



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

EDINALDO DA MOTA PIMENTEL

LEITURA DE POEMAS:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

BELÉM-PA
2015

EDINALDO DA MOTA PIMENTEL

**LEITURA DE POEMAS:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras pelo PROFLETRAS.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima do Nascimento.

BELÉM-PA
2015

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Pimentel, Edinaldo da Mota, 1966-

Leitura de poemas: uma proposta para o ensino fundamental / Edinaldo da Mota Pimentel; orientadora, Maria de Fátima do Nascimento. - 2015.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2015.

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Literatura - Infantojuvenil - História e crítica. I. Título.

CDD 22. ed. 807

EDINALDO DA MOTA PIMENTEL

LEITURA DE POEMAS:
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras pelo PROFLETRAS.

Data da defesa: 18 / 08 / 2015

Conceito: APROVADO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima do Nascimento (UFPA)
Orientadora

Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro (UFAC)
Membro

Prof^a. Dr^a. Marli Tereza Furtado (UFPA)
Membro

Prof. Dr. Fernando Maués de Faria (UFPA)
Suplente

In memoriam: João Cardoso Pimentel e Anésia da Mota Pimentel.

E a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a execução de todas as fases desta proposta, em especial à minha esposa, família, parentes, ex-alunos, alunos, amigos e aos abnegados e mais que vencedores colegas da primeira e inesquecível turma do PROFLETRAS/UFPA pelo carinho, respeito e admiração demonstrados a mim durante o percurso na Academia e que permanecem fora dela. Amo cada um de vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por abrir as janelas dos céus a meu favor para que eu empreendessem com ânimo e sabedoria a mais uma desafiadora e fascinante etapa da minha vida. A Ele, eternamente, a Honra, a Glória e o Louvor.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a Maria de Fátima do Nascimento, cuja sabedoria, experiência, dedicação, imensurável amor ao ensino da leitura literária e sensibilidade humana marcaram profundamente a minha vida acadêmica e profissional, desde as mais simples sugestões para a elaboração do projeto de qualificação às efetivas e relevantes orientações durante a elaboração, execução e pós-execução desta proposta.

Aos Professores Doutores Fernando Maués de Faria e Marli Tereza Furtado, que, desde o Exame de Qualificação, contribuíram com valiosas sugestões. Particularmente ao Prof. Dr. Fernando Maués, meu professor da disciplina Leitura do Texto Literário, por me possibilitar experimentar o poder, a beleza e o encantamento da leitura literária.

Ao Prof. Dr. João Carlos de Souza Ribeiro (UFAC), o meu apreço e admiração.

Ao Professor Mestre Joaquim Onésimo Ferreira Barbosa, que, ao longo dessa trajetória, não mediu esforços para, mesmo em plagas santarenas, enviar-me materiais como sugestões de leituras, estando sempre à disposição para ler e corrigir meus textos e clarear as mais singelas dúvidas que constantemente apareciam no avançar da madrugada.

À ex-aluna e Licenciada Plena em Letras Patrícia Reis Costa, pelo conhecimento e ajuda nas discussões dos assuntos, nas leituras dos meus textos, nas ideias criativas e no auxílio tecnológico, contribuindo sobremaneira para a realização desta proposta.

À minha esposa Alaíde Costa da Silva Pimentel, pela compreensão em face da minha ausência e paciência em toda a trajetória da minha formação, tudo fazendo para que eu não desanimasse e desistisse nos momentos de fraqueza, cansaço e angústia.

In memoriam aos meus pais João e Anésia, com distinção à minha mãe, Anésia, que participou da alegria da minha aprovação e com quem compartilhei minhas angústias e incertezas no início do Curso e que, infelizmente, não pode ver o resultado desta conquista, mas que se sentiria orgulhosa por mais um sucesso do filho. Obrigado, mamãe!

Aos meus irmãos, Heraldo, Evaldo, Evanilda, Evanilza, Evanil e Bibiano; aos meus cunhados Guilherme, Selma e Rossy, sobrinhos, tios e à minha filha do coração Grazielly Pimentel Fortes por tudo o que representamos um para o outro como família.

À SEDUC/ESCOLA MB, à SEJUDH e à CAPES pela realização deste trabalho.

Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho, intitulado *Leitura de poemas: uma proposta para o ensino fundamental*, é resultado das reflexões sobre o ensino da leitura literária no ambiente escolar e tem por finalidade a produção e o desenvolvimento de atividades de leitura assim como a análise dos resultados dessas atividades na sala de aula. As atividades desenvolvidas com poemas de autores do século XX, consagrados e não consagrados pelo cânone, destinam-se a alunos do 7º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa, localizada em um bairro periférico da cidade de Belém do Pará, e buscam, entre outras questões, despertar o interesse dos alunos pela leitura literária, fazendo com que a literatura cumpra seu papel formador na vida desses alunos, levando-os à descoberta de outras maneiras de compreender o mundo por meio do gênero poema. Para o alcance desses objetivos, consideramos necessário levantarmos algumas discussões sobre: a relevância da leitura literária para a formação humana, o modo como essa leitura tem sido desenvolvida na sala de aula bem como o trabalho com o poema. Essas discussões foram fundamentais para a criação de atividades pedagógicas, nas quais optamos pela utilização, com algumas adaptações, da estratégia metodológica criada por Cosson (2012), constituída pelas fases da motivação, da introdução, da leitura e da interpretação. Os resultados do desenvolvimento das atividades nas duas turmas do 7º ano do ensino fundamental da escola Mário Barbosa foram surpreendentes para um docente acostumado com a reprodução das atividades dos livros didáticos, e explicitaram a importância do redescobrimento da literatura não somente na vida dos alunos, mas, também, na vida do professor.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Ensino de literatura. Letramento literário. Leitura de textos literários. Poesia.

ABSTRACT

This present work, titled *Poems Reading: A proposal to elementary school*, is a result of the reflections about the teaching of Literary reading in the school environment and it has as finality the production and the development of reading activities as well as the analysis of results in these activities in the classroom. The works developed with poems by authors from twentieth century, consecrated or not by canon, intended to 7th grade students of the Elementary School Mario Barbosa, which is located in the suburb of Belém city, Pará, and search, among other issues, to awaken the students' interest in the literary reading, making the reading fulfills its work in the life of these students, bringing them to the discovery other ways to understand the world through poem genre. To reach these goals we consider necessary to raise some discussions about: the relevance of the literary reading for the human development, the way that this reading has been developed in the classroom and the work with the poem as well. These discussions were fundamental to create pedagogical activities in which we choose to use, with some adaptations, the methodological strategy created by Cosson (2012), formed by motivational phases of introduction, reading and interpretation. The results developed by these activities in two classes of the 7th grade of elementary school Mario Barbosa were astonishing for an instructor accustomed with reproduction of activities in didactic books and they made explicit the importance of rediscovery the literature not only in the student's lives but also in the teacher's.

Key-words: Elementary School. Teaching of Literature. Literary Literacy. Reading Literary Text. Poetry.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	DESCORTINANDO A LITERATURA, A LEITURA LITERÁRIA E O TRABALHO COM POEMAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	15
2.1	Descortinando a literatura	15
2.2	Descortinando a leitura literária	27
2.3	Descortinando o trabalho com poemas	40
3	CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE LEITURA DE POEMAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	53
3.1	Caracterizando o perfil da escola	54
3.2	Caracterizando o perfil dos alunos	59
3.3	Escolhendo uma metodologia	64
4	LEITURA DE POEMAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	72
4.1	AULA 1 – Leitura do poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade	73
4.1.1	Introdução à leitura do poema "Infância" nas turmas 701 e 702	73
4.1.2	Situação motivacional	73
4.1.3	Introdução do autor e do poema	75
4.1.4	Leitura do poema	77
4.1.5	Compreensão do poema	77
4.1.6	Nossa leitura do poema	80
4.2	AULA 2 – Leitura do poema “A casa”, de Vinicius de Moraes	81
4.2.1	Introdução à leitura do poema "A casa" na turma 702	82
4.2.2	Situação motivacional	82
4.2.3	Introdução do autor e do poema	83
4.2.4	Leitura do poema	84
4.2.5	Compreensão do poema	85
4.2.6	Suporte suplementar	86
4.2.7	Leitura e compreensão do poema "A casa" na turma 701	87
4.2.8	Nossa leitura do poema	89
4.3	AULA 3 – Leituras dos poemas “A arquiteta” e “Catadores de papel”, de Roseana Murray	91
4.3.1	Introdução às leituras dos poemas "A arquiteta" e "Catadores de papel" na turma 701	91
4.3.2	Situação motivacional	92
4.3.3	Introdução da autora e dos poemas	93
4.3.4	Leitura do poema "A arquiteta"	95

4.3.5	Compreensão do poema	95
4.3.6	Leitura e compreensão do poema "Catadores de papel"	96
4.3.7	Leitura dos poemas "A arquiteta" e "Catadores de papel" na turma 702	98
4.3.8	Leitura e compreensão do poema "A arquiteta"	99
4.3.9	Nossa leitura do poema	100
4.3.10	Leitura e compreensão do poema "Catadores de papel"	101
4.3.11	Nossa leitura do poema	103
4.4	AULA 4 – Leitura do poema “O bicho”, de Manuel Bandeira	104
4.4.1	Introdução à leitura do poema "O bicho" na turma 701	104
4.4.2	Situações motivacionais	104
4.4.2.1	Situação motivacional 1	104
4.4.2.2	Situação motivacional 2	104
4.4.2.3	Opção pela situação motivacional 1	105
4.4.3	Introdução do autor e do poema	106
4.4.4	Leitura do poema	108
4.4.5	Compreensão do poema	109
4.4.6	Suporte suplementar	110
4.4.7	Leitura e compreensão do poema "O bicho" na turma 702	111
4.4.8	Nossa leitura do poema	114
4.5	AULA 5 – Leitura do poema “Enquanto é tempo”, de Wilson Pereira	115
4.5.1	Introdução à leitura do poema "Enquanto é tempo" na turma 701	116
4.5.2	Situação motivacional	116
4.5.3	Introdução do autor e do poema	118
4.5.4	Leitura do poema	120
4.5.5	Compreensão do poema	120
4.5.6	Leitura e compreensão do poema "Enquanto é tempo" na turma 702	122
4.5.7	Nossa leitura do poema	125
4.6	AULA 6 – Leitura do poema “Indivisíveis”, de Mário Quintana	126
4.6.1	Introdução à leitura do poema “Indivisíveis” na turma 701	126
4.6.2	Situação motivacional	127
4.6.3	Introdução do autor e do poema	127
4.6.4	Leitura do poema	128
4.6.5	Compreensão do poema	129
4.6.6	Leitura e compreensão do poema "Indivisíveis" na turma 702	131
4.6.7	Nossa leitura do poema	132
4.7	AULA 7 – Leitura do poema “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade	134
4.7.1	Introdução à leitura do poema "Eu, etiqueta" na turma 701	134
4.7.2	Situação motivacional	135
4.7.3	Introdução do autor e do poema	137
4.7.4	Leitura do poema	140

4.7.5	Compreensão do poema	140
4.7.6	Leitura e compreensão do poema "Eu, etiqueta" na turma 702	142
4.7.7	Nossa leitura do poema	144
4.8	AULA 8 – Leitura do poema “O tempo o homem”, de Max Martins	146
4.8.1	Introdução à leitura do poema "O tempo o homem" na turma 701	146
4.8.2	Situações motivacionais	147
4.8.2.1	Situação motivacional 1	147
4.8.2.2	Situação motivacional 2	148
4.8.2.3	Opção pela situação motivacional 1	149
4.8.3	Introdução do autor e do poema	150
4.8.4	Leitura do poema	152
4.8.5	Compreensão do poema	153
4.8.6	Leitura e compreensão do poema "O tempo o homem" na turma 702	155
4.8.7	Nossa leitura do poema	157
4.9	AULA 9 – Leitura do poema “Questão de pontuação”, de João Cabral de Melo Neto	158
4.9.1	Introdução à leitura do poema "Questão de pontuação" na turma 701	159
4.9.2	Situação motivacional	159
4.9.3	Introdução do autor e do poema	160
4.9.4	Leitura do poema	161
4.9.5	Compreensão do poema	162
4.9.6	Leitura e compreensão do poema "Questão de pontuação" na turma 702	164
4.9.7	Nossa leitura do poema	167
4.10	AULA 10 – Leitura do poema “O boto”, de Antonio Juraci Siqueira	169
4.10.1	Introdução à leitura do poema "O boto" nas turmas 701 e 702	169
4.10.2	Situação motivacional	169
4.10.3	Introdução do autor e do poema	169
4.10.4	Leitura do poema	172
4.10.5	Compreensão do poema	172
4.10.6	Nossa leitura do poema	172
4.11	Análise quantitativa do Questionário de Avaliação	173
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
	REFERÊNCIAS	183
	APÊNDICES	189

1 INTRODUÇÃO

Leitura de poemas: uma proposta para o ensino fundamental surgiu a partir das nossas inquietações, enquanto pesquisador e professor, com atuação na educação básica, há mais de duas décadas, e que, de repente, nos vimos confrontados pelos estudos teóricos com os quais tivemos contato durante o curso de mestrado, uma vez que essas teorias mostraram que as práticas de ensino da leitura literária, que desenvolvíamos em sala de aula das escolas da rede de ensino do sistema escolar paraense, não nos ajudavam na formação leitora de nossos alunos e ainda reforçavam o afastamento deles da leitura de textos literários.

Rildo Cosson (2012), em defesa do ensino adequado da literatura, afirma que o simples ato de ler textos literários não basta para que se aproveite a força humanizadora que a literatura possui. Para ele, o letramento literário é fundamental no processo educativo, pois através, e, sobretudo, do ensino da leitura literária, o aluno poderá transcender da simples leitura para uma prática significativa, sustentada pela própria força da literatura, que o levará a experimentar o mundo por meio da palavra e ao conhecimento de si mesmo e da sociedade na qual está inserido.

O letramento literário, capaz de transformar a vida de uma pessoa, foi deixado de lado na escola, cedendo lugar às ações pedagógicas, que ainda se apresentam pautadas em um saber padronizado, mecanizado e enfaixado pelas amarras do livro didático. É nesse instrumento que geralmente encontramos textos fragmentados, cujas leituras servem apenas como pretexto para o ensino dos conteúdos gramaticais, e a predominância de atividades que não permitem a compreensão do texto pelo aluno, posto que ela já está no próprio livro a direcionar o trabalho do professor e a resposta “correta” que ele deseja ouvir do aluno.

No ensino fundamental, as práticas escolares usuais de abordagem dos textos, sejam eles literários ou não-literários, que circulam por meio dos livros didáticos de Língua Portuguesa, são sempre as mesmas: servem apenas de suporte para as atividades de um ensino taxionômico da disciplina. Não vão além dessas atividades. Quando saem desse âmbito e adentram pelo viés da aula de leitura, não ultrapassam a mera e assistemática abordagem, do ler por ler e da interpretação superficial dos textos ou das obras, isto é, não propugnam pela “[...] construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2012, p. 64).

Práticas como essas têm reforçado a ideia de irrelevância da literatura, que só permanece no contexto escolar, segundo Cosson (2012, p. 20), “por força da tradição e da inércia curricular.” Mas como mudar essa realidade? Como inserir os alunos da educação básica no mundo literário? Como levá-los a uma leitura mais profunda dos textos literários e à percepção da importância desses textos para a formação de cada indivíduo?

Sabe-se que, no mundo contemporâneo, é imprescindível a prática significativa da leitura para a compreensão e apropriação, por parte do indivíduo, do mundo que o cerca, e a escola, apesar de não ser função exclusiva dela, é um dos lugares de promoção da aprendizagem da leitura, onde o aprendiz tem maior contato com os livros, com uma diversidade de textos, com o despertamento e o desenvolvimento do potencial pelo prazer de ler.

Sendo a escola o *locus* de formação geral do indivíduo, ela não deve negar aos que passam pelas suas salas de aula o direito a uma educação de qualidade. E a leitura do texto literário, que ultrapasse o simples ato de ler, é um desses direitos. Direito que assegura ao aluno explorar, junto com o professor, ao máximo, as potencialidades do texto literário. E, para isso, precisa haver inconformismo e reflexão por parte do professor de Língua Portuguesa, responsável pelo ensino da Literatura, de forma que ele busque outros métodos mais eficientes para desenvolver suas práticas de leitura literária, sobretudo, de leitura de textos poéticos na sala de aula.

Com essas inquietações e objetivando despertar e desenvolver o interesse dos discentes pela leitura literária, fazendo com que a literatura cumpra seu papel formador na vida de cada um deles, levando-os à descoberta de outras maneiras de compreender o mundo por meio do gênero poema, foi que desenvolvemos dez atividades com poemas, destinadas às turmas do 7º ano do ensino fundamental. Nove dessas atividades foram trabalhadas em duas turmas da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Mário Barbosa, localizada em um bairro periférico da cidade de Belém do Pará.

Como resultado da busca, por uma metodologia adequada ao ensino da leitura literária, surge, então, esta dissertação de mestrado, intitulada *Leitura de poemas: uma proposta para o ensino fundamental*, desenvolvida em quatro capítulos.

No segundo capítulo, *Descortinando a literatura, a leitura literária e o trabalho com poemas no ensino fundamental*, enfatizamos a expressão verbal *descortinar* – presente no início de cada um dos três tópicos do capítulo – por revelar, com exatidão, a nossa real situação de inércia pedagógica, concernente aos ensinamentos da literatura, da leitura literária e

do trabalho com poemas. Entendemos ser necessária essa redescoberta por parte do docente que ministra a disciplina Língua Portuguesa, disciplina que se ocupa dos estudos literários no ensino fundamental não apenas por ser provocadora de profundas reflexões, mas, principalmente, por levá-lo à reação e ao desafio de reaver e reorientar a sua prática de ensino da leitura literária na escola em que atua.

Nesse capítulo também defendemos o ensino da leitura literária na escola como necessária para a formação dos alunos, resgatando sua essência, aquela capaz de humanizar, conforme defende Candido (CANDIDO, 1995, p. 176).

Concluimos o capítulo, problematizando o trabalho com o gênero poético, que, quando raramente ocorre, é realizado de forma inadequada. Nas discussões desse tópico, defendemos o trabalho com a poesia por revelar a superioridade da criação literária e da linguagem, segundo PAZ (1982, p. 15) “a arte da fala em forma superior”. Além do que a poesia tem em si uma função educativa inegável.

No terceiro capítulo, *Construindo uma proposta de leitura de poemas para o ensino fundamental*, destacamos o papel do professor reflexivo na construção de métodos para o ensino da leitura literária, descrevendo a metodologia utilizada, os critérios de seleção dos dez poetas e de seus poemas escolhidos. Antes, porém, apresentamos a escola e os alunos como uma necessidade básica para a construção da proposta.

O quarto capítulo, *Leitura de poemas: uma proposta para o ensino fundamental*, trata, de forma específica, da nossa proposta de ensino de leitura de poemas, evidenciando-a através da leitura, produção e desenvolvimento das atividades e dos resultados alcançados, possibilitados pelos registros e análises das aulas ministradas.

Esperamos poder colaborar com a prática de outros docentes, que estão na mesma situação em que nos encontrávamos. Sabemos ser desafiador, chegando até ser desesperador, o confronto de nossas práticas com os objetivos reais e relevantes do ensino da leitura literária, mas trata-se de algo necessário para a formação de nossos alunos, e, por que não dizer, da nossa própria formação.

2 DESCORTINANDO A LITERATURA, A LEITURA LITERÁRIA E O TRABALHO COM POEMAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Iniciamos o presente capítulo desta dissertação de mestrado, intitulada *Leitura de poemas: uma proposta para o ensino fundamental*, enfatizando a expressão verbal *descortinar* – presente no início de cada um dos três tópicos do capítulo – por revelar, com exatidão, a nossa real situação de inércia pedagógica concernente aos ensinos da literatura, da leitura literária e do trabalho com poemas durante um tempo considerável de mais de duas décadas de atuação como professor da disciplina Língua Portuguesa, nível fundamental, em escolas da capital e pertencentes à rede pública de ensino do estado do Pará, e por requerer de nós, professores, uma tomada de posição com relação ao significado do ato de ler e, assim, reorientarmos a nossa prática pedagógica para o ensino adequado da literatura, da leitura literária e do trabalho com poemas no ensino fundamental nessa disciplina, que se encarrega do ensino dessa tríade, cujas abordagens passamos a discorrer nos tópicos seguintes.

2.1 Descortinando a literatura

Seria demasiadamente pretensioso um pesquisador acadêmico iniciar sua dissertação de mestrado com o título do capítulo de abertura *Descortinando a literatura*, como se estivesse levantando a hipótese de que a literatura está atrás de uma cortina que lhe impede a apresentação?

Se considerarmos a existência da literatura, desde os primórdios da Humanidade, como descoberta do próprio Homem, seja por meio dos mitos, das estórias, dos causos, dos contos, dos poemas ou de outra forma de expressão, e que, após o surgimento e o desenvolvimento da escrita foram devidamente registrados, publicados e postos à disposição das sociedades, a iniciativa do pesquisador poderia ser considerada pretensiosa, uma vez que a literatura foi e continua sendo apresentada à atual e às futuras gerações.

Por outro lado, se, hipoteticamente, considerarmos que não há mais nada a ser buscado e revelado pelos pesquisadores no campo da literatura, correríamos o risco de aceitarmos as “alucinações desvairadas” (SILVA, 2008) de que a fonte exauriu e tudo o que foi pesquisado, analisado, experimentado, compilado e publicado, faz parte apenas do acervo memorial – graças que não incinerado – de uma literatura morta e enterrada, mas

sacralizada, cujos sacerdotes estariam a permitir à maioria apenas o direito à contemplação ou, então, sustentarmos a existência de uma literatura inacabada, como toda cultura e arte, mas que se pretende amordaçá-la e fazê-la indigna de ensinamento, sem valor, e que funcione como um simples adorno, como queriam os novos pedagogos portugueses, segundo Carlos Ceia (2002), e, consciente ou inconscientemente, demonstraram as posturas de alguns professores brasileiros, que poderiam também representar às de mestres do Oiapoque ao Chuí, ao declararem que a maioria de seus alunos só leem se forem muito estimulados e obrigados ao exercício da leitura, surgindo, entre outros depoimentos desses professores, consoante Marisa Lajolo (2001, p. 12), “um professor que se crê investido da função sagrada de guardião do templo: lá dentro, o texto literário; cá fora, os alunos; na porta, ele, o mestre, sem saber se entra ou se sai, ou se melhor mesmo é que a multidão se disperse”.

Não queremos passar, nestas preliminares, uma visão tão somente negativa sobre a nossa atuação como professor de Língua Portuguesa, disciplina responsável pelos ensinamentos da Literatura e da Redação, nos níveis fundamental e médio do sistema escolar brasileiro, por termos pautado nossa prática pedagógica mais nos conteúdos gramaticais do que no estudo adequado da leitura literária. Mas, no presente, como pesquisador da literatura, com ênfase na leitura de textos literários (poemas) em sala de aula, especificamente no gênero literatura infantojuvenil, não podemos ocultar que, por mais de vinte anos de magistério, apesar de bem intencionados em promover a leitura literária com nossos alunos, exercíamos muito mais a função de guardião do templo do que a de facilitador, ou seja, de mediador entre o autor, o texto e o leitor. Na verdade, não queríamos agir como sentinela do texto literário. Não queríamos que esse texto ficasse intocável no seu pedestal sagrado. Também não queríamos que os alunos ficassem do lado de fora do templo, muito menos que fossem dispersos, sem ao menos tocá-lo, senti-lo, lê-lo. Jamais pensávamos em barrá-los do contato com o texto literário, com o que entendíamos ser literatura. Queríamos levá-los à leitura, ao conhecimento, mas do nosso jeito, do jeito que achávamos ser o melhor caminho, do jeito que fomos ensinados a fazer.

E como fazíamos? Quem nos ensinava o caminho? Usávamos a concepção recomendada pelo livro didático, que – diga-se: nem sempre correspondia ao livro escolhido pelo grupo de professores da disciplina – nos levava seguir a sequência das atividades preparadas para cada lição, sem prescindirmos das respostas prontas e acabadas escritas nas cores azul ou vermelha no livro do professor. E, por nos referirmos a esse

livro, convém registrarmos que era grande a disputa por ele no início de cada ano letivo a ponto de muitos professores deixarem de trabalhar o livro do aluno, se faltasse o livro-guia. Ano após ano, na reprodução e sustentação de uma prática padronizada, e não sabíamos que tal prática estava classificada por Ezequiel Theodoro da Silva (1999) entre as concepções redutoras de leitura como “Ler é seguir os passos da lição do livro didático”. Eis o que concebe Silva (1999, p. 14) a respeito dessa concepção:

Com a utilização inocente de livros didáticos, os professores criam um tipo de concepção que nada mais é do que uma fotografia padronizada da sequência dos exercícios contidos na lição. De fato, uma observação mais atenciosa vai mostrar que, na maioria dos casos, a lição de leitura é estruturada a partir dos seguintes: (1) leitura do texto (silenciosamente e/ou em voz alta), (2) sublinhamento de palavras desconhecidas, (3) verificação do vocabulário, (4) questionário de compreensão/interpretação, (5) gramática e (6) redação. Essa sequência padrão, utilizada redundantemente no contexto escolar, acaba por produzir uma ideia completamente distorcida e errônea do processo de leitura, fazendo com que leitor em formação pense que ler é “oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir”, invariavelmente!

Éramos a única voz na sala de aula a dizer o quê, como e quando fazer. Quando destinávamos um tempo para a leitura do texto literário, geralmente trabalhado em fragmentos, mostrávamos como deveria ser essa leitura: postávamos de pé diante dos alunos, pigarreávamos para preparar a voz, e em voz alta líamos o texto, demonstrando cuidado na entonação das palavras e das frases, pausando, exclamando, interrogando, quando a pontuação exigia, entre outros cuidados. Diante dessa postura ritualística, poucos alunos se atreviam a praticar a leitura em voz alta. Diziam que preferiam a silenciosa, talvez mais para se preservarem dos possíveis constrangimentos ou chacotas dos colegas, caso viessem engolir algumas sílabas, gaguejar nas palavras desconhecidas ou errar na tonicidade de alguma palavra.

Quando um dos discentes demonstrava vontade de ler em voz alta, geralmente o interesse por esse modo de leitura vinha em consequência de algum desafio feito pelos colegas de classe e aceito pelo aluno “voluntário”, ou, então, por este vislumbrar tão somente um complemento na nota, ocasião em que o ler por ler dominava, e o formalismo do encaminhamento metodológico afastava possíveis compreensões do texto. Mal sabíamos que incorríamos em outra concepção redutora de leitura, a do “Ler é traduzir a escrita em fala”, responsável, segundo Silva (1999, p. 12-13) pelo “surgimento, na escola, do leitor ‘papagaio’ ou ‘vitrola’, que é, sem dúvida, capaz de transformar os símbolos

escritos em símbolos orais, mas sem nenhuma preparação para compreender as ideias referenciadas pelos textos”. De modo que, para pouparmos nossos alunos de constrangimentos – era o que percebíamos quando ficavam expostos diante da turma – ou ganharmos tempo com a ministração dos conteúdos gramaticais, preferíamos mais a leitura silenciosa, necessária, de acordo com o nosso entendimento, para a atividade de resolução do questionário de interpretação do texto, cuja correção obedecia às respostas prontas do livro didático.

Ademais, ao tratarmos, na oitava série, hoje nono ano, do conteúdo do nosso programa “Elementos da Comunicação”, entendíamos que bastava explicarmos aos alunos como se dava o processamento da comunicação entre emissor e receptor para que, posteriormente, com uma boa leitura, identificassem cada elemento em uma imagem ou em um pequeno texto proposto nas atividades do livro-guia. Se respondessem a contento, ficávamos satisfeitos com a certeza do dever cumprido e, assim, passávamos para outro assunto sem voltarmos ao anterior. Mais uma concepção redutora de leitura classificada por Silva (1999) como “Ler é decodificar mensagens”, utilizada pela intuição em nossas aulas, porém sendo, esta e as demais, atualmente descortinadas pela busca da compreensão da nossa prática pedagógica estruturalista, construída ao longo das décadas.

Ao mesmo tempo que engessávamos nossos alunos, éramos, também, engessados por essas e outras concepções redutoras de leitura, que não nos ajudavam a ver e a experimentar o poder formador e a força humanizadora da literatura (CANDIDO, 1995). Mas como apresentarmos aos nossos alunos uma ferramenta, cuja força de humanização ainda nos estava encoberta? Como apresentarmos uma proposta de leitura da literatura capaz de auxiliar o público infantil e juvenil da escola, onde atuamos a serem leitores autônomos e reflexivos, capazes de transformarem a si e o mundo que os cerca, se muitos de nós deixamos de ser leitores e, ainda, caímos nas amarras da justificativa da falta de tempo para os livros? Que descompasso! Que desencontro! Para Lajolo (2001, p. 16):

[...] o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada.

Que situação a nossa! Para muitos de nós, professores-veteranos – professores, que estão há décadas no pleno exercício do magistério e que acumulam considerável experiência nesse mister –, talvez fosse mais cômodo fazermos de conta que a condição de

não leitores e de não escrevermos bem não nos dizem respeito, sendo que a imputação de tais condições pode ser vista como uma afronta para nós, uma vez que acreditamos que o tempo de formação e, principalmente, o de atuação no magistério nos têm garantido o cumprimento da docência, mesmo que o tempo para a leitura de bons livros nos seja escasso e a atualização profissional não mais seduza aqueles que já estão à espera da aposentadoria. E olhem que ainda teríamos como rebater possíveis afrontas com a interrogativa-justificadora: por que iríamos nos preocupar com essas condições se, na atualidade, o professor tem à sua disposição aulas prontas para trabalhar com um texto literário em sala de aula? E, donos de si, ainda pediríamos vênias à Lajolo para sustentarmos nossa defesa numa possível discussão mais acalorada sobre o que chamamos, nesta dissertação, de nossa inércia pedagógica:

[...] talvez o professor seja peça secundária na escola de hoje e, conseqüentemente, sua voz se faça ouvir com timidez no que respeita aos destinos do texto literário em classe. Não parece que *o que fazer com o texto literário na sala de aula* seja ainda de sua competência. Já faz alguns anos que decidir isso é da competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmaram como quase monopolizadores do mercado escolar, na razão direta em que tiraram dos ombros dos professores a tarefa de preparar as aulas. (LAJOLO, 2001, p. 14-15)

As palavras de Lajolo nos fazem lembrar do ano de 1992, quando iniciamos nossa jornada como professor contratado pela Secretaria de Estado de Educação para atuarmos na educação básica de escolas do município de Belém do Pará. Na época, havíamos concluído o curso de Pedagogia pela União das Escolas Superiores do Pará (UNESPA), atual Universidade da Amazônia (UNAMA), graduação que nos levou à contratação. Concomitantemente, cursávamos Letras, na Universidade Federal do Pará, cuja conclusão deu-se em 21 de março de 1994. Por isso, ficamos dois anos na coordenação de uma escola de educação infantil até chegarmos à sala de aula como professor de Língua Portuguesa. À nossa entrada nesse ministério tão esperado, os livros didáticos ainda não eram tão utilizados como são atualmente, pelo menos na escola em que passamos a atuar. O objeto do nosso desejo era um livro em especial: a Gramática. Lutávamos por ela, principalmente a do professor, que sempre chegava à escola em número inferior à quantidade de professores da disciplina. Tendo-a como suporte, preparávamos nossas aulas, que eram organizadas nas famosas fichas de aula que, por sua vez, nos davam segurança na “passagem” dos conteúdos gramaticais no quadro-negro aos alunos, instrumento

pedagógico preferido para a dupla cópia: primeira, a do professor; depois, a do aluno. Na sequência, vinha a explicação do conteúdo pelo mestre, que exigia toda a atenção da turma para esse momento. A conclusão da aula dava-se com o exercício de verificação da aprendizagem, geralmente transformado em dever de casa. Guardávamos nossas fichas de aula – que não contemplavam textos e raramente recebiam atualizações – como tesouros. Elas foram aposentadas com a adoção, nas nossas escolas, dos livros didáticos, que, juntamente com as editoras e paradidáticos, como bem reporta Lajolo (2001, p. 14-15), “[...] tiraram dos ombros dos professores a tarefa de preparar as aulas”.

Por sua vez, Silva (2009, p. 44), corrobora para robustecer a questão:

De fato, o apego aos livros didáticos nasce e se desenvolve em decorrência do desconhecimento da matéria a ensinar. Não são poucos os professores que lançam mão de três, quatro ou cinco livros didáticos a fim de organizar sua aula para determinada série; tais livros transformam-se em fontes exclusivas do conhecimento e, por isso mesmo, são repetidas ou parafaseadas pelo professor no momento do ensino propriamente dito. Resulta desse processo não só um enrijecimento intelectual no nível da consulta, como também fica decretada a morte da pesquisa docente e da atualização pedagógica.

Deveras, esse apego excessivo ao livro didático o transformou não apenas em único suporte pedagógico, mas em tábua de salvação para milhares de professores, quando deveria ser utilizado como meio e não como fim para suas atividades. A sedução é tão envolvente, que há professores que se sentem desobrigados da tarefa de prepararem suas aulas, de buscarem atualização pedagógica e de destinarem tempo para a leitura, sobretudo, a leitura literária em outras fontes. Mas o que importa hoje é que não estamos garimpando argumentos para justificarmos nossa condição de inércia pedagógica. Sustentar o insustentável seria pretensão demais. A quem aproveitaria? Talvez àqueles que se beneficiam, direta ou indiretamente, da situação de crise no ensino da literatura. Sabe-se, de acordo com Zilberman (2008, p. 51), que

Os anos dourados do ensino da literatura coincidiram com os períodos em que ela se mostrou útil aos objetivos do projeto educacional burguês. Talvez essa afirmação tenha efeito retroativo e sentido mais geral: quando convém aos grupos dirigentes, leciona-se bem e de modo eficiente a literatura. Por seu turno, a recíproca alarma: hoje, esse tipo de ensino é dispensável, razão por que se degradou.

Se considerarmos que essa citação advém de 1990, ano da publicação da primeira edição da referida obra, e igualmente considerarmos que a primeira edição de Zilberman (1991) é do ano de 1988, obra que, assim como aquela, traz vasto registro sobre os ideais

burgueses, informações que nos são necessárias para inferirmos que a expressão temporal *hoje* da citação em comentário faça alusão às duas décadas anteriores a de 1990, uma vez que a teórica no ensaio *Sim, a Literatura educa* (ZILBERMAN, 2008, p. 17-24), mostra que o ensino da literatura no Brasil, nesse período, seria um dos responsáveis pelo fracasso do projeto educacional burguês, ao usar a escola para a formação da mão-de-obra requerida pela industrialização, que estava a todo vapor. Infere-se que a democratização da escola profissionalizante, de concepção tradicional, tecnicista, elitista, de má qualidade, não garantiu o aprendizado da leitura dos alunos, aprendizado esse que os habilitaria ao mercado de trabalho; sendo essas algumas das razões da mencionada crise e, talvez, da dispensabilidade do ensino da literatura a que a autora se reporta.

Podemos deduzir, então, que há mais de 25 anos se vem denunciando que o ensino da literatura enfrenta problemas, que a crise no ensino da leitura, cujos debates iniciaram na década de 70, motivados pelo fracasso da última reforma de ensino e entre professores (ZILBERMAN, 1991), continua, razão por que não seríamos tidos como equivocados se usarmos o termo *hoje* no tempo presente, posto que, infelizmente, o problema da dispensabilidade do ensino da literatura persiste. Deduzimos, também, que há mais de 25 anos se aponta para a necessidade da recuperação do ensino da literatura. E, apesar de todo pessimismo em relação a esse ensino, acreditamos que essa recuperação vem acontecendo em muitas salas de aula deste país, pela prática pedagógica de professores, que trabalham o texto literário enquanto obra de arte e não como instrumento que satisfaz um objetivo de ensino (CEIA, 2002). E o mais importante nesse processo é que suas ações pedagógicas devem estar voltadas para a formação leitora de seus alunos, como preceitua Zilberman (2008, p. 22): “Compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor.”

A “alucinação desvairada” de que o ensino da literatura é dispensável não deve continuar em nossas escolas. Precisamos nos constituir como defensores da indispensabilidade desse ensino para a formação do leitor de literatura. Irandé Antunes (2003, p. 15) nos diz que “tem ‘uma pedra no meio do caminho’ da aula de português”. Poderíamos aplicar à literatura, afirmando que há ‘uma pedra no meio do caminho’ do ensino da literatura. Que essa pedra não sejamos nós, professores. Pelo contrário, que aneemos por vivenciarmos o descortinar de nossa condição de inércia pedagógica, possibilitado pelo confronto entre teoria e prática docente, mesmo sabendo que não é fácil

encarmos confrontos – como o disparado por uma das técnicas da escola em uma das reuniões pedagógicas de início de ano e direcionado a nós, professores da disciplina da qual a literatura faz parte, na acusação genérica de que, se os alunos não gostam de ler, a culpa é do professor que não os faz ler – porque muito deles são destituídos de afeto, são duros, até cruéis e causam sofrimento naqueles que buscam melhorar sua docência. Entretanto, tais confrontos – seja do professor com o outro ou do professor consigo mesmo – são necessários para nos levar à reação e ao desafio de revermos e reorientarmos a nossa prática de ensino da literatura, que, no caso particular desta proposta, enfatizamos a defesa da leitura de poemas em salas de aula do ensino fundamental por acreditarmos não apenas no mover das águas na direção oposta ao ensino padronizado da leitura literária, patrocinado pela escola, mas, também, e sobretudo, na formação de leitores autônomos, reflexivos e participantes ativos na comunidade na qual estão inseridos.

Aceitarmos a dura realidade de que não lemos ou de que lemos muito pouco textos literários já é um bom começo na busca de outros caminhos. E isso não significa que estamos assumindo toda a responsabilidade pelos problemas enfrentados no ensino da literatura, já que a formação literária do professor é apenas uma das pedras nesse caminho. Mas se formos olhar para todas as pedras, não daremos um passo na direção do enfrentamento e da possível superação da crise no ensino da leitura literária, cuja responsabilidade da promoção do ato de ler, na escola, compete a nós, professores. Se há alguém, que pode suscitar mudanças, levantando a bandeira da formação de leitores, na escola, esse alguém é o professor. “Quem realmente direciona e determina o ensino é o professor. Nenhuma máquina, nenhum manual, nenhum livro didático pode substituir, nem mesmo virtualmente, as decisões tomadas pelo professor.” (SILVA, 2009, p. 46). As mudanças devem começar nele e por meio dele, e o reflexo delas serão sentidas na dinâmica da sua atuação profissional e pedagógica na sala de aula, posto que deixará de ser complacente com a falácia da dispensabilidade do ensino da literatura e de ser mero reproduzidor de concepções redutoras de leitura, e passará a ser um autêntico mediador na interação autor-texto-leitor.

Eis uma grande lição para os tempos atuais, segundo Pound (1970 *apud* SILVA, 2008, p. 58):

A ambição do leitor pode ser medíocre e a ambição de dois leitores não há de ser idêntica. O professor só pode ministrar os seus ensinamentos àqueles que mais querem aprender, mas ele pode sempre despertar os seus alunos com um “aperitivo”, ele pode ao menos fornecer-lhe uma

lista das coisas que vale a pena aprender em literatura ou num determinado capítulo dela. O primeiro pântano da inércia pode ser devido à mera ignorância da extensão do assunto ou ao simples propósito de não se afastar de uma área de semi-ignorância. A maior barreira é erguida, provavelmente, por professores que sabem um pouco mais que o público, que querem explorar a sua fração de conhecimento e que são totalmente avessos a fazer o mínimo esforço para aprender alguma coisa mais.

Podemos destacar dessa lição dois pontos que consideramos importantes. O primeiro é o despertar de todos os alunos para a leitura literária e não apenas daqueles que mais querem aprender, mesmo que a ambição deles não seja idêntica. Para nós, professores, esse é o maior desafio, posto que dele dependem a formação leitora de nossos alunos e a continuidade de suas leituras na vida adulta. Para Cosson (2012, p. 47), essa formação acontece quando ocorre “a aprendizagem da literatura”, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra. Independentemente do desconhecimento de muitos professores, que estão lecionando literatura hoje, os alunos, muito antes de terem seu primeiro contato com essa disciplina, já experienciaram o mundo pela palavra.

[...] todo estudante é um leitor, antes de ser iniciado ao ensino da literatura; “formá-lo”, portanto, significa antes de tudo: dar condições para ele descobrir que sua vivência com o texto e a escrita antecede sua relação com uma instituição reconhecida e legitimada pela sociedade a que chamamos literatura; está presente em boa parte dos momentos de sua vida; e, talvez por ser destituída de mistério e sacralidade, trata-se de uma atividade boa e agradável. (ZILBERMAN, 2008, p. 52)

Essa constatação de que os alunos já possuem uma vivência “literária” antes de chegarem à escola é que nos faz afirmar que o desafio do professor será a de despertar essa leitura de mundo, que eles já possuem, por meio da literatura. Na verdade, será de levá-los ao redescobrimto do gosto pela boa e agradável literatura, que está “adormecido” e que precisa ser novamente experimentado e vivenciado.

O segundo ponto refere-se à posição de superioridade em que o professor se coloca com relação a seus alunos. Esse professor apega-se ao que conhece, e, por achar que o que sabe basta para garantir um bom ensino, prefere ficar na sala de aula, cumprindo, fielmente, sua tarefa de transmissor de conhecimentos a sair para atualização de saberes.

Em um dos legados de Paulo Freire (2011) está que, reconhecer que estamos em constante processo de aprendizagem é ato de humildade do professor. Com esse ato, ele chega aos alunos, conquistando-os pela empatia. Dessa forma, não encontrará espaço para

uma leitura certa e única, que geralmente é a do professor que se julga superior aos alunos. Um professor humilde e solidário ouvirá e valorizará as experiências de vida dos discentes e, conseqüentemente, as leituras que fazem do texto literário.

Lajolo (2001, p. 22) nos ensina que “[...] o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Porém, precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los.” Lembramos de um fato descrito na Bíblia ocorrido há mais de dois mil anos, quando um anjo de Deus ordenou a um dos discípulos de Jesus, chamado Filipe, que se dispusesse e fosse para um caminho localizado entre Jerusalém e Gaza. Sem saber o que iria encontrar, obedeceu e foi. Ali viu um etíope, alto oficial da rainha de seu país, que voltava de Jerusalém e, assentado no seu carro, ia lendo o profeta Isaías. Filipe, obedecendo a voz do Espírito, aproximou-se do carro para acompanhá-lo e travou o seguinte diálogo com aquele “leitor”: “Compreende o que vens lendo? Ele respondeu: Como poderei entender, se alguém não me explicar? E convidou Filipe a subir e a sentar-se junto a ele.” (ALMEIDA, 2004, p 981). Quantas crianças, adolescentes e jovens estão, hoje, na mesma situação de falta de compreensão daquilo que leem nas escolas? Milhares deles estão à espera de quem lhes possa conduzir a leituras que realmente sejam relevantes e os façam entender a si e o mundo onde vivem. Essa realidade nos leva a crer que os alunos leem, crença essa que nos coloca em oposição à ideia disseminada, que parece vir do senso comum, de que os alunos não gostam de ler. Se achamos que não leem é porque não oportunizamos a eles o direito à literatura (CANDIDO, 1995).

Como a promoção dessa leitura, na escola, não pode ocorrer de qualquer jeito nem da forma como vínhamos realizando em nossa trajetória no ensino fundamental – meros reprodutores de concepções redutoras de leitura –, precisamos ouvir a voz não apenas da nossa consciência, mas as vozes que vêm das salas de aula, que estão a clamar por professores-leitores-estrategistas, que as conduzam aos inúmeros caminhos e descobertas que um texto literário pode suscitar. Para que isso venha acontecer, precisamos ser professores curiosos – os que desejam saber de tudo sobre o ensino adequado da leitura literária –, reflexivos, críticos, leitores literários, de forma que não nos conformemos nem com a situação do ensino da literatura nem com a fixação e apego aos livros didáticos. Acima de tudo, devemos ter uma qualidade básica, que é a de professor-pesquisador.

Já não há mais lugar para o professor simplistamente repetidor, [...], que fica, passivo, à espera de que lhe digam exatamente como fazer, como ‘passar’ ou ‘aplicar’ as noções que lhe ensinaram. [...] O novo perfil do professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, ‘para’

eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre. (ANTUNES, 2003, p. 36)

Todo pesquisador precisa conhecer ao máximo o seu objeto de estudo. Esse conhecimento advém do debruçar do pesquisador sobre esse objeto – que, no caso desta dissertação, é a literatura. Como, então, o professor de literatura vai defender seu objeto de estudo, se ele desconhece a função que esse objeto desempenha na sua própria vida? Como escolher metodologias adequadas ao ensino da literatura, se ele não sabe qual o perfil do seu aluno? E qual a leitura de mundo que ele traz consigo? É oportuno lembrarmos que a sala de aula é, também, um vastíssimo campo de pesquisa para o professor-investigador de literatura. Ceia (2002, p. 19), falando sobre o professor de Literatura em Portugal, considera:

No meio de um sem número de citações gratuitas e generalidades de sebeta pedagógica, ainda encontramos a curiosidade da separação entre a função do professor e a do investigador, duas actividades que não se cruzam, o que pode constituir um insulto para muitos de nós. O professor de Português, porque lecciona, ‘não tem disponibilidade para se dedicar à pesquisa. Daí que caiba ao investigador cumprir esta função de recolher, tratar e divulgar a informação referente ao sistema escolar, para além do seu papel de formador’ (p. 101). Talvez seja esta a diferença entre um investigador, um profissional de literatura e um professor de literatura. Mas não há maior equívoco. Todos são um só e quem se dividir ou demitir de todas estas funções não é coisa nenhuma, simplesmente. Não se investiga para servir de bandeja a um professor o produto da investigação, que por sua vez o há-de servir em outra bandeja ao estudante, pobre receptor de produto roubado à imaginação alheia.

Embora a fonte citada venha de outra realidade, resultante da investigação do autor sobre o sistema educacional português, essa consideração se aplica à nossa realidade, pois costumamos distanciar o professor de sala de aula do pesquisador de campo, caindo somente sobre este a responsabilidade de investigação das questões literárias para, depois “servir de bandeja” ao professor, que se apropria dos resultados da investigação daquele para repassar aos seus alunos, ignorando, muitas vezes, a fonte dos conhecimentos que repassa. Não deve haver essa separação de papéis. O professor de literatura é, ao mesmo tempo, investigador da própria disciplina que ensina. Como resultado, teremos um profissional capaz de escrever sobre seu objeto de pesquisa e preparado para o ensino. Ou seja, o professor-pesquisador de literatura sempre achará tempo para as leituras literárias assim como será capaz de escrever sobre literatura. Ainda, segundo Ceia (2002), se esse profissional não tiver esses dois compromissos, ele não poderá ser professor de literatura.

Por isso, é necessário tomarmos consciência de nossa atual condição diante da leitura literária e dedicarmos tempo a ela para nos assenhorearmos de tudo o que lemos, pois havemos de convir que o gosto e o prazer pelo ato de ler já estão em nós; já fomos acometidos pelo deslumbramento e pelo despertar da imaginação criativa de um romance, de um conto, de um poema ou outro texto literário, em algum momento da nossa vida ou da nossa formação acadêmica. “Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre” (FREIRE, 2011, p. 69); e o que aprendemos não esquecemos, precisa apenas ser despertado pelas releituras e somado às novas leituras. Elas fortalecerão o nosso cabedal de conhecimentos, que nos fazem senhores do que lemos. Assim, digeriremos com mais sabor a verdade que nos é exposta de que “A discussão sobre leitura, [...] começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 2001, p. 108).

Voltando à pergunta com a qual iniciamos este capítulo – Seria demasiadamente pretensioso um pesquisador acadêmico iniciar sua dissertação de mestrado com o título do capítulo de abertura “Descortinando a literatura”, como se estivesse levantando a hipótese de que a literatura está atrás de uma cortina que lhe impede a apresentação? – podemos dizer que, – se considerarmos os mais de 20 anos que estivemos alheios à força formadora e humanizadora da literatura e do que o seu ensino é capaz de proporcionar à vida do ser humano – a ignorância, o comodismo e a passividade desses anos todos em relação ao assunto nos transformaram num dos guardiões do templo, que, ao invés de facilitar a apresentação da literatura aos alunos, contribuía para afastá-los ainda mais dela.

Metaforicamente, podemos dizer que a literatura estava escondida para nós e que precisávamos, com urgência, redescobri-la e, assim, torná-la essencial para a compreensão de nós mesmos e do mundo que nos cerca. Precisávamos que as vendas fossem removidas de nossos olhos, precisávamos que o descortinar do nosso entendimento acontecesse, precisávamos que o reencontro com a nossa experiência de leitura do mundo se desse e ressuscitasse o primeiro amor pela literatura, pois, só assim, poderíamos prosseguir com a nossa jornada, na educação básica, com conhecimento, sensibilidade, paixão e emoção. O curso de formação continuada, em nível de mestrado, funcionou como descortinador, rerepresentando-nos esse bem essencial e universal (CANDIDO, 1995), com um “Bem-vindo à literatura!”. Agora sim, com o espírito renovado, podemos obedecer – como fez o apóstolo Filipe – e caminharmos para a apresentação da literatura às nossas crianças,

adolescentes e jovens, que estão e estarão conosco durante o tempo que ainda temos para vivenciarmos o prazer estético nas nossas aulas de leitura de poemas no ensino fundamental.

2.2 Descortinando a leitura literária

As abordagens que fizemos de alguns dos problemas do ensino da literatura são gotas no oceano das discussões acerca da situação, mas que, de algum modo, colaboram para o descortinar de práticas limitadoras e até impeditivas de um ensino adequado da literatura.

Neste tópico, defenderemos o ensino da leitura literária na escola, resgatando a sua essência, a função maior defendida por Cosson (2012, p. 17):

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...].

De fato, a literatura tem o poder de transformar e humanizar quem dela faz uso. Quem nunca foi inspirado a viver como a personagem de um romance ou de um conto que leu? Ou de uma história que ouviu? Ou de um filme a que assistiu? Quem nunca parou para pensar na sua própria existência a partir das experiências que teve com um texto literário?

Para falar sobre o poder de humanização da literatura e defender a essencialidade e a universalidade desta para o ser humano, Antonio Candido (1995, p. 172) parte do seguinte pressuposto: “reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é, também, indispensável para o próximo”, máxima considerada como a essência do problema dos direitos humanos, uma vez que o difícil é aceitarmos que o direito do próximo é tão urgente quanto o nosso. Para Candido, a questão da essencialidade dos bens é muito relativa porque depende de muitos fatores, mas o que ele nos traz como novidade é que os bens essenciais são muito mais do que aqueles que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes (como o direito à alimentação, à moradia, à educação, à saúde, ao vestuário, entre outros), acrescentando a esses os bens que garantem a integridade espiritual, dentre os quais a literatura está incluída. E como o direito à espiritualidade é

consagrado como um bem indispensável à sobrevivência do indivíduo na sociedade, a Literatura deve ser garantida como um direito de todos porque é capaz de humanizar o ser humano. Compreendendo como humanização:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 180)

Se a literatura é capaz de humanizar – como cremos que é – e sua ausência pode causar desordem pessoal, ela jamais deve ser negada como um direito em todas as fases da vida, principalmente na instituição escolar, responsável pela promoção do ensino da leitura literária. Se há uma instituição, depois da família, que pode influenciar na formação do indivíduo, não apenas por permanecer um tempo considerável no seu ambiente – aproximadamente 15 anos, se considerarmos desde o pré-escolar ao ensino médio –, mas pela enorme possibilidade de receber toda a atenção necessária para vir a ser um autêntico leitor de literatura, esta instituição é a escola, que tem o privilégio de poder trabalhar a leitura do texto literário com todos os que adentram pelos seus portões e chegam até as suas salas de aula.

Para Zilberman (2008, p. 23):

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo.

Como podemos perceber, além de humanizadora, a literatura tem seu caráter educativo, que favorece, segundo a teórica, não só o crescimento individual, mas, também, o social. Além do que, como atividade completa, ao contrário do que muitos pensam, a literatura não mexe apenas com o emocional, ela requer, ainda, o trabalho com o intelecto. Ambos se complementam, pois não se pode tirar sentidos de um texto somente pela emoção sem que o intelecto atue.

Por todos esses benefícios que a literatura provoca no ser humano é que, assim como Zilberman (2008), defendemos que a leitura literária é capaz de formar seus leitores. Conforme a autora, essa associação, que hoje é dada entre literatura e leitura, é que valida o ensino da literatura nas escolas.

A leitura do texto literário não é tão simples devido à própria característica do trabalho com as palavras que esse texto engendra. Segundo Caio Riter (2009), essa leitura não deve ser apenas de fruição, mas deve proporcionar um prazer estético:

A matéria-prima da literatura são as palavras. Palavras artisticamente elaboradas. Assim, o prazer da leitura reside na possibilidade que as palavras têm de nos encantar, de construir diante de nós um universo novo, mágico, possível, com sua reserva de vida paralela, que nos permite certo deslocamento de nosso eixo, permite-nos viver experiências novas, permite nos colocar no lugar do outro. (RITER, 2009, p. 52-53)

O leitor do texto literário então precisa perceber que a riqueza da literatura está no modo como essas palavras foram trabalhadas para reelaborar novas maneiras de ver o mundo. Candido (1995, p. 178) defende que “o conteúdo só atua por causa da forma”. Esse trabalho com a forma possibilita a fuga do real e requer do leitor criatividade, fantasia, sensibilidade e um trabalho de aproximação de palavras e ideias, que no nosso mundo objetivo não seria possível por não apresentarem nenhuma ligação imediata. E essa recuperação das imagens construídas pelo autor literário nem sempre é fácil para o leitor. É aí que entra o papel da escola. Nesse sentido, Cosson (2002), Zilberman e Silva (2008), Riter (2009) e Soares (2011), entre tantos outros autores, defendem a necessidade da escolarização adequada da literatura.

Soares (2011), ressalta que é inevitável e necessária a escolarização da literatura, de qualquer literatura, não só a infantojuvenil, porque esse processo é da essência própria da escola, que, para atender a seus fins formadores e educativos, apropria-se da literatura, tornando-a um saber escolar. A autora argumenta que não se deve atribuir sentido pejorativo à escolarização da literatura, pois o problema não está na escolarização em si, mas na forma errônea como a literatura tem sido trabalhada na escola.

Para defender esse posicionamento, Soares destaca três instâncias de escolarização da literatura em geral, e particularmente da literatura infantil: “a biblioteca escolar”; “a leitura e o estudo de livros de literatura”; e “a leitura e o estudo de textos”. Sendo que esta última é tida como a instância, onde a escolarização é mais intensa e mais inadequada, incidências que levaram a teórica a usá-la como base para pensar em formas

mais adequadas ao ensino da literatura, destacando, dessa instância, quatro aspectos principais para suas reflexões.

O primeiro aspecto diz respeito “à questão da seleção de textos: gêneros, autores e obras”. A crítica feita a esse aspecto, no que se refere ao gênero, está na prevalência dos textos narrativos, presentes nos livros didáticos, os quais sofrem com a sua desestruturação; já os poéticos, por sua vez, são descaracterizados de maneira que somente seus aspectos formais são evidenciados, além do que são usados com a finalidade de verificação ortográfica ou gramatical. Quanto aos autores e obras, os livros didáticos tendem a utilizar e repetir sempre os mesmos autores e obras, o que gera a ideia de que a literatura é composta somente dos autores e textos, que são utilizados nesse manual. O segundo aspecto é referente “à questão da seleção do fragmento” – pedaços de longos textos, que são adaptados ao tempo curto de aula para serem estudados e analisados profundamente. Consequentemente, temos a falta de alguns elementos sequenciais do texto, que serão percebidos pelas crianças, que já têm internalizadas em si a linguagem universal da narrativa; outra consequência apontada é a desfiguração do sentido da obra dos autores. O terceiro aspecto aborda “a questão da transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático”, a página do livro didático. Essa transferência faz com que o texto sofra transformações porque a finalidade de leitura do livro literário não é a mesma do livro didático assim como os aspectos materiais, a diagramação, as ilustrações, os protocolos de leitura são diferentes. O quarto aspecto, talvez o mais importante, trata “a questão das intenções e dos objetivos da leitura e estudo do texto”, que, para Soares, “Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura [...]” (SOARES, 2011, p. 43). Como vimos, a escolarização inadequada não cumpre esses objetivos.

Ainda sobre a questão da escolarização da literatura, Cosson (2002), por sua vez, afirma que a escola tem privilegiado, nas aulas de literatura tradicionais, apenas dois tipos de aprendizagem: a “aprendizagem sobre a literatura”, que privilegia o ensino da história, da teoria e da crítica literária, e a “aprendizagem por meio da literatura”, que busca outros saberes e habilidades por meio da leitura dos textos literários. Ignora-se, então, a “aprendizagem da literatura”, aquela que faz com que o leitor experiencie o mundo por meio da palavra, a qual, segundo o teórico, deveria ser o ponto central das atividades que envolve a leitura literária na escola.

A escola, na atualidade, precisa mudar o foco, abandonando a leitura ingênua, destituída de finalidades formadora e transformadora do indivíduo para cumprir o papel que lhe é devido com a promoção do que é essencial, do que é capaz de levar o aluno a desejar estar na escola porque sabe que lá vai vivenciar novas aprendizagens; e o texto literário é um dos caminhos para essas novas descobertas por ser capaz de instigar o aluno a conhecer a si próprio e o mundo por meio da leitura da literatura. Se a escola não possibilitar ao aluno a descoberta do prazer estético da literatura, dificilmente ele terá oportunidade de experimentá-lo fora do ambiente escolar. Infelizmente, não podemos mensurar a quantidade de alunos que deixam de experimentar esse prazer pela postura negligente da escola, ao tratar o assunto, talvez como mera faculdade, ou, o que é mais grave, como um prazer a mais, como andar de bicicleta, comer uma *pizza* com os amigos, correr diariamente; prazeres que podem ser vividos pelos alunos em outros ambientes. Essa visão míope da escola precisa ser corrigida. Para isso, é necessário lembrarmos que oferecer leitura da literatura aos alunos não é uma opção, mas uma obrigação.

E, para a retomada do cumprimento de seu papel educativo, ressaltamos que a escola não deve levar qualquer tipo de texto para oferecer a seus alunos. Ela tem a obrigação de levar para as salas de aula o melhor que a literatura pode oferecer, a começar pelos clássicos. Calvino (1993, p. 12-13) define com maestria o que são os clássicos, a relação deles com o leitor e o que a escola deve fazer com eles:

Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. Naturalmente isso ocorre quando um clássico ‘funciona’ como tal, isto é, estabelece uma relação pessoal com quem o lê. Se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.

O professor precisa ser leitor de literatura para poder orientar seus alunos, leitores iniciantes, na leitura dos clássicos porque, sendo crianças, adolescentes e, até mesmo jovens, ainda não têm experiência suficiente para escolherem o que devem ler. Dessa forma, os clássicos e seus autores servirão como referência para que, mais tarde, esses alunos tenham liberdade de escolherem as suas próprias leituras literárias por seus próprios gostos.

É oportuno frisarmos que não estamos defendendo que a escola deva priorizar apenas a literatura canonizada, pois, segundo Candido (1995, p. 182), “[...] A obra de menor qualidade também atua, e em geral um movimento literário é constituído por textos de qualidade alta e textos de qualidade modesta [...]”. O importante é que o professor saiba usar critérios para a seleção das obras e dos textos com os quais pretende trabalhar. Cosson (2012) nos aponta três direções como critérios de seleção, estando a primeira baseada na tradição canônica; a segunda, na atualidade dos textos; e a terceira, na pluralidade e diversidade de autores, obras e gêneros. E por acreditar na legitimidade desses três critérios, o autor defende que a seleção dos textos literários seja fundamentada na combinação simultânea desses critérios para que o letramento literário se efetive na escola.

O que tem acontecido no âmbito do ensino fundamental é o trabalho com textos, qualquer texto, demonstrando que o professor não tem feito uso de qualquer critério de seleção dos textos literários, levados para a sala de aula, apenas tem aceitado, passivamente, os que constam nos livros didáticos – que, geralmente, reflete a política da escola. Quando resolve sair dessa “amarra”, baseia-se no gosto do professor ou no gosto do discente. Acreditamos, assim como Ceia (2002), que a redução ao culto do gosto individual, seja do professor ou do aluno, para a seleção dos textos literários, não trará transformação para os leitores. Se sairmos dessa abrangência do gosto para selecionarmos, com os olhares voltados para as três direções recomendadas por Cosson, a probabilidade de alcançarmos a formação do leitor por meio da literatura será maior, uma vez que o texto literário com que se trabalha na sala de aula, na maioria das vezes como pretexto para o desenvolvimento de atividades gramaticais, achar respostas e traçar alguns aspectos de sintaxe, morfologia ou semântico – menos de semântica, provavelmente deixará de ser um mero instrumento de leitura apenas.

Mas há alguém fundamental nesse processo, que fica esquecido – o autor desse texto. Quem é ele? Em que época vive/viveu? Como vive/viveu? O que escreve/escreveu? Que temas aborda/abordou nos seus textos?

Deve-se considerar que, antes de trabalhar o texto, ou mesmo no momento do trabalho do texto, até mesmo depois, o professor deveria aguçar a curiosidade do aluno para procurar saber quem é o autor do texto que leu e com o qual se trabalhou em sala de aula. Talvez, com conhecimentos sobre o autor, sua temática, seu fazer poético, o aluno possa, quando ler outros textos desse autor, entendê-lo melhor, traçar considerações importantes, que ficaram no vazio da leitura do primeiro contato com o texto do autor. O

trabalho com texto requer esse cuidado da parte do professor, cuidado que pouco há nos livros didáticos.

E o professor de Língua Portuguesa conhece o autor do texto com que vai trabalhar em sala de aula? Quais as leituras ele – o professor – fez sobre o autor e, conseqüentemente, sobre o texto? Tantas vezes, na ânsia da pressa e da falta de tempo, o professor não seleciona os textos para trabalhar; ele simplesmente “pega” o que mais se aproxima do conteúdo que ministrou em aulas e leva-o para a escola com o propósito de fazer “leitura e interpretação” de texto. Poucos conhecem o autor do texto e o contexto em que fora escrito, embora isso não seja condição necessária para levar o aluno ao gosto pela leitura.

O trabalho com leitura de texto direciona, tanto para o autor quanto para o texto. Não apenas para o texto. O autor, como bem nos lembra Candido (2006, p. 3), “produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais”, e também, nos assevera o autor, “O que chamamos arte coletiva é a arte criada pelo indivíduo a tal ponto identificado às aspirações e valores do seu tempo, que parece dissolver-se nele, sobretudo levando em conta que, nestes casos, perde-se quase sempre a identidade do criador-protótipo” (CANDIDO, 2006, p. 35).

Esse caminho perigoso/vicioso, que muitos professores percorrem quando trabalham o texto como pretexto, é destacado por Silva (1999). Segundo o teórico, o professor menospreza o interesse do aluno pela leitura e coloca-o simplesmente como decodificador de mensagens. Despreza-se a possibilidade de o aluno conhecer outros vieses na leitura, principalmente no conhecimento de quem escreveu o texto e em que contexto esse texto foi escrito, posto que “Ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s), através da compreensão-interpretação desses signos [...] o processo de interpretação demarca a abordagem do texto pelo leitor de modo que a compreensão vá se constituindo ao longo da leitura em si.” (SILVA, 1999, p. 16-17).

Com base no que foi dito, chegamos a um fato relevante para que o ensino da leitura da literatura resgate a sua essência, aquela capaz de transformar o indivíduo e, conseqüentemente, o mundo que o cerca: a necessidade da busca de novas metodologias. Para pensarmos nessas metodologias, é necessário que o professor compreenda o processo de leitura. Mas o que compreendemos por leitura?

A convivência do ser humano com a palavra escrita, através do processo de leitura, não é algo fácil de conceituar. Se estivermos participando de uma simples discussão no intervalo das aulas na sala dos professores de uma escola ou de uma discussão mais técnica, como em um seminário ou em um congresso acadêmico sobre leitura, e tivermos que definir o que é leitura, certamente falaremos e ouviremos as mais variadas ideias sobre o assunto. Isso se dá porque cada pessoa pensa diferente acerca dos variados processos de que participa na sociedade, entre eles o do ensino-aprendizagem, o da leitura, o que influenciará diretamente na sua resposta e na sua maneira de agir.

Torna-se necessário para a compreensão da pergunta suscitada e da concepção de leitura, que adotamos para o norteamento de nossa prática escolar, as abordagens das concepções ou estratégias de leitura destacadas por Silva (1999). Esse teórico, antes de descrever o modelo interacionista do processo de leitura, destaca um conjunto de concepções de leitura mais recorrentes entre os professores do ensino fundamental com quem trabalhou por mais de duas décadas, algumas das quais norteavam a nossa prática pedagógica, como deixamos evidente ao discorrermos, especificamente, sobre três delas no tópico anterior deste capítulo. Silva (1999) descortinou para nós como concebíamos a leitura. Esta não passava do entendimento de que bastávamos “seguir os passos do livro didático” para que o ato de ler se efetivasse; ou, demonstrarmos como os alunos deveriam “traduzir a escrita em fala”, fazendo-os lerem em voz alta e atentarem à postura, à entonação e a outros cuidados necessários a uma “boa leitura”; ou, ainda, levá-los à “decodificação de mensagens”, processo que nos levava a evidenciar os seis elementos da comunicação: emissor, receptor, código, canal, mensagem e referente, porque considerávamos importante que soubessem identificar cada um desses elementos no texto para que, quando chegássemos na oitava série – hoje nono ano –, fizéssemos a relação deles com as seis funções da linguagem criadas por Jakobson.

Além desses três entendimentos caracterizadores do que se concebia como leitura, Silva (1999) acrescenta mais três: “Ler é dar resposta a sinais gráficos”, “Ler é extrair a ideia central” e “Ler é apreciar os clássicos”, totalizando seis concepções, que as classificou como “concepções redutoras de leitura” por reduzirem à simplicidade o complexo processo de leitura. Além do mais, elas revelam, de modo explícito, concepções parciais de modos de ler, que ainda são utilizadas por muitos professores na orientação da leitura de seus alunos, cujos resultados podem ser “[...] altamente nefastos para a educação escolarizada dos leitores.” (SILVA, 1999, p. 14).

O teórico, então, defende uma concepção abrangente do processo de leitura, chamada de “concepção interacionista”, a qual ele a esmiúça em três ideias para melhor compreensão, afirmando que “Ler é interagir”, “Ler é produzir sentido(s)” e “Ler é compreender e interpretar”. A defesa de Silva por essa concepção se dá por acreditar que assumir concepções redutoras pode ter consequências contrárias ao que a escola deve almejar:

[...] essas concepções podem agir em sentido oposto ao objetivo maior da escola, que é o de produzir leitores que a nossa sociedade necessita. E no meu modo de entender, a sociedade brasileira não está solicitando o leitor ingênuo e reproduzidor de significados, mas sim cidadãos leitores que produzam novos sentidos para a vida social através da criatividade, do posicionamento crítico e da cidadania. (SILVA, 1999, p.17)

Compreender a leitura na concepção interacionista é um pressuposto básico para a formação de leitores, posto que não há leitura sem interação, ou seja, sem que o leitor dialogue com o autor por meio do texto (COSSON, 2012). Nesse processo de diálogo, o conhecimento de mundo, que o aluno traz, é importante para a produção de sentidos, que se torna mais amplo do que podemos imaginar e que exige um trabalho sistemático, que desconstrua, tanto no professor como no aluno, a ideia de que a leitura da literatura é um simples ato de decodificação da palavra escrita e que o texto é o único detentor de sentidos.

Consideramos ser necessária mostrarmos a trilha seguida por Cosson (2012), ao procurar respostas para a problemática apresentada por uma de suas alunas, professora de uma escola particular de alto padrão, cujos alunos da 4ª série do ensino fundamental (atual 5º ano) liam em voz alta com fluência, mas não conseguiam interpretar o texto lido. Posteriormente, tal análise foi acrescida pelo relato de um grupo de professores da rede pública, os quais viviam uma situação semelhante, cujos alunos não decifravam a escrita e não dominavam as letras, e, por tal fato, eram considerados analfabetos. Na primeira situação, a aluna de Cosson acreditava que seus alunos tinham problemas com a interpretação, mas, posteriormente, junto aos professores das escolas públicas, o autor entendeu que a verdadeira dificuldade daqueles pequenos estava, verdadeiramente, na decifração. As teorias sobre a leitura – texto, leitor e interação social –, sintetizadas em três grandes grupos por Vilson J. Leffa (1999 *apud* Cosson, 2012), ajudam o teórico a refletir sobre as situações e chegar a um proposta de intervenção, que melhore a formação de leitores, ainda no ambiente escolar, durante o ensino fundamental. Para o grupo das “teorias ascendentes”, aquelas que partem do texto para o leitor e das letras para o

significado, basta que o aluno saiba decodificar o texto para que a leitura aconteça, demonstrando que essa teoria beneficia o processo de alfabetização. O grupo das “teorias descendentes”, tira o foco do modo escrito e coloca-o na interpretação de seu receptor, que passa ser o responsável pela atribuição do significado a ele, o qual é criticado por ser um ato isolado de leitura, posto que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas, sim, uma construção de muitas vozes. As “teorias conciliatórias” concebem a leitura como resultado da interação entre autor e leitor, mediada pelo texto, agrupando, assim, as duas teorias anteriores. Para Cosson, quando a leitura é tomada como prática social, há o risco de perder a particularidade de cada leitura, o que nos leva de volta ao texto.

Percebemos que Cosson não descarta nenhum desses três modos de compreender a leitura, sugerindo que eles devem ser pensados como um processo linear, respeitando suas três etapas: a da “antecipação”, que consiste nas considerações prévias de que o leitor realiza, ao identificar o assunto do texto; a da “decifração”, que é a leitura do conteúdo de forma técnica, por meio das letras e palavras; e a da “interpretação”, que é o processo de entendimento do texto, por meio das inferências, resultando na negociação do sentido do texto em um diálogo plural entre o autor, leitor e comunidade. Portanto, interpretar é dialogar com o texto, tendo como limite o contexto. Para Cosson, o processo de leitura completa seu primeiro estágio quando cumprimos essas três etapas, pois são elas que guiam sua proposta de letramento literário. Nesta visão, o leitor passa a ser ativo na construção de sentidos, não recebendo passivamente o texto, mas age sobre ele para tornar o seu e o mundo do outro compreensível.

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até se solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2012, p. 27).

É óbvio que estamos falando de um leitor ativo, daquele leitor que sabe fazer uso de várias “pontes” para descobrir o seu mundo e o mundo do seu semelhante. Não seria mera pretensão afirmarmos que esse leitor não está na escola. Nela está o aluno que pouco

se expressa, que pouco lê, que pouco dialoga, que pouco pensa, que pouco contesta, preferindo, na maioria das vezes, calar-se a emitir alguma opinião sobre determinado assunto – não que não saiba falar ou que não o domine – porque a escola na qual “estuda” se especializou em transformá-lo em mero receptor de receitas, de modelos, de estruturas prontas muito mais voltadas à reprodução, à memorização – pontes para o fechamento de mundos – do que à reflexão – autêntica ponte para a descoberta de mundos. O curioso é que esse aluno que a escola amordaça, normalmente não age passivamente em outros ambientes de que participa, como no campinho de futebol, nas festinhas de aniversário, na praça do bairro, na esquina da rua onde mora, locais de preferência para um bate-papo descontraído com os amigos ou para os encontros com a namorada. Quem pode negar que nessas rodas de conversas, nesses encontros, esse menino – que na escola é aluno – não ri, não chora, não se posiciona, não emite opinião, não critica? Quem pode negar que esse menino – que na escola é aluno – não participa de grupos sociais como o *Facebook*, o *Whatsapp* ou outro meio de comunicação tecnológico, e que, por meio deles, recebe e envia textos que expressam seu modo de pensar e de fazer-se ouvir? Por que na escola é diferente? Será que as poucas leituras que faz na escola não são significativas para ele? Será que nesses momentos de leitura ele não se percebe dentro de um processo de interação?

Convém trazermos a distinção entre “ledor” e “leitor” assinalada por Perrotti (1999) para nos ajudar a compreender a distância entre um e outro no ambiente escolar. O ledor é aquele que faz a leitura mecânica do texto literário, não sendo capaz de emitir opiniões sobre as ideias que veiculam, sendo-lhe mais conveniente aceitar passivamente a opinião do autor, do professor e até dos colegas porque pouco pensa, pouco se manifesta e, dessa forma, não colabora criativamente com o ato de ler. É o receptor de receitas, de modelos, de estruturas prontas muito mais voltadas à reprodução, à memorização – pontes para o fechamento de mundos, como já nos referimos anteriormente. Já o leitor faz do texto literário e da leitura reflexiva, que processa, autênticas pontes para a descoberta de mundos. É o tipo de leitor, que aguça primeiro o seu conhecimento de mundo e diante do texto e por meio dele procura adentrar nos possíveis mundos (do autor, de determinada sociedade) que o texto suscita. E não há como deixarmos de associar o início da formação desse autêntico leitor à concepção de Freire (2011, p. 29), que nos ensina que “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. E essa continuidade de leituras é, consoante Perrotti (1999, p. 33), “aquela

que nos lança adiante, que permite o salto, que nos assalta e é medida muito mais pela qualidade de seus efeitos que pelo número de páginas lidas”.

É o leitor que queremos formar por meio da leitura da literatura em nossas escolas. Apesar dos desafios e da complexidade do processo, essa formação pode ser menos complexa quando o iniciar dela ocorre ainda na infância. Por isso, a importância de trabalharmos com textos literários no ensino fundamental, nível em que a leitura da literatura é negligenciada. A consequência da falta de preocupação com a formação literária da criança resulta em adolescentes, jovens e adultos desinteressados por esse tipo de leitura. E o problema só tem aumentado. Os resultados negativos de avaliações oficiais no ensino médio são reflexos disso e estão aí para profundas reflexões e tomadas de posicionamentos, que não devem visar apenas o ensino médio porque o problema não está só neste nível de ensino, mas, também, na base. Quando os problemas são tratados na base, desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, a possibilidade de termos leitores proficientes e reflexivos no final do ensino médio será maior e refletirá no seu posicionamento adequado diante de uma prova oficial, que o levará ao ensino superior.

A leitura é o meio mais eficiente de enriquecimento e desenvolvimento da personalidade: é um passaporte para a vida e para a sociedade. Literatura é evasão, prazer estético, porém comprometida, de certo modo, com toda expressão de arte, com a educação, logo, com o real, com a experiência cognitiva. E é na infância que se adquire o hábito de ler; é na criança que estão todas as potencialidades e disponibilidades para o prazer da leitura. E é evidente também que se torna necessário abrir para a criança as janelas desse mundo maravilhoso... mas é preciso saber fazê-lo [...]. (CARVALHO, 1985, p. 194)

A escola deve aproveitar essas potencialidades e disponibilidades da criança para o prazer da leitura literária. As janelas desse mundo maravilhoso muitas vezes são abertas, ainda em casa, quando a criança possui o exemplo de leitor literário na família. Esse exemplo é capaz de contagiar a criança, repassando para ela o prazer, o encantamento, o conhecimento que a leitura literária proporciona. Se a criança vê o pai, a mãe, o irmão, o avô, ou qualquer outro membro da família lendo em casa, falando com entusiasmo, entre eles, da leitura que fizeram, e quando ela, pela curiosidade, é levada a perguntar sobre o que leem ou do que estão falando e deles receber toda a atenção no compartilhamento das leituras que fizeram, provavelmente essa criança se tornará uma leitora. Sendo, assim, o exemplo é muito importante para a formação de leitores literários. A escola tem que se preocupar em dar continuidade à formação daquelas crianças que já são leitoras e criar

oportunidades para as que ainda não são venham se tornar. Nesse sentido, atende-se tanto o aluno tido pelo professor como o ideal, aquele que já é leitor, como o aluno que ainda não tem o hábito de ler.

Como professores atuantes na educação básica, podemos afirmar que a nossa tendência, como profissionais do ensino, é de realmente abandonarmos aqueles que mais precisam da nossa atenção: o aluno dito problemático (que apresenta problemas de leitura, de escrita, de comportamento, dentre outros). Esses precisam de atenção tanto quanto os outros.

Na mentalidade de nossos educadores e professores, está o desprezo, a irritação com o aluno mais fraco. Nós, os professores, adoramos dar aula para os bons alunos e perseguimos os mais fracos, tachando-os de burros, de preguiçosos, e estamos sempre dispostos a reprová-los, provocando uma forma cruel de seleção dos mais aptos. E é comum receber grande respeito social aquele professor duro, severo, que reprova muito, que pune os mais fracos sem parar. Agora comparemos esse professor com um médico: um bom médico é aquele que só se dedica aos pacientes são e se irrita quando aparece alguém doente requerendo seus cuidados? É claro que não. Quanto mais grave for o estado de saúde do paciente, maior dedicação ele receberá do corpo médico e das enfermeiras de um hospital. E isso tudo sem irritação, porque o doente é o objeto do trabalho da medicina. (BANDEIRA, 1999, p. 142-143).

A nossa postura com esses alunos problemáticos deve ser de afeto, de respeito, de atenção, de cuidado. E todos os nossos esforços devem se concentrar para encontrar neles o potencial que eles têm e não percebem que possuem, observando-os, dialogando com eles, olhando nos seus olhos, fazendo-os perceberem o nosso interesse por eles, valorizando-os, conquistando-os. E devido a leitura literária possibilitar esse meio de olhar para si mesmo e para o outro, de transformar, de humanizar, ela pode ser utilizada como instrumento para ajudar esses alunos, que ainda não tiveram uma experiência com a leitura de textos literários para que venham tê-la e que sejam cada vez mais enriquecidos pelo consumo da literatura.

Sendo assim, retomando a afirmação de Cosson (2012), de que a leitura literária é um ato solidário em que se busca compreender o outro, e, tendo em vista a diferença de conhecimentos, de experiências e de leitura de mundo que os alunos possuem entre eles mesmos e o professor, por que não aproveitarmos essas diferenças na construção dos possíveis significados do texto literário, criando ambientes de discussões, que funcionem como trocas de experiências, confrontos, acréscimos, negações, aceitações, de forma que haja o crescimento de todos os envolvidos? Assim, não haverá desnível, mas, sim, um

pareamento na busca do conhecimento, quando um aluno contribui com o crescimento do outro. E todos crescem, inclusive o professor.

2. 3 Descortinando o trabalho com poemas

Até aqui nos reportamos acerca da importância da literatura e, igualmente, do ensino da leitura da literatura para a formação do Homem. Vimos que o ensino da leitura literária tem sido problemático e inadequado para a formação almejada. Entre essas inadequações estão a excessiva abordagem dos textos literários nas salas de aula como pano de fundo para o trabalho com os conteúdos gramaticais; os textos literários, por sua vez, chegam às mãos dos alunos incompletos, fragmentados, figurando no único suporte imposto aos docentes, que é o livro didático, o qual privilegia o gênero narrativo em detrimento do poético e, que, quando presente e trabalhado nas salas de aula, é um dos que mais recebe o impacto dessas e de outras inadequações do ensino da literatura. Entre essas outras inadequações, podemos citar o afastamento das múltiplas leituras; a transformação do ambiente de discussão, de diálogo e de reflexão, em monólogo do professor; posturas que amordaçam não apenas os discentes, mas as vozes do poeta e da própria comunidade expressas em seus textos.

O poeta mexicano Octávio Paz, ao discorrer sobre a poesia, destaca que podem existir povos sem a linguagem da prosa, mas é impossível uma cultura sem poesia, sem suas canções e sem seus mitos. Para o poeta, a poesia revela toda a condição humana e sua linguagem é “feita dos ritmos, das crenças e das obsessões deste ou daquele poeta, desta ou daquela sociedade. É o produto de uma história e de uma sociedade [...]” (PAZ, 1984, p. 11). Ainda, segundo Paz, a poesia é “operação capaz de transformar o mundo [...] revela este mundo; recria outro. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. [...] Arte de falar em forma superior” (PAZ, 1982, p. 15).

Se a poesia revela a superioridade da criação literária, também ela é a superioridade da linguagem, ou, como disse Heidegger (1958), a poesia é a obra suprema da linguagem, principalmente daqueles cuja voz é a única forma de expressão; “voz verbo”, origem primeira, “voz ruído”, “voz discurso”, marca de uma identidade, individual e coletiva, voz nômade que circula em performance, hipercodificada, como nos lembra Paul Zumthor; voz que, mesmo antes de uma arte expressa pela escrita, já fazia parte do cotidiano dos homens, ensinando sobre a vida, explicando sobre os modos de vida e, assim,

perpetuado as tradições dos nossos ancestrais, nos ritos cotidianos, nos ensinamentos, através dos mitos. A poesia, diz-nos Zumthor, revela a poética da memória em ato, a poética do cotidiano, seja através dos mitos, seja por meio dos ditos populares, expressões que, pela voz, traduzem uma “vontade de existência, lugar de uma ausência que, nela, se transforma em presença” (ZUMTHOR, 2010, p. 10).

Estudiosos da poesia medieval veem nos textos das canções de gesta grandes exemplos de como a poesia pinça sua importância para as sociedades passadas e, também, para as presentes e para as sociedades vindouras. Embora essas canções pouco revelem sobre elas mesmas – ainda há muito que se estudar sobre os textos colhidos de tempos anteriores –, elas têm, indubitavelmente, muito a revelar sobre a vida dos homens antigos e medievais, intercambiada pelos escritos que, lá atrás, eram apenas vozes poéticas, se levarmos em conta que um texto, num dado momento da sua existência, foi oral, conferindo o que Zumthor chama de “vocalidade” dos textos, considerada por ele como a historicidade da voz: seu uso, no entender do teórico medievalista, “vocalidade-resíduo”.

Zumthor considera que um texto apresenta a intervenção da voz humana em sua publicação, ou seja, “na mutação pela qual o texto passou, uma ou mais vezes, de um estado virtual à atualidade e existiu na atenção e na memória de certo número de indivíduos” (ZUMTHOR, 1993, p. 35). Essa mutação, a que o teórico se refere e chama de índices de oralidades, presentes num texto, é que indica os caminhos pelos quais um texto passou até chegar ao escrito, demonstrando que a literatura escrita e a poesia oral são ambivalentes, uma se serve da outra.

Frederico Fernandes, em seus estudos sobre a poesia oral pantaneira, destaca que a poesia “reside numa comunhão entre a ideia que gera o objeto artístico e o(s) sentido(s) gerado(s) pelo receptor em relação ao objeto. Ela é criação e recepção. [...] a poesia precede uma função estética para existir [...] por isso encontra-se no e para o significado do poema” (FERNANDES, 2007, p. 25-26).

A poesia ensina. Diverte. Informa. Liberta. Provoca. Encanta. Causa êxtase. Convoca ao conhecimento. Fala da vida e ensina sobre a vida. Ela tem uma função social e litúrgica, não apenas estética. Nas sociedades antigas, perfazia-se em ritual, divertimento e arte, invenção de enigmas e doutrina, persuasão e feitiçaria, adivinhação e profecia, além de competição. Heidegger (1958) considera que pensar e poetizar estão estreitamente ligados, pois ambos buscam apresentar a verdade, ainda que por caminhos diferentes. A poesia não se submete às regras sociais, subverte-as, conforme destaca Carlos Felipe

Moisés, “poesia e submissão caminham juntas” (MOISÉS, 2007, p. 22). A poesia é a união das forças entre a razão e a emoção, ou como nos lembra Edgar Morin, “a poesia é liberada do mito e da razão, mas contém em si a sua união. O estado poético nos transporta através da loucura e da sabedoria, e para além delas” (MORIN, 2005, p. 9).

A poesia é a arte de ver, disse o poeta Ledo Ivo (2011). Ela nos faz ver e sentir. Ver e ouvir. Ver e aprender com o ouvir e o ver, além das palavras, nas dobras das ideias, que se fazem sentir, palpáveis, palatáveis, de tal modo que somente a linguagem poética pode traduzir e revelar. Segundo Huizinga (2000), para compreendermos o valor e o sentido da poesia, é preciso nos envergar à alma da criança, permitir-nos admitir a superioridade da sabedoria infantil, e rejeitar a ideia de que a poesia possui unicamente função estética ou só pode ser explicada através da estética, pois, como nos lembra Adorno, ao referir-se à obra de arte, não é correto observá-la tão somente do ponto de vista estético, mas somente quanto se percebe “o Outro da arte como um dos primeiros estratos da experiência, é que esta pode sublimar-se e resolver a implicação na matéria, sem que o ser-para-si da arte se transforme em alguma coisa de indiferente” (ADORNO, 1970, p. 17).

Além da função estética e social, a poesia nos ensina, sendo-nos uma aliada pedagógica, pois, epistemologicamente falando, leva-nos a tratar sobre o valor do conhecimento. Daí, quando se fala sobre o trabalho com a poesia em sala de aula, referir-se a um recurso que muito pode, se bem planejado, levar o aluno ao conhecimento da vida, a entrar num mundo em que as palavras assumem portos diversos, muitas usais, outras não tanto, mas que abarcam possibilidades valiosas. A poesia, enquanto construção de um pensamento social, pode produzir o consenso, mas também, segundo Compagnon, “pode produzir a dissensão, o novo, a ruptura” (COMPAGNON, 1999, p. 37).

Na Grécia antiga, a poesia era dirigida à aristocracia, nos exemplos de Homero com as obras *Iliada* e *Odisseia* e Hesíodo com *Os Trabalhos e os Dias* e *Teogonia*. A leitura desses textos era obrigatória aos jovens, que tinham intenção política ou de serviço militar. E os poetas eram considerados os “mestres da verdade”, mensageiros divinos, espécie de profeta, capazes de aplacar as fúrias dos deuses, por meio de suas poesias, vistas como revelações divinas, das Musas e divindades oniscientes e onipresentes. Para os da Idade Antiga, a poesia estabelecia um efeito mítico, capaz de fazer sentir, quem ouvisse ou lesse um poema, “um arrepio de estupor, uma paixão que arranca lágrimas, um ardente desejo de dor – e, por efeito das palavras, a alma sofre o seu próprio sofrimento ao ouvir a fortuna e a desfortuna de fatos e pessoas estranhas” (REALE; ANTISERI, 1990, p. 80).

Antes da imprensa idealizada por Gutenberg, que facilitou a circulação dos textos impressos, a poesia era uma arte coletiva, comunitária, troca de experiências e aconselhamento, assim como a arte de narrar, conforme disse Walter Benjamin (2012), ao destacar o papel dos narradores e a morte da narrativa. Não tanto diferente do que Benjamin destaca sobre o definhamento da arte de narrar, a poesia em sua forma oral deixou de ser uma arte de expressão olho a olho, voz a ouvido, para se tornar uma atividade de leitura individual, solitária, ainda que tardia, em que o leitor, sozinho, entra em contato com a voz do poeta por meio da arte escrita, seja por meio de um livro, seja por meio de um folheto, embora hoje, na pós-modernidade, não seja apenas a arte expressa o veículo de permissão do contato com a poesia. É nessa relação solitária, olho e letra, que a poesia estabelece uma relação social, que o leitor tem contato com a imitação da imitação, ou seja, com as fantasias do poeta, que sua voz, agora gravada nas letras, passa a ensinar, a traduzir conhecimentos e a expressar as inquietações de uma época e de uma realidade social.

Assim, quando lemos os poemas “A casa”, de Vinicius de Moraes, ou “O bicho”, de Manuel Bandeira, não há como não relacionar as vozes dos poetas à realidade que se vive em muitos lugares. A possibilidade de se ter uma casa engraçada reside no fato de ela existir na ideia do poeta e nas construções imagéticas do leitor. Uma casa sem teto, uma casa sem paredes, uma casa sem nada. Essa casa pode não fazer parte da realidade concreta do leitor, mas faz parte da fantasia construída pelo poema. Porém, quando lê “O bicho”, a realidade diária salta aos olhos e à imaginação do leitor. Um bicho que cata comida entre os detritos. Um bicho que vive na imundície do pátio e se assemelha a um animal irracional que, na ânsia de matar sua fome, não examina o que come, engole com voracidade. O leitor encontra, nesse simples poema, a realidade social, que se mostra nas ruas das grandes e pequenas cidades. É nesse encontro da realidade e fantasia, que torna o poeta, com seu poema, construtor de signos, que denunciam a realidade social e constrói telas, que aproximam o leitor da fantasia e, também, do mundo do poeta, atestando a visão de T. S. Eliot (1972), para quem toda poesia é uma visão de mundo.

A poesia deve ser regada em nós, desde criança. Carlos Drummond de Andrade questiona o fato de a criança deixar de ser poeta, ou de buscar viver a poesia, depois que cresce. Questiona o poeta:

Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?

Será a poesia um estado de infância relacionada com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver – estado de pureza da mente, em suma? (DRUMMOND, 1974)

Para Drummond, a resposta pode ser um pouco de tudo isso. E considera que a escola, onde a poesia deveria ser cultivada e levada a sério, não o é porque:

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de Regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo (DRUMMOND, 1974)

Assim como a escola tem negligenciado e renegado o civismo, o respeito patriótico, não levando o aluno a conhecer, cantar e exercitar os hinos pátrios, assim também o faz com uma aliada pedagógica, a poesia, capaz de fazer com que o aprendizado seja satisfatório, prazeroso e menos causticante. Se os antigos viam na poesia, nos estudos e leitura dos poemas de Homero, principalmente, uma forma de tornar o jovem um cidadão alinhado à literatura e à oratória, hoje não se pode pensar diferente, quando se sabe que a leitura da poesia, na sala de aula, não só desperta o senso crítico do aluno, mas, também, pode torná-lo poeta por natureza, sem dor, sem imposição, sem o massacre das mentes. Os professores de Língua Portuguesa precisam atentar para o apelo do poeta Carlos Drummond de Andrade, quando suplica:

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

A experiência libertadora e lúdica de poder compor, de manifestar-se por meio da linguagem, faz da poesia um elemento fundamental de comunicação e auxilia na formação do senso estético, como nos lembra Averbuck (1985). Por isso, trabalhar a poesia e, a partir dela, abrir as portas para as várias leituras, que se apresentam em nosso dia-a-dia, faz sentido quando a proposta é a de educar para o mundo, pois a poesia, fruto da sensibilidade do poeta, visa à sensibilidade do leitor, através da palavra que, dita na hora certa ou trabalhada no momento adequado, pode transformar uma situação, e, por que não, a vida dos nossos alunos. Enfim, a poesia pode levar os alunos a se sentirem impulsionados ao ato de aprender, refletir e crescer.

Por que, então, relutamos em levar a poesia para as salas de aula? Por que privamos nossos alunos de redescobrirem o mundo por meio da poesia? Primeiramente, há que assentirmos que, muitos de nós, perdemos o sentido do fantástico, da imaginação criativa e do poético que existe em nós; em algum momento da nossa trajetória, ele foi ficando pelo caminho por não fazermos mais uso da poesia que existe nas coisas. E como não cuidamos de alimentá-lo em nosso espírito, deixamos amortecido tanto em nós como em nossos alunos essa necessidade vital. Se é verdade que “toda criança é um poeta que constrói o seu mundo interior: fazendo o jogo da sua realidade, como o poeta faz” (CARVALHO, 1985, p. 223), e considerando que todo professor já foi criança, então este precisa despertar, com urgência, a poesia que carrega em si para não deixar morrer o pequeno poeta, que cada aluno seu é por natureza. E o trabalho com o poema, em sala de aula, é o instrumento para essa finalidade.

Com base em nossa experiência docente, podemos destacar outro fator, que talvez contribua para o desinteresse do professor pelo trabalho com o poema em sala de aula – o desconhecimento de poetas e de suas obras. Lembramos que, desde a adolescência, gostávamos de rabiscar alguns textos, que dávamos a eles o nome de poemas, os quais oferecíamos, em datas comemorativas, aos amigos e aos familiares e, por causa disso, aqui e ali recebíamos pedidos para produzirmos poemas em homenagem a alguém. Essa função informal de poeta continuou na vida adulta, o que nos levou a pensar em um trabalho de produção poética com nossos alunos, sendo executado por dois anos consecutivos em turmas do ensino médio. Tivemos resultados, que julgamos satisfatórios, pela movimentação e envolvimento dos discentes diante da desafiadora tarefa e da expectativa de exposição de suas produções em murais e de ficarem fixados nas paredes da biblioteca da escola. Apesar dessas experiências com poemas, nos vimos em apuros no momento de selecionarmos textos poéticos para o desenvolvimento da proposta de leitura de poesia no ensino fundamental. E atribuímos isso ao fato de não sermos leitores desse gênero, o que, conseqüentemente, resultou em um desconhecimento das obras e de seus poetas, impossibilitando a seleção de textos para criarmos o material pedagógico necessário para o desenvolvimento da referida proposta. Novamente tivemos que enfrentar o descortinar dessa dura realidade em nós, desvendamento necessário para nos tornarmos leitores de poesia, condição necessária para a nossa proposição de trabalharmos com a leitura de poemas em sala de aula no ensino fundamental e para o lançamento dos fundamentos desta dissertação de mestrado.

Outro fator que faz com que a poesia seja deixada de lado na escola é o desconhecimento do aspecto formal do poema e de como ele contribui para a construção de sentidos. Essa afirmativa também tem por base a nossa experiência, pois nos vimos novamente em apertos quando fomos analisar um texto poético e não sabíamos como esses aspectos formais funcionavam na construção dos possíveis sentidos do texto. Não que estejamos defendendo que o professor precise, de forma estruturalista, esmiuçar o poema para os alunos do ensino fundamental, pois, como Lajolo (2001, p. 50), acreditamos que o objetivo de se trabalhar com a leitura literária é:

[...] sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com *o que o texto diz*, mas reside no *modo como o texto diz o que diz*. Nesse sentido, é necessário que os elementos do texto selecionado como gerador de atividades levem o aluno a observar mais de perto procedimentos realmente relevantes para o significado geral do texto [...].

A ausência do conhecimento formal do texto não impede que os alunos possam fazer a leitura do texto poético. Todavia, concordamos com a autora quando ela afirma que familiaridade com processos formais é da competência, se não do especialista, ao menos, do professor de literatura do ensino médio. Com os olhos voltados também para o nível de ensino anterior, entendemos que todo o professor que leciona Língua Portuguesa deve conhecer tais aspectos para que ele possa esclarecer, com propriedade, as dúvidas que poderão surgir em classe. Além do que esses aspectos o ajudarão na leitura, que deve fazer do poema, antes de levá-lo para seus alunos. E essa leitura deve ser a leitura do próprio professor, que deve evitar usar como muletas as análises prontas e acabadas dos livros acadêmicos e dos didáticos, que estão a seduzi-lo e a desvirtuá-lo do caminho do bom planejamento das suas aulas de leitura de textos poéticos. E aqui reside um dos problemas: é que o professor que está na escola, com uma carga horária integral e geralmente extrapolada, não encontra tempo para pesquisar, e se vendo diante da falta de conhecimento do seu objeto de ensino, resolve tomar o caminho mais curto e conveniente, deixando de lado o texto poético ou o utilizando como pretexto para o ensino taxionômico da Língua Portuguesa.

Diante disso, o professor assume uma postura quanto à literatura e, principalmente, quanto à poesia, que é a de guardião (LAJOLO, 2001). Isso porque para esse docente, a leitura da poesia torna-se difícil de ser compreendida e ensinada. Se para

ele é angustiante estar diante de um texto que o considera intransponível, pensa que muito mais o será para os seus alunos. Essa postura o leva a tratar a poesia como peça decorativa, como privilégio de poucos, como adorno (CEIA, 2002), diante do qual os alunos deverão apenas ter atitudes contemplativas, sem que haja a interação necessária para que a leitura do poema se efetive. Essa mistificação da poesia faz com que os discentes também pensem que ela não é para eles, mas somente para os intelectuais, para aqueles que já nasceram com o privilégio de ter o dom para entender e escrever poesia. O professor, então, reforça no aluno, que não é leitor de poesia, a visão sacralizadora do texto poético, que o afasta definitivamente do gênero.

A desmistificação do texto poético precisa ser promovida na atualidade para que todos venham ter acesso à leitura da poesia, posto que a sua leitura “favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético” (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

É relevante que o professor esteja ciente de que a literatura educa, e como a poesia é literatura, ela também educa. Nessa relação de quem nasceu primeiro, Zilberman e Silva (2008) nos mostram que antes do conceito de literatura ser criado, a poesia já existia e já exercia essa função educativa. Embora entre os gregos servisse também para a perpetuação das ideologias que o Estado defendia, a poesia nunca perdeu o seu caráter educativo. Mário Faustino (1976, p. 30) afirma que “nenhum meio de comunicação ensina tão profundamente, e de modo tão inesquecível, quanto a poesia”. O autor lamenta que se tenha desvinculado a prática educativa do gênero poético. E isso é o que precisamos resgatar nestes tempos de carência na qualidade do ensino. E uma educação pela arte – a poesia é arte da palavra – é mais impactante, significativa, relevante, capaz de tornar as lições aprendidas inesquecíveis, porque transforma e humaniza quem dela experimenta. Assim, o seu bom uso, em sala de aula, afasta o ensino mecanizado, compartimentalizado, superficial, condicionador e formador de sujeitos incapazes de sair da visão limitada das coisas.

Acreditamos, assim como Drummond (1974) Carvalho (1985), Coelho (1994), Lajolo (2001), entre outros, que esse contato com a poesia deve iniciar na infância, pois “é na infância que se trabalha o adulto: iniciando-se a criança nas coisas do espírito, sensibilizando-a, tornando-a receptiva às manifestações da beleza, desde que ela comece a ver o mundo que a cerca” (CARVALHO, 1985, p. 228). Se queremos formar adultos com valores e princípios e que contribuam para a construção de uma sociedade, cujos

indivíduos saibam discernir e se posicionar no mundo, conviver com o outro e reconhecer que o direito de cada um é tão urgente quanto o do outro, viver a poesia na infância para a construção desse futuro com valores é o caminho.

Ainda segundo Carvalho (1985, p. 242), “não se ensina poesia; desperta-se o potencial para ela, porque todas o têm, em maior ou menor grau”. Talvez por desconhecimento dessa verdade, há quem ache que a criança não tem sensibilidade pelo poético e impõe a ela seu próprio gosto quando deveria despertar nela o potencial pelo poético, cujo aumento do grau vai depender da exposição à boa literatura. E quanto mais cedo esse contato ocorrer, melhor será para a sua formação individual e social.

Mas, discutida essas questões, um fato que intriga o profissional do ensino de literatura é: como trabalhar a poesia na sala de aula? Deve-se privilegiar o aspecto formal ou o aspecto semântico do texto?

Embora concordando que, para compreendermos o texto poético, é necessário o conhecimento dos aspectos formais do texto, como já afirmamos, visto que estes estão ligados à construção dos possíveis significados, acreditamos que esses elementos, *a priori*, não devem ser ensinados de forma estruturalista em um trabalho com poesia. Retomando Lajolo (2001), acreditamos que o professor tem que ter o cuidado em levar os alunos a recuperarem o sentido global do texto; e, nesse sentido, uns elementos serão mais importantes que outros.

Para Coelho (1993), a relação entre poesia e leitor é gradativa e resulta do conhecimento que o leitor tem da vida, do mundo e das palavras que nomeiam o mundo e a vida, dando-lhe realidade efetiva. Sendo assim, ressaltamos que esses conhecimentos são tão importantes para a compreensão do poema quanto os aspectos formais, que caracterizam esse gênero textual. Ainda segundo a autora, a poetização se desenvolve em dois níveis da linguagem: o fônico e o semântico, sendo que o semântico é o nível privilegiado. Dessa forma, “um poema pode se elaborar sem a intervenção de um metro ou de rimas, enquanto não pode nascer sem aquela magia interior que se manifesta sob a forma de imagens ou de metáforas” (COELHO, 1993, p. 89). Isso quer dizer que é possível que, embora o aluno desconheça os mecanismos formais e fônicos do processo de composição do poema, ainda assim ele é capaz de recuperar os sentidos do texto (o nível semântico da linguagem) a partir de sua vivência de mundo e da discussão que se estabelecerá na sala de aula, contando com a mediação do professor. E de forma gradativa, o aluno vai crescendo na sua relação com o texto poético.

A falta de um trabalho contínuo e gradual com o texto poético tem deixado graves consequências na formação do aluno que, muitas vezes, chega ao último ciclo do ensino fundamental sem ter contato com o gênero, fazendo com que o desafio de levá-lo à leitura de poemas seja maior. Nesse sentido, o professor deverá ter o cuidado em não se preocupar em privilegiar a forma do texto, devendo, também, trabalhar o nível semântico dele, o que é possível a partir da paráfrase do texto:

A paráfrase transpõe para a linguagem referencial o que o poema registra em linguagem poética. Essa transposição não chega nunca a ser perfeita, pois na operação esvai-se a essência poética. Entretanto esse é um dos exercícios mais fecundos para se desenvolver o estudo e a compreensão do fenômeno poético. (COELHO, 1993, p. 63)

Sendo assim, não entendemos paráfrase como imitação ou cópia, mas como um meio de levar o aluno à compreensão do texto, pelas inúmeras tentativas de reformulação do que foi dito pelo poema. O aluno, diante de um texto poético, é motivado a dialogar com o texto, aplicando-o à sua realidade. Esse momento de paráfrase é fecundo, pois é nele que o professor dá voz aos alunos, de forma que as inúmeras vozes da sala de aula formam uma comunidade de leitores (COSSON, 2012), onde os sentidos do texto são negociados, confrontados, negados, até serem aceitos, contribuindo para uma experiência marcante com a poesia. Experiência que não fica somente com os alunos, uma vez que pode se expandir para além das paredes da sala de aula e dos muros da escola quando esses mesmos alunos são estimulados a compartilhar com outros essa outra forma de ver as coisas, que é a poesia.

Entretanto, para que se chegue a um resultado como esse, há que se pensar na adequação dos textos poéticos para o público infantil e juvenil. Ao pensar sobre isso, surge no professor, outra interrogação: qualquer poema pode ser utilizado com esse público, ou, somente os específicos, que se enquadram na literatura infantojuvenil?

É fato que já existe uma literatura infantojuvenil consolidada, conforme defendem Lajolo (2001), Cunha (2003) e muitos outros autores, literatura que deve ser considerada e utilizada pelos professores desde os primeiros anos do ensino fundamental. Mas essa categoria nem sempre existiu assim como a ideia de infância também não existia, o que não significa que a criança não tinha acesso à literatura. Ela compartilhava da literatura, que servia a todos, indistintamente. Foi no século XVIII, com a ascensão da burguesia ao poder, que surgiram, com a finalidade de consolidação dos ideais burgueses, uma nova concepção de família, a construção e a valorização da infância, a reestruturação da escola,

a necessidade de livros e, conseqüentemente, de uma literatura voltada à criança, vindo, portanto, a consolidar-se a literatura infantojuvenil.

É inegável a prevalência dos valores de cunho pedagógico quando do surgimento dessa literatura. E por esta plaga não foi diferente. Foi para atender valores didático-moralizantes, que a poesia para criança surgiu no Brasil. Segundo Sorrenti (2009), os primeiros módulos de poesia infantil vieram de terras lusitanas. Podemos inferir, então, que a poesia com os valores da cultura portuguesa serviram para a instrução de nossas crianças. Quanto aos primeiros autores brasileiros, que escreveram para criança, em nosso país, temos Francisca Júlia, Zalina Rolim e Presciliana Duarte de Almeida. Mas o grande “modelo” do gênero foi Olavo Bilac, que adotou um caráter didático-moralizante nos seus poemas.

A autora critica o fato dos autores que escrevem poesia infantil não se desprenderem de sua visão de adulto, julgando o gosto da criança por aquilo que eles acham ser o melhor para elas.

Ainda bem que há poesia, mesmo que pouca, respeitando a infância, oferecendo-lhe a possibilidade de combinar sons e imagens, satisfazendo seu gosto pela criatividade, pela experimentação linguística e pela reelaboração do real. Mesmo parecendo ter o adulto como destinatário, vem surgindo uma poesia que poderia ser chamada de sem-idade, porque reorganiza a realidade próxima da infância em esquemas mentais e corpóreos, isto é, observando aspectos relacionados ao entendimento, ao som e ao ritmo. (SORRENTI, 2009, p. 15)

Esse respeito à infância se dá quando o poeta considera que a criança também é exigente; que, como todo bom leitor de poemas, ela é capaz de ler e apreciar uma poesia de qualidade, com os mais variados temas, pois não é de hoje que a poesia feita para adulto tem despertado a sensibilidade dos pequenos leitores. É por isso que Carvalho (1985) afirma que escrever para elas é mais difícil e delicado do que se possa imaginar. Cunha (2003), por sua vez, refuta a pergunta, que ela mesma fez sobre a possibilidade da literatura infantil trair o leitor, ao evidenciar que o fato do poema infantil ser escrito por um adulto não é o suficiente para afirmar que se trata de uma traição ao leitor infantil, pelo fato deste não ser representado e não ter voz nessa produção, pois se o poeta “for realmente artista, seu discurso abrirá horizontes, proporrá reflexão e recriação, estabelecerá a divergência, e não a convergência. E suas verdadeiras possibilidades educativas estão aí.” (CUNHA, 2003, p. 27). Em outras palavras, se o professor fizer uso da literatura infantil enquanto expressão artística, enquanto expressão literária, enquanto possibilidade de revelar à

criança o mundo da arte e da literatura, não há que se falar em traição; agora, quando o professor se utiliza da literatura infantil com intenções tão somente didático-moralizante, haverá, segundo Cunha, traição ao leitor.

Para Cunha (2003) e Sorrenti (2009), é mais fácil um autor alcançar um público infantil quando ele não escreve, tendo como foco esse público específico, pois, dessa forma, ele consegue se afastar do tom moralizador e da puerilidade, pontos negativos na poesia destinada a crianças. É por isso que é possível selecionarmos textos para o público infantil e juvenil dentre aqueles destinados ao público adulto; devendo-se, para tanto, privilegiar aquela literatura enquanto manifestação artística, plurissignificativa, qualidades que Cunha vê na produção do “realmente artista”. Isto é, tanto a literatura infantil quanto a produzida para o adulto devem ter a riqueza dessa linguagem poética, e, por isso, podem ser utilizadas no trabalho com a leitura literária. É evidente que, para selecionar poemas que não estão classificados, como pertencentes à categoria infantojuvenil, o professor precisa atentar para dois fatores: a linguagem e o tema, os quais devem ser adequados para esse público.

Quanto ao público juvenil, vale ressaltar que, igualmente, já existe literatura destinada a esse público. Todavia, não podemos aqui dizer que esse público não possa utilizar-se da literatura destinada aos adultos porque o que deve prevalecer é a riqueza da linguagem poética, que não atende a classificações. Lajolo (2001) afirma que a infância e a juventude são construções social e histórica, que mudam com o tempo. Mas que as variações desses conceitos não devem tirar a credibilidade de tais noções de infância e juventude, pois nelas encontramos base para pensarmos o que é ou não adequado para cada faixa etária e, assim, trabalharmos na adequação do tema a ser desenvolvido com crianças, adolescentes e jovens.

É certo que o jovem pode ler qualquer poesia, mas a adolescência busca abordagens que tenham a ver com suas indagações e desejos. O ludismo presente na poesia para crianças cede lugar aos temas voltados para a descoberta do amor, os problemas existenciais, sociais e políticos, o que não impede que o jovem goste também da fantasia e do *nonsense*, [...] (SORRENTI, 2009, p. 31-32)

Quanto à questão do tema é certo que o que é atraente para a criança pode não atrair o público juvenil. E o professor precisa estar atento a isso para não correr o risco de ter o trabalho frustrado com a leitura de poemas em sala de aula. Pelas nossas experiências com adolescentes, concordamos com Sorrenti, quando afirma que a adolescência busca

abordagens, que tenham a ver com suas indagações e desejos. Logo, não nos causa surpresa ser o amor um dos temas preferidos pelo público juvenil leitor de poesia. Ademais, são alunos que estão “atenados” com as mudanças sociais, notadamente no âmbito da linguagem, da música, da moda, e que vivenciam, no seu dia a dia, os conflitos de toda ordem, sendo que muito deles estão à mercê das influências boas ou más. Por isso, acreditamos que a literatura é fundamental para a formação do público juvenil. Experimentar com eles temas e valores por meio da linguagem poética é a possibilidade de construção e reconstrução da realidade deles.

3 CONSTRUINDO UMA PROPOSTA DE LEITURA DE POEMAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A abordagem didática dos assuntos nos permitiu a divisão do segundo capítulo em três partes. Na primeira, discorremos sobre “o descortinar da literatura” para o professor pesquisador e vimos o quanto ela é importante para a formação do aluno, que está sob sua responsabilidade, por ser capaz de humanizá-lo. Na segunda, tratamos sobre “o descortinar da leitura literária”, cujo ensino, voltado para a formação do leitor, é um meio para a validação do ensino da literatura na escola, e, por fim, na terceira parte, abordamos o “descortinar do trabalho com poemas” no ensino fundamental, quando destacamos a função educativa que a poesia assume.

Após discutirmos sobre esses três tópicos, observamos que o trabalho com a leitura literária na escola só alcançará a função maior da literatura – função que se alcança pela leitura do texto literário, quando essa leitura nos fizer encontrar o senso de nós mesmos e da comunidade à qual pertencemos; quando nos possibilita ser e viver como os outros, sem perdermos a nossa identidade; quando nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos, tornando-o compreensível (COSSON, 2012) –, se o professor, antes de tudo, compreender qual a importância da literatura para a formação do indivíduo e vivenciá-la com paixão; se o docente assumir sempre um papel reflexivo de professor-pesquisador, aquele que busca alternativas metodológicas para uma escolarização adequada da leitura da literatura; se fundamentar sua prática em uma concepção de leitura também adequada.

Vemos na leitura de textos poéticos a possibilidade de formação de crianças, adolescentes e jovens enquanto indivíduos e participantes ativos de uma sociedade. Com base nisso e à luz do referencial teórico exposto no segundo capítulo, é que construímos uma proposta de leitura de poemas para ser trabalhada no 7º ano do ensino fundamental.

Consideramos importante que o professor, antes de pensar em delinear sua proposta de intervenção educativa, procure conhecer a realidade do ambiente e do público com os quais seu trabalho será desenvolvido, pois esse conhecimento influenciará na criação da sua proposta e, conseqüentemente, nos resultados que pretende alcançar.

Sendo assim, nossa primeira preocupação, antes de pensarmos na elaboração e na execução da proposição de leitura de poemas, foi a de refletirmos sobre a realidade do ambiente escolar e dos alunos que seriam escolhidos para vivenciarem a proposta de

ensino-aprendizagem. Falamos em reflexão e não em conhecer a realidade – que seria de praxe – porque já fazíamos parte do corpo docente da escola desde o ano de 1994. Além da docência, nela acumulamos a função de vice-diretor, no turno da noite, no período de 2002 a 2008, e a função de professor responsável pela biblioteca, no turno da noite, no período de 2010 a 2013, quando tivemos que nos ausentar, após a concessão da Licença Aprimoramento, pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), para cursarmos o Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Portanto, o tempo de exercício profissional e as várias funções exercidas na mesma escola nos autorizam dizer que conhecíamos muito bem a sua realidade, o que justificou, também, a escolha do estabelecimento de ensino como *lócus* da pesquisa e das duas turmas do 7º ano, turno da manhã, como sujeitos-participantes da ação interventiva de leitura de poemas, cuja proposta resultou na presente dissertação de mestrado – *Leitura de poemas: uma proposta para o ensino fundamental*.

Passemos, então, à caracterização da escola pesquisada e, na sequência, à caracterização do perfil dos alunos envolvidos.

3.1 Caracterizando o perfil da escola

A escola para qual a proposta de leitura de poemas foi pensada e trabalhada é denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Mário Barbosa, escola de médio porte, fundada em 06 de maio de 1994, pela Portaria nº 928/94/GS, na gestão do então governador do estado Jáder Barbalho e autorizada a funcionar pela Portaria nº 2.390/94/GS. Está situada na Avenida Eunice Weaver¹, S/N, (Avenida Perimetral), no bairro Montese (Terra Firme), na cidade de Belém, capital do estado do Pará.

A EEEFM Mário Barbosa foi construída em um amplo terreno retangular de aproximadamente 12.850m² de superfície, com 9.300m² de área construída, terreno esse pertencente à Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP), atual Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), que, em contrapartida à construção e à gestão da escola pela

¹ Nos documentos oficiais, expedidos pela escola, consta o nome de Avenida Tancredo Neves; porém, de acordo com a Lei Municipal nº 7.806, de 30/07/96, que delimita as áreas que compõem os bairros de Belém, o bairro da Terra Firme passou a se chamar Montese, e na delimitação do bairro, consta o nome de Avenida Eunice Weaver para a Avenida Perimetral, sendo que a população da cidade se habitou com os nomes Perimetral e Terra Firme, chamando-os assim até os dias de hoje. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/segep/download/leis/lei_bairros.pdf. Acesso em: 15 jan. 2015.

Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), fez a doação do espaço para que nele fosse construída uma escola, que atendesse a população do bairro da Terra Firme e arredores bem como os filhos e dependentes dos servidores da Instituição doadora. Atualmente, a sua clientela é formada por pessoas de famílias de baixa renda dos bairros da Terra Firme, do Guamá e da Região das Ilhas, de onde vêm os alunos conhecidos como ribeirinhos.

O relevo irregular do terreno doado, cuja parte frontal está abaixo do nível da rua e a parte dos fundos em acentuada elevação, requereu a construção de uma escola com a arquitetura adaptada às características do terreno e ao clima da região amazônica, expondo a beleza dos nove blocos térreos interligados por uma longa passarela e suas ramificações (ver imagem 2, p. 193). Apenas o primeiro bloco do prédio (onde funcionam o laboratório multidisciplinar, a rádio escolar e a sala de vídeo) foi construído em alvenaria, enquanto nos demais blocos predomina madeira de lei em suas construções. Chama-nos atenção as coberturas com telhas de barro que, observadas de longe, nos dão a impressão de serem coberturas de grandes ocas. Observa-se, ainda, que esses blocos e passarela foram construídos em nível mais elevado para evitar alagamentos em dias de chuvas intensas; porém, as áreas externas, que separam os três primeiros blocos, o amplo estacionamento, as duas quadras de esporte e a área que separa o rol de entrada e o asfalto da rua, que estão localizados na parte mais baixa do terreno, ficam totalmente submersos pelas águas da chuva.

A atuação pedagógica da escola ocorre nas modalidades do Ensino Fundamental, do 5º ao 9º ano, da Educação Especial, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA Médio). No ano letivo de 2014, a escola atendeu o total geral de 786 alunos (desses, 45 são ribeirinhos), que formaram 39 turmas, dispostas em 17 salas de aula nos três turnos, sendo assim distribuídas: 17 turmas no turno da manhã (11 no Fundamental, 01 na Educação Especial e 05 no Médio), perfazendo um total de 401 alunos; 14 turmas pela tarde (08 no Fundamental, 01 na Educação Especial, 04 no Médio e 01 na EJA), perfazendo um total de 253 alunos, e 08 à noite (05 no Médio e 03 na EJA), perfazendo um total de 132 alunos.

Observamos que, se excetuando as turmas de Educação Especial, que devem ser formadas por poucos alunos – a escola possui o total de 09 alunos especiais, 04 na turma da manhã e 05 na da tarde –, a quantidade de alunos do ensino regular varia bastante em cada turma, sendo a menor composta por 07 alunos (um 1º ano da noite) e a maior com 40 alunos (um 6º ano da manhã).

O quadro funcional, por sua vez, é constituído de 85 servidores, sendo 01 diretora, 02 vice-diretores, 01 secretário, 06 auxiliares de secretaria, 02 técnicos, 06 serventes, 07 inspetores de pátio, 04 vigilantes e 56 professores. (ESCOLA, 2014)

Além das 17 salas de aula e das quadras de esporte (uma de cimento e outra de areia), a escola dispõe de uma boa estrutura para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e culturais por contar com 01 laboratório multidisciplinar (Química, Física e Biologia), 01 laboratório de informática (com rede de internet), 01 sala de vídeo, 01 sala de rádio escola, 01 auditório, com recursos tecnológicos (computador, DVD, TV, *datashow*, caixa de som), 01 sala de artes, 01 área para a produção artístico-culturais, denominado Espaço Kaiapó, 01 área somente para apresentações artístico-culturais, utilizada conjuntamente com o referido Espaço e 01 biblioteca.

Quanto às concepções que a escola se propôs desenvolver no quadriênio 2012-2015, destacamos “as concepções de educação e de aluno”, expressas em seu Projeto Político Pedagógico, entendendo que sua opção de educação prima pelo desenvolvimento da capacidade do aluno saber pensar, avaliar-se e avaliar a realidade na qual está inserido, conjugando teoria e prática, necessárias para intervir na sociedade. Logo, sua opção de aluno procura afastar o ser passivo e mero receptor de concepções prontas para buscar por um aluno participativo, crítico, reflexivo, autônomo e consciente do seu papel na sociedade. E para que isso se dê, a escola vem desenvolvendo a “metodologia de projetos”, em que procura adequar os conteúdos formais à realidade do educando, utilizando recursos variados, que dinamizam o processo ensino-aprendizagem, suscitando o interesse, a participação e a construção de uma nova realidade.

E a realidade da escola, no final do ano de 2008 para o ano de 2009, não era das melhores devido à violência praticada, quase que diariamente, no seu interior. Havia grupos formados dentro da escola, cujas únicas intenções eram a venda de drogas e a promoção da violência – desde brigas, pequenos furtos, assaltos à mão armada à ameaça de morte entre alunos, à direção administrativa e aos funcionários, pois havia a presença de aluno armado no interior da instituição, tanto que o terreno, antes cercado por fios de arame presos em hastes de concreto, foi todo murado; mas por ficar baixo, no final de 2013, teve que ser alteado nos fundos e em uma das laterais para dar segurança à comunidade escolar e impedir que alunos da Mário Barbosa e de uma outra escola estadual, que funciona nos domínios da UFRA, continuassem pulando o muro para promoverem agressões mútuas, servindo tal providência, também, para afastar o pequeno

traficante, que costumava pular o muro para comercializar as substâncias ilícitas nas dependências da escola.

E o enfrentamento dessa situação se deu com a busca de parcerias na sociedade e com a implementação de projetos, visando o envolvimento de toda a comunidade escolar na construção de uma nova realidade, de uma cultura de paz. Dentre as ações desenvolvidas, destacou-se o projeto “Eu também faço parte”, implantado em 2010, por contar com o envolvimento de Instituições como: o Ministério Público Estadual (1ª Vara da Infância e Juventude da Capital), a Polícia Militar, representada pelo Comando Independente de Policiamento Escolar (CIPOE), o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS/Terra Firme), o Conselho Tutelar, o Conselho Escolar e a Comunidade (pais, padre, pastores e associações comunitárias).

Esse projeto alavancou outros como “Semana da Paz”, “Escola de Valor”, “Estudante promovendo cidadania”, “Essa paz que eu quero”, “Juizado vai à escola”, “Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica”, “Biblioteca Feliz”, entre outros, que ajudaram no combate à violência no espaço escolar, nos anos seguintes, uma vez que o número de ocorrências diminuiu, segundo informações da atual direção; e pelo que observamos, quando do desenvolvimento das atividades de leitura de poemas, a escola experimenta um ambiente de certa tranquilidade. Observamos, ainda, que as obras de duplicação da Avenida Perimetral, em andamento, deixaram o muro da frente da escola abaixo da altura padrão, e que, apesar do perigo que possa representar, queremos crer que a realidade seja outra.

No que diz respeito à biblioteca da escola, esta, apesar de hoje estar localizada em um espaço amplo, arejado, climatizado, e possuir um bom acervo de obras, especialmente literárias, de grandes autores da literatura nacional e regional, dos quais é surpreendente o expressivo acervo do gênero poema, antes de sua organização oficial, funcionava precariamente – por algumas horas do dia e em alguns dias da semana – pela iniciativa de alunos e ex-alunos voluntários, que procuraram ajudar como amigos da escola nos anos de 2004 e 2005. Somente a partir do ano de 2006, com a elaboração do projeto “Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica”, a Secretaria de Educação aprovou o funcionamento da biblioteca como espaço pedagógico, procedendo à lotação de professores da disciplina Língua Portuguesa para atuarem como “bibliotecários” nos turnos matutino e vespertino, sendo, então, iniciado o processo de escolha de uma sala para o novo empreendimento, a organização do espaço, a catalogação do seu acervo e o cadastro de alunos para

empréstimos de livros. Alguns anos depois, com a nossa lotação, a biblioteca também passou a funcionar no turno da noite. Como espaço de ação pedagógica de fomento à leitura, a biblioteca da Mário Barbosa não ficou alheia à participação no projeto maior “Eu também faça parte”, procurando, a partir do projeto “Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica”, criar e implementar outros projetos como o “Biblioteca Feliz”, com o fito de fornecer subsídios aos professores para estimularem a leitura, a criatividade e a sensibilidade de seus alunos.

Atualmente, a biblioteca da escola funciona somente no turno da tarde, com uma professora que está prestes a se aposentar, correndo o risco desse espaço pedagógico regredir ao tempo do serviço voluntário quando dependia da presença do amigo da escola para funcionar. Apesar do espaço adequado, do bom acervo (ver imagem 4, p 194), da existência de projetos e do empenho da atual gestão para dotá-la de recursos para o seu funcionamento, ela não vem cumprindo, como deveria, com a sua função educativa e cultural para a qual foi criada. Talvez, isso seja consequência do seu funcionamento em apenas um turno, do desconhecimento de alguns setores da comunidade escolar sobre a importância desse espaço pedagógico e cultural e, ainda, da ideia não tanto difundida, mas que teima em existir em alguns, de vê-la como local de armazenamento de uma quantidade considerável de livros didáticos, onde os alunos pouco frequentam, e quando vão visitá-la, é para emprestarem alguns desses livros, que deixaram em casa, e o professor de sala de aula está cobrando.

Mas é bom que se diga que a biblioteca dessa escola tem uma história de sonhos e conquistas, da qual participamos diretamente desde o seu nascedouro, a sala de aula, quando incentivamos nossos alunos dos terceiros anos/convênio vestibular, do turno da tarde, a organizarem a biblioteca da escola e a fizessem funcionar, pois a escola havia acabado de receber livros novos e de excelente qualidade e que mofavam em caixas de papelão, empilhadas em uma das salas do primeiro bloco, onde hoje funciona o laboratório de informática. Tempos depois, ao fazermos parte da equipe dos três professores com atuação na biblioteca, especificamente no turno da noite, já encontramos o espaço atual conquistado e o acervo de livros oriundos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), ocasião em que fomos surpreendidos com o excelente acervo, destacando-se as antologias poéticas de grandes autores, as quais foram fundamentais na etapa da pesquisa bibliográfica e seleção de poemas para o desenvolvimento da nossa proposta de trabalho de leitura de textos poéticos com os alunos do ensino fundamental.

Por sua história de sonhos e conquistas, pelo acervo que possui, pelos poucos alunos que são assíduos frequentadores, pelos que ainda não o são, mas que virão a ser, pelos docentes que fazem dela *lócus* para suas pesquisas e aguçam seus alunos à visitação, pelo nome que foi dado a ela – Biblioteca Escolar Prof^{ra}. Edilena do Amaral da Costa –, pela importância na formação leitora dos discentes, pelo o que pode representar para a comunidade escolar – por tudo isso e muito mais, é que a biblioteca da Mário Barbosa precisa receber toda atenção para seu integral funcionamento e fortalecimento de sua atuação na vida cotidiana da escola.

3.2 Caracterizando o perfil dos alunos

Vimos que a escola, onde a proposta de leitura foi desenvolvida, está localizada em um bairro periférico de Belém, capital do Pará. Esse bairro, que é um dos mais populosos e violentos da cidade, conta com uma população de 61.439 habitantes e 15.464 domicílios (ANUÁRIO, 2012), evoluiu espontânea e desorganizadamente em área originariamente de várzea. Há de se considerar que o nome Terra Firme surgiu como forma de ironizá-lo, já que foi nascendo em área alagadiça, porém alguns dizem que, apesar das condições de alagamento, havia áreas sólidas e firmes. Há quem diga que as pessoas do bairro de Canudos costumavam deslocar-se para esse local em busca de caça e diversão, já que a área era um grande pântano inabitado e que, aos poucos, foi sendo ocupada por uma população de baixo poder aquisitivo, desde a década de 30, sendo tal ocupação intensificada na década de 70, época em que os conflitos pela posse da terra na cidade de Belém eram constantes e desenfreados, sendo alvos da ação dos invasores, terrenos particulares e públicos, principalmente pertencentes aos servidores da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da própria universidade, que teve parte de seus domínios invadidos, no início da década de 90, ficando a posse dos terrenos, ao longo da Avenida Perimetral – desde às adjacências do prédio do Núcleo Pedagógico Integrado (NPI), escola de aplicação da UFPA, até às proximidades dos portões da referida universidade – com as famílias invasoras.

Como já nos referimos no item 3.1, os alunos da escola pesquisada são, predominantemente, moradores da periferia desse bairro, pois outros, em menor quantidade, são do bairro do Guamá e da Região das Ilhas, conhecidos como ribeirinhos por morarem em ilhas adjacentes à cidade, sendo seus principais domicílios as ilhas da

Várzea, do Murucutum e do Aurá. São alunos que, em sua maioria, não têm experiências com a leitura de textos literários, muito menos com a leitura de poemas, o que pode ser justificado pela condição social e cultural em que vivem.

Apesar da melhoria que o bairro da Terra Firme vem recebendo ao longo de sucessivas administrações municipais, ainda podemos ver moradores aterrando os locais das casas e das vielas onde moram, uma vez que o transtorno com as enchentes causadas pelo excesso de chuvas e pela alta das marés, ou pelos dois juntos, é real para muitos dos alunos da Mário Barbosa, que convivem constantemente com a situação, ficando muitas vezes impedidos de saírem de casa para irem à escola porque parte de suas casas, vielas e ruas ficam submersas pelas águas. As obras de implantação da duplicação, da infraestrutura, da pavimentação e urbanização da Avenida Perimetral, em andamento, trazem a possibilidade desses alunos chegarem ao ambiente escolar, em dias de intensas chuvas.

Nesses dias, o cenário da escola é de poucos alunos, e os que se aventuram a sair de casa, geralmente chegam molhados e com os calçados encharcados de água da chuva ou enlameados, situações que os deixam sem condições de permanência no espaço escolar. Supomos que para o significativo grupo de alunos ribeirinhos o problema não seja tão acentuado, não tanto pela familiaridade deles com a situação das águas, mas pela garantia do transporte escolar, que os transportam dos portos de suas casas e os deixam à porta da escola; embora que o contraste do ambiente em que vivem não seja tão diferente dos demais colegas, que moram no bairro em que a escola está localizada. Os ribeirinhos habitam em casas construídas às margens dos rios; muitos do bairro habitam em casas construídas às margens de canais e igarapés. Os ribeirinhos caminham sobre pontes construídas em madeira ou improvisadas com troncos de miritizeiros; muitos do bairro caminham sobre pontes de madeira. Os ribeirinhos convivem com as altas e baixas das marés e alguns deles veem as águas passarem por debaixo do assoalho de suas casas; muitos do bairro convivem com a mesma situação. Os ribeirinhos usam embarcações que fazem dos rios “ruas” para terem acesso à escola, estando à disposição deles um micro-ônibus que os levam do porto de (des)embarque à escola e desta para o referido porto, estando a embarcação que os trouxe à espera para levá-los às suas casas no final do expediente escolar; poucos do bairro fazem uso do transporte coletivo, tendo os demais que caminhar, com tempo bom ou ruim para chegarem à escola, razão porque, em dias de chuvas e de ruas alagadas, não vão à escola.

Pensar nesses alunos e na condição deles de não leitores de textos literários tornou-se um desafio para nós, uma vez que, como professor de Língua Portuguesa da escola na qual estudam, não costumávamos trabalhar a leitura desses textos com as turmas do ensino fundamental. Do desafio para a prática, o passo precisava ser dado. E ele veio com o desenvolvimento desta proposta de dissertação de mestrado – *Leitura de poemas: uma proposta para o ensino fundamental*, que nos possibilitou intervir nas dificuldades de leitura que eles apresentavam. Encontramos no poema um instrumento ideal para a formação do leitor literário que, conseqüentemente, formaria, também, um indivíduo humanizado. Em outras palavras, um cidadão consciente de seu papel na sociedade, pois, para nós, não bastava somente um leitor competente, que compreendesse um texto poético, mas que sua formação pudesse mudá-lo de figurante para um ser ativo na sociedade. Ademais, esses alunos estão inseridos em um ambiente de risco, sendo muitos deles vizinhos do traficante, do assaltante, do integrante da milícia, do aliciador de menores e, por isso, vivem na iminência de sofrerem diversos tipos de violência, entre muitos outros problemas que enfrentam, problemas esses que fazem com que eles percam muito mais rápido a sensibilidade, o encantamento pela vida, a fantasia, a criatividade. Portanto, a possibilidade desse resgate por meio da literatura passou a ser o nosso compromisso.

Sabemos o quanto é complexo e difícil criar o hábito da leitura na criança e no jovem, dentro do nosso contexto socioeconômico e cultural, mas isso não dá ao educador o direito de aceitação passiva e de omissão. Cabe-nos mobilizar todas as armas de que dispomos, usando todos os recursos que estiverem ao nosso alcance, não, evidentemente, para solucionar o problema, mas para salvar o que for possível. (CARVALHO, 1985, p. 200)

Sabemos que a nossa ação interventiva de leitura de poemas não tem a pretensão de resolver todos os problemas enfrentados, mas pretendemos salvar esse “possível”. Conforme Drummond (1974), Carvalho (1985), Lajolo (2001), Cunha (2003) e Sorrenti (2009), quanto mais cedo o indivíduo tiver contato com a literatura, melhor será para sua formação. Embora reconhecendo o valor dessa recomendação, fugimos um pouco dela devido à idade de nossos alunos, porém o que nos importava era começarmos.

Assim que a proposta de dissertação de mestrado – *Leitura de poemas: uma proposta para o ensino fundamental* foi qualificada, a apresentamos à diretora da escola, que, com interesse e receptividade, nos disponibilizou, além dos recursos tecnológicos, todas as turmas do 7º ano dos turnos da manhã e da tarde, mas por não dispormos de tempo

para trabalharmos com um número maior de turmas, escolhemos duas do matutino, a F7MR01 (701) e a F7MR02 (702), esta composta por 25 e aquela por 28 alunos, somando o total de 53 alunos, com idade que variava de 12 a 15 anos, faixa etária que acreditamos possuir “capacidade do raciocínio lógico, da dedução, finalmente da análise e da crítica, ampliando-se, assim, o seu âmbito de leitura.” (CARVALHO, 1985, p. 200). Os encontros para a ampliação do âmbito de leitura dos discentes das turmas escolhidas foram estabelecidos para acontecer uma vez por semana, na terça-feira, com o tempo mínimo de duas horas/aulas em cada turma.

Podemos dizer – com o reforço dos comentários de alguns colegas professores da escola, ao saberem que estaríamos com essas classes – que os alunos escolhidos seriam os esperados porque eram vistos como os que não tinham o hábito da leitura e muito menos o da leitura de poemas; não demonstravam interesse por esse tipo de leitura; não conseguiam se concentrar nas atividades de leitura; não recebiam incentivos em casa por não terem pais leitores; poucos participavam das aulas e eram bagunceiros. Esse foi o quadro que nos pintaram quando ainda estávamos na sala dos professores, à espera do sinal, para irmos ao encontro deles, no auditório da escola. Como a vida é feita de desafios, pensamos: “Eles podem não ter interesse pelos estudos, mas eles têm algo muito importante a considerar: a história de vida de cada um”. Com determinação, concluímos o nosso pensamento: “Nós, professores, temos o fator surpresa e o desafio da conquista. Surpreendê-los e conquistá-los no nosso primeiro contato com eles em sala de aula é o que precisamos”.

Embora este não seja o espaço adequado para a abordagem das aulas e das considerações sobre elas – objetos do próximo capítulo – entendemos ser oportuno anteciparmos como foi nosso primeiro encontro com esses alunos por nos mostrar um pouco do perfil deles, antecipado por alguns colegas professores com uma quantidade de “não”: não gostam disso; não gostam daquilo, e, talvez, por nos dar uma pequena noção da rotina deles em sala de aula.

Como a escola estava em período de provas e por sabermos que não haveria atividades avaliativas para os discentes da 701 e da 702 no dia 23/09/2014, data que nos foi possível iniciar as aulas de leitura de poemas com eles bem como por estarem sem professor da disciplina Língua Portuguesa, e que, devido a isso, ficariam ociosos por toda a manhã, chegamos cedo à escola com o intuito de prepararmos o auditório e evitarmos algum atropelo de última hora e, assim, no momento adequado, às 07h45, nos dirigimos para esse ambiente, e a partir desse horário tudo ficaria por nossa conta. Apesar do tempo

mínimo de duas horas/aulas, teríamos três horas disponíveis para mostrarmos uma proposta de ensino diferente.

Outro detalhe a considerar é que funcionários que auxiliam a direção da escola no gerenciamento dos espaços pedagógicos e na manutenção da ordem/disciplina dos alunos corroboraram com o que os professores já nos tinham dito momentos antes, dando-nos a informação de que as referidas turmas tinham características bastante peculiares: uma (a 702), segundo eles, um pouco mais fácil de trabalhar pelo bom comportamento e interesse pelos estudos; enquanto que na outra (a 701) o trabalho seria mais difícil pelo comportamento “inadequado” de alguns e o desinteresse de outros pelas práticas escolares.

Fomos para o local da aula municiados pelas informações preliminares sobre o perfil dos alunos. A chegada de uma boa parte deles no auditório da escola, falando alto, assobiando, aos empurrões, usando o caderno como “arma” para baterem um no outro, arrastando e subindo nas carteiras de uma fila para passarem para as da outra fila, alguns soltando até palavrões, foi o cartão de visita de muitos deles, principalmente dos meninos, para nós, que, mesmo avisados, não contávamos com a entrada agitada e incomum no ambiente – entraram quase todos de uma só vez pela porta do auditório sem que nos fosse dada mínima atenção.

Que desafio! Para qualquer professor que se propõe a trabalhar com turmas de crianças e adolescentes, com características comportamentais semelhantes às apresentadas por essas duas turmas, o sucesso do trabalho depende de um conjunto de fatores; mas por acreditarmos na força humanizadora da literatura, força essa capaz de desenvolver “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 1995, p. 180) bem como na transformação de quem dela faz uso é o que nos fez aceitar o desafio.

Como não tivemos oportunidade de nos apresentar em consequência da algazarra que os 50 alunos faziam no recinto, buscamos, primeiramente, conquistar a atenção deles. Com voz firme e audível, anunciamos que estávamos ali: “*Bom dia, alunos atenciosos das turmas 701 e 702! Podemos nos apresentar?*” (Entreolharam-se e lentamente o barulho que faziam foi cessando, talvez mais pelo impacto de perceberem que havia mais alguém ali do que pela vontade de pararem as “brincadeiras” que faziam um com o outro). “*Bom, já que vocês estão nos dando a oportunidade de dizermos quem somos, afirmamos que*

seremos um nada e ao mesmo tempo um tudo para vocês” – a expressão de alguns rostos demonstraram surpresa diante da nossa inusitada declaração. Prosseguimos. *“Seremos um nada, o que seria lamentável em se tratando de uma sala de aula, se vocês continuarem com a algazarra, ignorando a nossa presença neste ambiente tão aconchegante e propício para o estabelecimento de amizades, de respeito, de trocas de experiências, de construção de conhecimentos e tantas outras coisas boas. Se nos permitirem fazermos nossa apresentação e derem ouvidos à nossa proposta de trabalho, seremos um tudo: professor, amigo, mediador, facilitador do ensino e da aprendizagem, aquele que também ensina e aprende em um ambiente de escuta.”* Essa foi a maneira que encontramos para ganharmos a atenção, o silêncio e os ouvidos de cada uma daquelas crianças e adolescentes, que entraram naquele auditório.

Feito isso, passamos a apresentação da nossa proposta de trabalho. Quando falamos que o nosso objetivo era o desenvolvimento de atividades de leitura por meio de textos poéticos, observamos um ar de surpresa em alguns rostos, mas não percebemos nenhuma aversão à proposta. Pelo contrário, vimos que o ambiente de tensão foi serenando, com cada um deles tomando o assento de suas carteiras e esperando pelo início da atividade de leitura. Surpresa e conquista fazem toda a diferença (ver imagens 1 e 2, p. 195).

Convém discorrermos, a seguir, acerca da metodologia utilizada.

3.3 Escolhendo uma metodologia

A escolha de uma metodologia adequada é um dos passos mais importantes para que o ensino da leitura literária seja eficiente na formação do leitor que se pretende – do leitor humano, cujas emoções, sensibilidades e valores sejam trabalhados, tornando-o melhor como indivíduo e como agente social. Sabe-se que o trabalho com poemas em sala de aula não é uma tarefa fácil, e tende a tornar-se muito mais difícil quando o professor desconhece esse potencial do texto poético. Não há como sustentarmos uma prática pedagógica sem um direcionamento, sem um norte.

Por muito tempo vínhamos reproduzindo caminhos que os outros nos diziam que eram os melhores, sem que houvesse uma reflexão ou, até mesmo, uma avaliação do nosso trabalho, o que refletia na aprendizagem dos alunos, os mais prejudicados nesse processo. Isso ocorria porque não tínhamos o objetivo claro do que queríamos com a leitura literária

na sala de aula. Sem objetivos definidos, não há como estabelecermos uma metodologia, posto que eles (objetivos/metodologia) são dependentes no processo de escolarização.

Por isso, não há como fugirmos da escolarização da leitura literária, porque ela faz parte da essência própria da escola (SOARES, 2011). Não há como o aluno apropriar-se da beleza, da essência, do gosto estético, dos sentidos de um texto, de vivenciar o mundo, as coisas por meio do trabalho artístico com as palavras lendo um poema descompromissadamente em casa, nos transportes coletivos, na sala de espera do consultório médico, lugares onde, geralmente, costuma fazer uma leitura de fruição – aquela que não o possibilita ultrapassar os limites do próprio texto. É na escola que ele vai ser orientado adequadamente a fazer uma leitura abrangente, que cumpra com a sua finalidade educativa.

E como já afirmamos, essa finalidade só poderá ser alcançada com a utilização de uma boa metodologia. Para Ceia (2002), o professor de literatura deve realizar uma constante revisão de suas crenças, que resultará na escolha das metodologias que utiliza. Sendo assim, para o teórico português não existe uma única metodologia infalível. E nesta proposta, nós, como professores-pesquisadores, buscamos uma metodologia adequada para o ensino da leitura de textos poéticos em sala de aula.

A partir do descortinamento de como vínhamos “ensinando” a leitura da literatura na nossa prática pedagógica e pensando na ausência dos textos poéticos na sala de aula e nas consequências negativas, que essa ausência provoca na formação leitora de nossos alunos, criamos a proposta de dissertação de mestrado – *Leitura de poemas: uma proposta para o ensino fundamental* –, voltada para turmas do 7º ano da educação básica, sendo um dos pontos altos dessa ação pedagógica a produção de atividades para a leitura dos poemas selecionados por nos manter sempre com os olhos no objetivo de proporcionar a leitura dos referidos textos aos alunos como um direito deles à literatura, leitura que os levassem às várias maneiras de ver e compreender o mundo por meio desse gênero textual, quando analisado não somente como uma forma de expressão de sentimentos do autor, mas, também, como um instrumento de diálogo entre o autor-leitor-sociedade.

Posteriormente ao estabelecimento do objetivo, fizemos uma exaustiva leitura de poemas, de vários autores nacionais e regionais do século XX, resultando na seleção destes 10 poetas: Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes, João Cabral de Melo Neto, Mário Quintana, Roseana Murray, Wilson Pereira, Max Martins, João de Jesus Paes Loureiro e Antonio Juraci Siqueira. De cada um deles, selecionamos 05

poemas, totalizando 50 textos, cujo universo, com exceção dos poemas de Paes Loureiro², nos possibilitou a composição do *corpus* do material pedagógico em 10 aulas de leitura. Esse momento da pesquisa dos poetas e de seus poemas foi muito mais desafiador do que esperávamos porque nos descobrimos como leitores superficiais de textos poéticos sem muitas habilidades para análise desses textos. Por isso, nos sentimos com dificuldades para selecionar alguns poemas dentre os muitos que tínhamos lido, o que nos fez pensar em desistir da proposta e escolher outro gênero literário para trabalhar com os alunos. Mas por que fugir dos desafios quando temos em nossas mãos a possibilidade de vencê-los? Desistir seria negar não somente a nós, mas, também, aos nossos alunos, o direito à literatura.

Decidimos prosseguir e vivenciar a literatura por meio da leitura de poemas. Isso e a pesquisa bibliográfica sobre o ensino da literatura nos ajudaram a estabelecer critérios para a seleção desses textos, que foram baseados em Cosson (2012). Portanto, assim como o autor, acreditamos que “a atualidade dos textos literários” é um critério importante para a seleção dos poemas por trazer temas relevantes e do interesse do leitor, especialmente do adolescente. Sendo assim, escolhemos poemas que, embora escritos fora da época dos alunos e, ao mesmo tempo, contemporâneos a eles, apresentam significados e tratam de temas sociais, existenciais, sentimentais, entre outros, que são relevantes para esse público.

² Somente os poemas de JOÃO DE JESUS PAES LOUREIRO não foram utilizados no material pedagógico. PAES LOUREIRO nasceu em Abaetetuba/Pa, em 23/06/1939. Formou-se em Direito e Letras na Universidade Federal do Pará, em Belém do Pará. No final de 1970 tornou-se professor de Educação Artística na Escola Técnica Federal do Pará e de História da Arte, Introdução à Filosofia e, depois, Estética Cultura e Comunicação na UFPA. Tornou-se Mestre em Teoria Literária e Semiologia pela PUC de Campinas e Doutor em Sociologia da Cultura pela Sorbonne, em Paris, França, em 1990. Em 1993, passou a exercer a função de Secretário Municipal de Educação e Cultura de Belém, foi Superintendente e criador da Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves, Secretário de Cultura do Pará, Secretário de Educação do Pará e foi presidente e criador do Instituto de Artes do Pará. De 1964 a 1976 foi perseguido e várias vezes preso pela ditadura militar, sofrendo torturas e privações de oportunidades profissionais, devido à militância política e ideias democráticas presentes em sua poesia. Sua primeira obra publicada foi *Tarefa* (1964), seguindo de *Cantigas de Amar de Amor e de Paz-poesia* (1966), *Epístolas e Baladas-poesia* (1968), *Remo Mágico-poesia* (1975), *Enchente Amazônica-poesia* (1976), *Porantim: poesia* (1979), *Deslândia: poesia* (1981), *Pentacontos: poesia* (1984), *Cantares Amazônicos: poesia* (1985), *O Ser Aberto* (1987), *Romance das Três Flautas ou de como as Mulheres Perderam o Domínio sobre os Homens: poesia* (1987), *O Poeta Wang Wei (699-759 AD) a visão de Sun Chin e João de Jesus Paes Loureiro: poesia* (1988), *Artesão das Águas* (1989), *Iluminações/Iluminuras: poesia* (1988), *Altar em Chamas e outros Poemas* (1989), *Elementos de Estética* (1989), *Cinco Palavras Amorosas à Virgem de Nazaré: poesia* (1989), *Tarefas: poesia* (1989), *Erleuchtungen/Malereien (Iluminações/Iluminuras)* (1990), *Cantares Amazônicos: coletâneas de poemas* (1990), *Cantares Amazônicos* (1991), *Cultura Amazônica – uma Poética do Imaginário* (1991), *Un Complainte pour Chico Mendes* (1992), *A Poesia como Encantaria da Linguagem/Hino Dionísaco ao Boto* (1992), *Altar em Chamas; poesia* (1992), *Belém. O Azul e o Raro* (1998), *Pássaro da Terra: Teatro* (1999) etc. Foram publicados outros trabalhos, entre os quais alguns foram premiados. (LOUREIRO, 2000, p. 425-428)

Fizemos uso, também, do critério “da pluralidade de autores, obras e gêneros” na seleção dos textos por reconhecermos que a diversidade e a pluralidade dos textos são importantes para a formação cultural dos alunos. Assim como nos valem de outros gêneros, além do poema, que foram utilizados para motivar e facilitar o diálogo com o texto poético. No próprio gênero poético, procuramos trazer algumas variações como a literatura de cordel.

Por fim, no processo da seleção dos textos poéticos, consideramos, ainda, o critério “dos autores canônicos” por já existir uma crítica literária estabelecida sobre as suas obras e por acreditarmos que seus textos apresentam qualidade, e, por isso, podem servir como padrão para que o aluno-leitor venha, futuramente, com liberdade, escolher novas leituras, pois, consoante Calvino (1993), essa liberdade de escolha não deve ocorrer na escola, uma vez que nesta deve haver o direcionamento da leitura pelos professores. Considerar o critério dos autores canônicos não nos impediu que buscássemos autores, que ainda não constam do cânone, como Antonio Juraci Siqueira, Roseana Murray e Wilson Pereira. Esses poetas, “menos renomados”, foram escolhidos porque, assim como os demais, seus poemas falam de assuntos atuais e relevantes para os discentes.

Como fortalecimento da base metodológica, adotamos a “sequência básica” criada por Cosson (2012), com algumas adaptações. Proposta que possibilita ao professor da disciplina Língua Portuguesa, do ensino fundamental, a condução dos alunos a uma leitura adequada de textos literários por meio destas quatro fases: motivação, introdução, leitura e interpretação. A “motivação” é a fase responsável pela preparação do aluno para que ele se interesse pelo texto; a “introdução” consiste na apresentação do autor e da obra; a “leitura” é a fase da incursão do aluno no texto poético e, finalmente, a “interpretação” prima pela construção de sentidos do texto, resultante do diálogo, que envolve autor, leitor e comunidade.

Escolher um caminho a seguir nos dá segurança, embora não devamos seguir a trilha como um ritual, sem flexibilidade, uma vez que o processo de leitura é dinâmico e que depende de muitos fatores, que não são iguais para todos os públicos. Em uma turma, o método pode funcionar; noutra, não. E o professor deve buscar alternativas para ajustar sua metodologia. Foi o que procuramos fazer no desenvolvimento das atividades de leitura. Na fase da “motivação”, buscamos por algo que fizesse referência ao tema central do texto poético e que fosse do interesse dos alunos, como vídeos diversos (entrevistas, programas de entretenimento, curta-metragem), músicas, notícia de jornal. Uma de nossas

preocupações foi de não tornarmos esses recursos motivacionais longos para não tomarem muito do tempo da aula, haja vista que o foco principal da atividade é a leitura do poema.

Na fase da “introdução”, procuramos, de forma natural, apresentar o poeta e o poema, que trabalhamos, durante a aula. Geralmente, o momento destinado para essa apresentação ocorria após a distribuição dos textos à classe enquanto exemplares dos livros suportes dos poemas circulavam de mão em mão. Consideramos importante proporcionarmos a circulação do livro pela classe para que os alunos tivessem contato com ele e pudessem manuseá-lo. Normalmente, no manuseio do livro, o leitor pode ver a capa, ler informações sobre o poeta, deter-se nas fotos que constam na capa ou na orelha do livro, nas ilustrações, além de outras informações bibliográficas, que contribuem para a fase de introdução do autor e de sua obra. A circulação do livro também se justifica pelas dificuldades, que teríamos de encontrar exemplares suficientes para todos os alunos, o que fez com que trabalhássemos com cópias dos poemas. Ressaltamos que a maioria dos livros utilizados fazem parte do acervo da biblioteca da escola, fator positivo, pois havendo o despertar do interesse dos alunos pelos autores e poemas lidos eles saberiam onde poderiam encontrá-los.

A “leitura” do poema, importante fase da aula, deu-se por alguns modos de ler. Primeiramente pela “leitura individual silenciosa”, momento do aluno com o texto. Essa primeira leitura foi seguida por outras, como a “leitura individual em voz alta”, geralmente feita por um ou mais alunos, que aceitavam a nossa sugestão para lerem o poema diante da turma ou pelos que, voluntariamente, pediam para fazê-la. Esse é o momento de exposição do aluno diante da turma e do professor, que deverá ter prudência para não cair na tentação de corrigir os “erros” do aluno, deixando que sejam notados e corrigidos, naturalmente, no momento apropriado.

Entendemos que a leitura individual oralizada é um dos maiores incentivos para o envolvimento de todos os discentes em um terceiro momento, o da “leitura conjunta em voz alta”, que deve, preferencialmente, ser comandada pelo aluno, que procedeu ao segundo momento de leitura. Por fim, aproveitando o interesse e o clima favorável, poderá surgir um quarto momento, o qual chamamos de a “leitura do professor”, leitura em voz alta, que pode servir como referência para os alunos, posto que ouvirão uma leitura fluente, marcada pela emoção, pela pronúncia correta das palavras, pela entonação na voz, pela observância das pausas nos lugares corretos e de outros recursos. Atentos a ela, os alunos poderão corrigir seus possíveis erros de leitura, ouvindo, atentamente, a do seu professor.

Cunha (2012) apresenta uma proposta interessante de leitura de poemas. A autora propõe três leituras de um texto poético. A primeira é “a da intuição”, aquela leitura de fruição, em que não há a preocupação de análise do texto, mas que é fundamental para isso. A segunda, é “a da análise do poema”. Como o próprio título já diz, se propõe a analisar profundamente o texto poético, contudo sem ter a intenção de mudar a opinião do leitor sobre o poema. Já a terceira leitura, é a de “fruição em voz alta”, aquela necessária para evidenciar as sonoridades do poema.

O que queremos destacar dessa proposta de Cunha é a importância da primeira leitura, visto que é nesse momento de fruição que o leitor tem o primeiro contato com o texto poético, e grande parte de sua interpretação surge nesse momento em que ele busca suas vivências para dar sentido ao texto lido. Contudo, a escola não deve proporcionar apenas a leitura de fruição aos alunos, pois “essa primeira leitura pode tornar-se cada vez mais sensível, mais rica de significados, se buscamos esse mergulho na obra, munidos de recursos para isso” (CUNHA, 2012, p. 111). Acreditando nisso, buscamos aprofundar as leituras dos alunos, que diferentemente do proposto por Cunha, ocorreu no momento da discussão, destinado ao compartilhamento das leituras dos discentes e do professor, como esclareceremos no parágrafo seguinte.

Na quarta fase, a da “interpretação”, privilegiou-se a oralidade, criando-se um ambiente de discussão na sala de aula, ocasião em que os alunos compartilharam entre si e com o professor suas compreensões. Esse compartilhamento foi marcado pela liberdade de manifestação das leituras, momento em que releam trechos do texto, concordaram, discordaram, acrescentaram, fizeram-se ouvir, e por essa pluralidade de vozes, valorizamos o conhecimento de mundo dos discentes na construção dos possíveis sentidos dos textos. O nosso papel nessa fase era tão somente de mediador. Procuramos mediar a discussão, utilizando perguntas pré-formuladas e perguntas criadas no andamento dos debates. As previamente formuladas foram criadas a partir da nossa leitura dos poemas, sempre com a pretensão de levar os alunos ao resgate de algumas das imagens construídas nos textos poéticos.

Ressaltamos que, baseados na crença de Ezra Pound (1970 *apud* Silva, 2008, p. 60) para quem “[...] o professor ideal seria o que examinasse qualquer obra-prima que estivesse apresentando a seus alunos *quase* como nunca a tivesse visto antes”, bem como na recomendação de Calvino (1993), procuramos não nos “contaminar” com interpretações acadêmicas ou de qualquer outra origem sobre os poemas que foram trabalhados. Assim,

buscamos a nossa própria interpretação, nos colocando, de fato, como se estivéssemos mantendo o primeiro contato com aqueles textos assim como aconteceu com os nossos alunos.

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

Difícilmente, poderemos experienciar a literatura com todo o potencial que ela tem de nos revelar o mundo por meio das palavras, se formos ler um texto literário, baseados em uma interpretação, que não seja a nossa, pois, como leitores, tenderemos aplicar, na leitura desse texto, a análise feita pelo outro. Por isso, acreditamos que esse primeiro contato com o texto literário, que levará a uma primeira interpretação, deverá ser direto, ou seja, sem intermediários. A interpretação primeira deverá ser a do próprio leitor e, assim, se ele vier a ter contato com outras leituras acadêmicas ou não – como as incontáveis que poderá encontrar na *internet* –, que seja posterior a sua primeira interpretação e que sirvam para enriquecê-la, contribuindo para a experiência, que o indivíduo terá com a literatura.

O objeto de ensino da proposta que segue é a leitura de textos poéticos, logo não nos detemos em avaliar conteúdos, posto que tomamos a literatura como uma experiência (COSSON, 2012, p. 113). Sendo assim, pautamos nossas preocupações nas leituras dos poemas realizadas pelos alunos que, a partir de suas experiências individuais, geraram ambientes de discussões e que, por sua vez, possibilitaram uma evolução gradativa e contínua para um olhar mais crítico e abrangente de suas compreensões textuais. Tais discussões, aliadas aos registros feitos pelo professor (ver imagens 9 e 10, p. 199), serviram como instrumento de avaliação de tal processo.

Considerar a leitura do discente nessa concepção de avaliação e incentivar sua participação não significaram que aceitamos qualquer compreensão dos textos poéticos, porém procuramos encontrar a justa medida dessa avaliação, que levou em consideração a realidade social da comunidade, onde a escola e, conseqüentemente, os próprios alunos estão inseridos. Para tal, as leituras dos alunos foram compartilhadas com o professor e com a turma, objetivando as discussões, os questionamentos, as análises e as compreensões. Esses momentos permitiram que os leitores fizessem uma autoavaliação de

suas próprias leituras a partir do confronto com as demais realizadas pelos colegas de turma.

Sendo assim, a avaliação desta dissertação de mestrado foi ininterrupta e realizada durante o período de desenvolvimento da proposta interventiva. Por ser contínua, assumiu uma função diagnóstica, que orientou o professor-pesquisador a tomar as decisões necessárias para alcançar os objetivos deste trabalho.

4 LEITURA DE POEMAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, trataremos, de forma específica, da nossa proposta de ensino de leitura de poemas, voltada para os alunos de duas turmas do sétimo ano do ensino fundamental, e evidenciada através da leitura, produção e desenvolvimento das atividades bem como dos resultados alcançados, possibilitados pelos registros e análises das aulas ministradas.

A produção das atividades resultaram em dez aulas de leitura de poemas, com um texto para cada aula, exceto na Aula 3, quando foram trabalhados dois poemas, totalizando onze textos poéticos, dispostos na seguinte ordem: “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade, “A casa”, de Vinicius de Moraes, “A arquiteta” e “Catadores de papel”, de Roseana Murray, “O bicho”, de Manuel Bandeira, “Enquanto é tempo”, de Wilson Pereira, “Indivisíveis”, de Mário Quintana, “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, “O tempo o homem”, de Max Martins, “Questão de pontuação”, de João Cabral de Melo Neto e “O boto”, de Antonio Juraci Siqueira.

Das dez atividades planejadas, foram trabalhadas, em sala de aula, nove. A décima atividade não foi desenvolvida em função de não encontrarmos espaço no calendário escolar, nos meses finais do ano letivo, voltado para o envolvimento da comunidade escolar com as festas natalinas e de final de ano, para a aplicação das últimas avaliações bem como para as atividades de recuperação de estudos dos alunos, que não conseguiram aprovação direta, encerrando-se o período letivo com a avaliação dos estudos de recuperação.

Portanto, as aulas estão dispostas na sequência de 01 a 10, e assim são apresentadas neste capítulo. E à medida que vamos expondo como elas foram desenvolvidas – por meio do uso da base metodológica, adotada para o ensino adequado da leitura de poemas no ensino fundamental, a “sequência básica” criada por Cosson (2012), sobressaindo-se as fases da motivação, da introdução, da leitura e da interpretação –, faremos, concomitantemente, as análises dos registros das atividades trabalhadas em sala de aula.

Os resultados do Questionário de Avaliação, aplicado no final do desenvolvimento da nona atividade de leitura de poemas, constam neste capítulo, e estão a demonstrar o quanto esse tipo de atividade é importante para a formação leitora de nossos alunos.

4.1 AULA 1 – Leitura do poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade.

O texto poético selecionado para a primeira atividade de leitura foi o poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade.

4.1.1 Introdução à leitura do poema “Infância” nas turmas 701 e 702

As turmas contempladas para o desenvolvimento das atividades de leitura foram a 701 e a 702, do turno da manhã. O relato da chegada dos 50 alunos dessas duas turmas, no auditório da escola, para a aula inaugural, realizada no dia 23/09/2014, e do motivo pelo qual estiveram juntas, estão registrados nos quatro últimos parágrafos do item 3.2 desta dissertação. O tempo disponível para o desenvolvimento desta atividade foi de três horas/aulas.

4.1.2 Situação motivacional

Como motivação para a leitura do poema “Infância” de Carlos Drummond de Andrade, convidamos os alunos para assistirem/ouvirem a um vídeo com a música “Preciso me encontrar”³, de autoria de Candeia e interpretada por Zeca Pagodinho e Marisa Monte.

Preciso me encontrar

Deixe-me ir, preciso andar
Vou por aí a procurar
Sorrir pra não chorar
Se alguém por mim perguntar
Diga que eu só vou voltar
Quando eu me encontrar

Quero assistir ao sol nascer
Ver as águas dos rios correr
Ouvir os pássaros cantar
Eu quero nascer, quero viver

FONTE: (CANDEIA, 1976)

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OpSTmf4vbSo>. Acesso em: 15 set. 2014.

Após a audição da música, procuramos dialogar com os alunos, utilizando perguntas, como: vocês conheciam essa música? O que vocês sentiram ao ouvi-la? A música tem movimentos? O que chamou atenção na música? Por que Zeca Pagodinho diz que só vai voltar quando ele se encontrar? Por que Marisa Monte diz que quer ver os pássaros cantar?

A procura pelo diálogo não é uma tarefa tão simples para um primeiro contato, pois nosso objetivo era interagirmos com os discentes, deixando-os à vontade para falarem sobre a música. Para provocá-los a dizerem algo sobre a bela canção que acabaram de ouvir, perguntamos se eles a conheciam. A maioria respondeu que não. O que vocês sentiram ao ouvi-la? Não houve resposta. A música tem movimentos? Cantamos um trecho e começamos a movimentar o corpo, sugerindo movimentos dançantes. Alguns riram, mas percebemos que estavam se descontraindo. Continuamos: o que ficou da música cantada por Zeca Pagodinho e Marisa Monte? Nenhuma resposta. Por que Zeca Pagodinho diz que só vai voltar quando ele se encontrar? O silêncio continuava. Por que Marisa Monte diz que quer ver os pássaros cantar? Entreolhavam-se como se os olhos de cada um deles estivessem sondando quem seria o primeiro a falar.

Creemos que as perguntas ajudaram a instigá-los, embora nenhum deles demonstrasse querer falar, talvez pela timidez ou vergonha de se exporem diante de um professor desconhecido para eles ou de estarem juntos com colegas de outra turma, com quem não possuíam afinidades. Mas para nossa surpresa, um aluno, o que batia com cadernos nos outros colegas, falou: *“Vejo tristeza.”* Um outro, se opôs: *“Tristeza? Vejo uma busca de felicidade.”* Ao que o primeiro retrucou: *“Sim, quem está triste deve sair para buscar a felicidade.”* Aproveitando esse início de diálogo, apontamos para outros: E você, o que vê? *“Eu vejo amor.”* E vocês aí do fundo? *“Vejo paz”.* *“Vejo carinho.”* *“Vejo Afeto.”* Por que afeto? *“Porque eles se abraçam, um segura na mão do outro.”* Outra aluna observou: *“É uma música gostosa de ouvir, de dançar, de fazer carinho.”* O que mais você sentiu ao ouvi-la? *“Existe uma procura por algo que não sabemos o que é, mas quem fez a música sabe.”* Alguém mais quer contribuir com a discussão? *“Vejo a busca de uma nova vida, professor.”* Uma nova vida? *“Sim. Começar tudo outra vez para dar importância ao sol, ao rio, aos pássaros, à vida.”*

Dissemos a eles que ficamos contentes com suas participações e que podiam melhorá-las à medida que fossem aprofundando suas leituras. *“Como assim?”* – perguntou um dos alunos. Aproveitamos para enfatizar a necessidade de lerem o texto

várias vezes para uma melhor compreensão assim como sugerir que a música poderia estar se referindo a um desencontro existencial, buscando, entre outras possibilidades, na simplicidade da natureza a origem e o sabor da vida. Vê-se aqui a importância da atividade motivacional para o despertar da atenção do aluno para determinado tema.

4.1.3 Introdução do autor e do poema

Após um breve comentário sobre o vídeo, procedemos à distribuição do poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade, momento adequado para a apresentação do poeta e do seu poema bem como fazer o livro *Antologia Poética*, de sua autoria, circular de mão em mão pelo auditório.

Vamos, então, conhecer, conforme o texto seguinte, um pouco do autor do poema, que iremos trabalhar nessa atividade de leitura.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE nasceu em Itabira, Minas Gerais, em 31 de outubro de 1902 e faleceu no Rio de Janeiro, em 17 de agosto de 1987. Inicia curso secundário em Belo Horizonte, que prossegue, como interno, no Colégio Anchieta, do Rio de Janeiro, de onde é expulso por “insubordinação mental”. Retorna a Belo Horizonte; trabalha na imprensa, estuda Farmácia; torna-se amigo de João Alphonsus, Emílio Moura, Pedro Nava, Aníbal Machado e outros. Formado, regressa a Itabira (1926), onde leciona Português e Geografia. De novo na capital mineira, trabalha no *Diário de Minas* e no funcionalismo público. Estreia em livros com *Alguma Poesia* (1930). Muda-se para o Rio de Janeiro (1934) para trabalhar no serviço público. Aposentando-se em 1962, continuou a colaborar na imprensa. Além do mencionado volume, publicou os seguintes livros de poesia: *Brejo das Almas* (1934), *Sentimento do Mundo* (1940), *Poesias* (reunião dos livros anteriores mais *José*, 1942), *A Rosa do Povo* (1945), *Poesia Até Agora* (as anteriores, mais *Novos Poemas*, 1948), *A Mesa* (1951), *Claro Enigma* (1951), *Viola de Bolso* (1952), *Fazendeiro do Ar & Poesia Até Agora* (os anteriores, menos *Viola de Bolso*, e mais *Fazendeiros do Ar*, 1953), *Poemas* (os anteriores, mais *A Vida Passada a Limpo*, 1959), *Lição de Coisas* (1962), *Versiprosa* (1967), *Boitempo & A falta que ama* (1968), *Menino Antigo* (1973), *As Impurezas do Branco* (1973), *Discurso de Primavera e Algumas Sombras* (1977), *Esquecer para Lembrar* (1979), *A Paixão Medida* (1980), *Corpo* (1984), *Amar se aprende amando* (1985), *Amor, Sinal Estranho* (1985), *Poesia Errante* (1988), *O Amor Natural* (1992). Além de poesia, Drummond escreveu contos, crônicas, artigos, diário e entrevistas.

Figura maior do Modernismo assim como de toda a nossa história literária. (MOISÉS, 2005, p. 337)

O poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade, que iremos ler, foi publicado pela primeira vez no livro *Alguma poesia* de 1930, tendo sido reeditado em livros didáticos por várias editoras. A Companhia das Letras edita o poema na *Antologia Poética* em 2012. Esse livro faz parte do acervo da biblioteca da nossa escola do qual selecionamos o texto seguinte.

Infância⁴

Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.

Minha mãe ficava sentada cosendo.

Meu irmão pequeno dormia.

Eu sozinho menino entre mangueiras

lia a história de Robinson Crusóé,

comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.

Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:

- Psiu... Não acorde o menino.

Para o berço onde pousou um mosquito.

E dava um suspiro... que fundo!

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

⁴ Poema selecionado do livro: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 83.

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

4.1.4 Leitura do poema

Após a apresentação do autor e do seu poema, convidamos os alunos às leituras do poema “Infância”, que foram realizadas de três modos. Na “leitura individual silenciosa”, informamos que podiam fazer anotações, sejam de palavras desconhecidas para poderem compreender os sentidos do texto, sejam de lembranças suscitadas com a leitura do poema. Na sequência, sugerimos que alguém se voluntariasse para fazer a “leitura em voz alta” diante da classe. Ninguém se voluntariou e tivemos que fazê-la. Depois, os desafiamos à “leitura conjunta em voz alta” do poema. Iniciamos essa leitura. Poucos alunos nos acompanharam. Paramos. Incentivamos a participação. Recomeçamos. Dessa vez mais vozes se somaram a nossa. Duas turmas de alunos tão diferentes lendo a uma só voz o poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade! O coro de vozes nos encheu os ouvidos, penetrou nossa alma e trouxe um riso de agradecimento aos nossos lábios. Mediante o elogio pela performance da leitura, todos bateram palmas, momento raro para os olhos e ouvidos de um professor, com mais de vinte anos de sala de aula, contemplarem o que acabava de acontecer naquele local.

4.1.5 Compreensão do poema

A compreensão do poema se deu por meio da discussão, momento em que os alunos expuseram suas leituras individuais do poema, contando com a nossa mediação, que foi iniciada por meio das perguntas: o que vocês perceberam ao lerem e ouvirem o poema? O que o poema despertou em vocês? Durante o andamento das discussões outras perguntas surgiram.

As duas primeiras perguntas fomentadoras de uma possível discussão para a compreensão do poema não trouxeram respostas. O silêncio imperava no auditório. Prosseguimos: alguns de vocês lembram da sua infância? Atentamente olhávamos para eles e percebíamos o esforço de alguns, como se buscassem voltar ao tempo de criança. Crianças tentando lembrar de coisas que ficaram para trás.

Continuamos instigando: isso, vocês estão querendo lembrar de um tempo passado... vocês veem isso no poema? Finalmente, um deles disse: “*Eu tenho saudade do tempo que eu era mais criança*”. Por quê? Ele olhou para os lados e não respondeu.

Prosseguimos dizendo, que podemos relembrar de muitas situações, boas ou não tão boas, vividas na infância. Uma aluna perguntou o significado da palavra “cosendo”. Sugerimos que a classe respondesse. Ninguém respondeu. Perguntamos se o silêncio era por que não sabiam ou por que estavam com vergonha de responder. Um deles disse que achava que era “cozinhar”. Perguntamos se a palavra “cozinhar” estava relacionada ao sentido da palavra “cosendo” do poema. Ficamos sem resposta. Entendemos que realmente não sabiam o sentido do verbo “coser”, pois quando declaramos que significava “costurar”, notamos expressões de surpresa em muitos rostos.

Prosseguimos: olhem para o poema que está nas mãos de vocês. Que palavras ou versos chamam a atenção de vocês? Ouvimos com certa dificuldade alguém referir-se à “preta velha” porque falou tão baixo, quase imperceptível. Aproveitamos para perguntar o sentido dessa palavra no poema. Também não houve resposta. Prosseguimos: será preconceito? Será racismo? Será uma outra forma de tratamento? Para a nossa surpresa, um dos alunos disse que achava que não havia preconceito, mas um tratamento de carinho. Por que você acha que havia carinho? Novamente ficamos sem resposta. Alguns de vocês podem ajudar o colega? O silêncio e os olhares disfarçados serviam como mensagens de que dificilmente falariam. Diante disso, concordamos que ali sugeria uma questão de afeto sim, pois o poema nos revelava um fato que era comum na sociedade brasileira da época: a utilização de mulheres negras como empregadas domésticas pelas quais as crianças, filhos dos senhores de posses, nascidos nas fazendas e que cresciam, vendo-as cuidarem dos serviços da casa, desenvolviam, com elas, relações de afeto, de carinho, entre outras considerações.

Como a aula já caminhava para o seu final, perguntamos se eles conheciam a história de Robinson Crusóe e por que o eu do poema (o menino do poema) considerava que a sua história era mais bonita que a de Crusóe? O silêncio demonstrou, que não a conheciam, e, então, fizemos o relato da história. Dissemos que *Robinson Crusóe* (DEFOE, 2011) é um livro que narra a história de um marinheiro inglês, conhecido como Robinson Crusóe, que, ainda jovem, decidiu navegar pelos mares sem revelar sua intenção a alguém; porém, o navio de sua aventura naufraga e só ele é salvo, indo parar em uma ilha, onde fez de tudo para sobreviver, valendo-se das coisas do navio encalhado, inclusive de uma Bíblia. Durante 25 anos ficou sozinho, tempo em que seus valores morais e religiosos evoluíram. Certo dia, encontra uma pegada na areia, que o leva a uma tribo canibal. Sente-se ameaçado. Mas consegue domesticar um dos canibais, a quem deu o nome de Sexta-Feira, que depois se tornou seu amigo. Um barco

aparece na ilha, e Robinson Crusóé retorna à Inglaterra, deixando a ilha habitada por espanhóis fugitivos da Coroa. Anos mais tarde regressa à ilha e a encontra povoada, colaborando para que se tornasse um vilarejo próspero do Caribe.

Percebemos o interesse na contação resumida dessa clássica história. Procuramos saber se alguém gostaria de responder a pergunta feita antes da nossa narração. Uma aluna disse que a diferença estava na família, pois, para ela, o menino do poema tinha uma família, uma casa e alguém que fazia as coisas para ele. E, incisiva, concluiu: *“É por isso que a história do menino do poema era mais bonita que a de Robinson Crusóé, que não tinha família, vivia sozinho em uma ilha e tinha que se virar para sobreviver.”* Observamos nessa participação que a leitura de poemas, em sala de aula, possibilita muitas leituras e respostas surpreendentes como a dessa aluna.

Antes de encerrarmos a nossa primeira atividade, avisamos que a próxima aula de leitura seria com o poema “A casa”, de Vinicius de Moraes, sugerindo que eles fossem à biblioteca da escola, pesquisassem no livro do poeta o poema indicado, fizessem a leitura dele e as anotações das palavras desconhecidas em preparação para a próxima aula. Com essas recomendações, encerramos a aula de leitura com as duas turmas e nos dirigimos para a sala dos professores.

Quando nos preparávamos para sair da escola pela longa passarela que dá acesso à entrada e à saída do estabelecimento, notamos vários alunos, dispostos em grupos, em vários pontos da passarela. Ao passarmos por eles, recebemos cumprimentos pela aula. Mais à frente, quase à saída, paramos para dar atenção a outro grupo de discentes, que fez questão de dizer que a aula foi muito boa. Uma das alunas disse: *“Professor, desculpa por não ter participado da aula”* – estava rouca e falava com dificuldade –, *“mas quero lhe dizer que eu conheço um pouco a história de Robinson Crusóé porque fiz um resumo do livro na 5ª série a pedido de uma professora de uma outra escola, e quando o senhor estava falando dessa história eu lembrei dos fatos. Obrigada por me fazer lembrar dessa história. Foi a primeira e a única que li até agora. E não sabia que o menino do poema também leu o livro”*. Incursões pela memória, numa clara demonstração da importância do trabalho da escola em levar o aluno a experienciar o mundo pela leitura literária.

Salientamos que, antes de desenvolvermos as atividades de leitura com os poemas selecionados para o *corpus* das dez atividades, fizemos leituras de alguns livros que tratam da poética dos autores desses textos, com o pensamento voltado para a seleção, a produção e o desenvolvimento das atividades com os alunos das turmas do 7º

ano do ensino fundamental. O resultado das nossas incursões pela poética de Carlos Drummond de Andrade bem como da nossa leitura do poema “Infância” é o que segue:

4.1.6 Nossa leitura do poema

O poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade, conforme Joaquim-Francisco Coelho (1973, p. 77) “marcará em sua obra (Drummond) o início de um desejo inesgotável: a recuperação pela memória e sobretudo pela poesia, da herança lírica da quadra infantil.” Com efeito, a memória é singular nesse poema. Percebe-se nele a recuperação de uma voz poética, que se recorda de um tempo em que era criança. Essa recordação é possível pelo modo como o poeta se expressa por meio do uso dos verbos montar, campear, coser, dormir, brincar. Situações cotidianas da vida no campo, onde ainda se pode viver situações, aparentemente banais, mas que, no poema, ganham significados.

Esse olhar para o passado é revelador de uma família tradicional, composta por pai, mãe e dois filhos, que viviam em uma fazenda, rodeados de empregados(as) que se ocupavam dos serviços braçais e domésticos. A lida do pai era com a fazenda, onde montava a cavalo e campeava pelos longínquos lugares da propriedade. Essa labuta diária talvez o tenha afastado de uma convivência mais efetiva com os demais membros da família, cujo suspiro fundo da esposa seja denunciador da ausência do esposo do lar. Quanto à figura materna, vê-se que ali estava uma mulher, que vivia distante de seus parentes, e esse fato, conjugado com a ausência do chefe da família, pode ter contribuído para que se sentisse solitária. Ademais, pela sua posição social, não realizava os afazeres domésticos. Sua ocupação estava no cuidado dos filhos e nas prendas do lar, cujos bordados, que fazia, certamente não tinham fins econômicos, uma vez que podiam servir-lhes para uso pessoal e de sua família ou para utilidades do próprio lar. Pode-se inferir que o verbo coser denota o *hobby* das mulheres, que moravam nas fazendas, no início do século XX. Na fazenda do poema, ainda existiam as remanescentes de escravos, que na lembrança da voz poética aparecem como responsáveis pelos serviços da casa, pelo preparo da alimentação, pela voz que chama o menino para degustar o café preto gostoso e bom feito pela preta velha.

As lembranças do poeta quando menino remetem para um passado, para um tempo bom, para um lugar de aventuras, de árvores, de rios, de manhãs tranquilas, enfim, para um menino leitor. Ele poderia aproveitar as belezas naturais do lugar para

brincar, correr, nadar ou fazer outra coisa de menino, e talvez fizesse tudo isso, mas uma de suas preferências era ficar entre mangueiras, entregue à leitura da comprida história de Robinson Crusoé, o que para a época e meio rural em que vivia, só quem tinha posses conseguia exemplares de livros como esse, dispunha de todo o tempo do mundo para ler e viajar pelo mundo mágico da literatura e, ainda, comparar que a história dele era mais bonita que a de Crusoé. E por que chegara a tal conclusão? Infere-se que o menino tinha tudo à disposição: se quisesse ler um bom livro, o pai, fazendeiro abastado, supriria sua necessidade; se quisesse uma roupa bordada, a mãe, mulher prendada, coseria; se quisesse um café preto bom e gostoso, lá estava a preta velha para fazer, diferentemente do herói inglês, que vivia em uma ilha, isolado da civilização. Se a literatura imita a vida ou a vida é uma extensão para a literatura, no texto “Infância”, a vida do poeta e a vida cotidiana se entrecruzam, misturam-se. A separação entre ficção e realidade parece não ter espaço. O campo, as mangueiras, o irmão que dormia, o café preto gostoso, a mãe que cosia, um mosquito que pousa. Quantas situações aparentemente banais, típicas da vida do homem ordinário, homem comum, que a literatura traz para a construção do poema e que no texto poético revelam algo que nós sentimos!

O poema de Carlos Drummond de Andrade, é a imagem da infância, que reflete, também, a imagem do lugar, onde o poeta viveu sua infância. Antonio Candido (1970) nos lembra de que a poesia de Drummond deve-se à eficácia do poeta pelo alargamento do gosto pelo cotidiano, daí a presença de elementos típicos da vida rural como a lembrança de algo tão presente nas casas do interior, o café preto, de aroma inconfundível e inebriante.

4.2 AULA 2 – Leitura do poema “A casa”, de Vinicius de Moraes.

O poema “A casa”, de Vinicius de Moraes, foi o texto selecionado para a segunda atividade de leitura da semana, desenvolvida no dia 01/10/2014. Como na primeira aula trabalhamos com as duas turmas em um mesmo espaço e mesmo horário, em função de estarem sem atividades naquele dia, e por ser a aula inaugural, a partir dessa aula, as atividades de leitura aconteceram em cada turma, nos seus respectivos horários: na 701 – 3º e 4º horários e na 702 – 5º e 6º horários, com o tempo de uma hora e meia de aula em cada classe, sendo que podíamos dispor de mais meia hora, se necessitássemos.

4.2.1 Introdução à leitura do poema “A casa” na turma 702

Por adequação de última hora, fomos informados que deveríamos iniciar a atividade de leitura da semana com os alunos da 702. Era visível o interesse dos alunos dessa turma pela sequência das aulas, pois, alguns deles, procuravam saber se estávamos na escola, enquanto os demais aguardavam à porta do auditório, transformado em nossa sala de aula. Vinte e um (21) alunos participaram da atividade.

4.2.2 Situação motivacional

Como motivação para a leitura do poema “A casa”, de Vinicius de Moraes, convidamos os alunos para assistirem a um vídeo, com a versão musicada do poema, interpretada por Capital Inicial⁵.

Após a visualização das imagens e da audição da música, perguntamos se alguns deles já a tinham ouvido e onde a ouviram. Dois alunos se manifestaram, assentindo que já a tinham escutado. Quanto ao lugar da audição, um deles respondeu: “*por aí.*”. E de que fala a música? Limitaram-se a olhar um para o outro, mas nenhum deles esboçou desejo de falar. Vamos refazer a pergunta: a música “A casa” fala de quê? Um dos alunos respondeu: “*Fala de uma casa, professor.*” Você tem razão, mas como era essa casa? Como ela se apresenta no poema? Um silêncio preocupante. Esperávamos que, pelo menos, dois ou mais deles fizessem referência ao quadro “Lar doce lar”, do programa Caldeirão do Huck, da Rede Globo de Televisão, por ser a música de abertura e fechamento desse quadro. Porém, não fizeram essa relação. Vocês sabiam que a letra dessa música é um poema? O silêncio continuava.

Pela expressão nos rostos de cada um dos 21 alunos da turma 702, inferimos que: ou não queriam participar, numa espécie de pacto do silêncio – o que seria mais preocupante ainda – ou não sabiam que a letra da música tratava-se de um poema. Inferimos também que, mesmo falando na aula anterior o nome do poema e do autor que estudaríamos nesta aula, demonstraram que não se interessaram em conhecê-los em visita à biblioteca da escola ou acessando a *internet*. Perguntamos se algum deles havia lido o poema. Não obtivemos resposta. Como faríamos a leitura e a compreensão do mesmo texto, como gênero poético, preferimos avançar para o momento da introdução do poeta e do seu poema.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yvBCfNdsILY>. Acesso em: 24 set. 2014.

4.2.3 Introdução do autor e do poema

Nessa fase, procedemos à distribuição do poema “A casa”, de Vinicius de Moraes, para cada um dos alunos, e aproveitamos a ocasião para falarmos que o texto da música tratava-se de um poema de autoria do poeta e que, além desse, havia outros poemas musicados, entre eles “Garota de Ipanema”, um dos clássicos da música popular brasileira. Cremos que essa revelação levou uma das alunas perguntar se o poeta cantava seus poemas. Respondemos afirmativamente, e aproveitamos para saber se eles já tinham ouvido canções infantis com os nomes “O pato”, “As borboletas”, “A foca”. Como não se manifestaram, cantamos um trecho da música “O pato” enquanto o livro *Nova antologia poética*, de autoria de Vinicius, circulava de mão em mão pelo auditório.

Vamos, então, conhecer, conforme o texto seguinte, um pouco do autor do poema, que iremos trabalhar nessa atividade de leitura.

MARCUS VINICIUS DE MORAES nasceu no Rio de Janeiro, em 19 de outubro de 1913 e faleceu em 09 de julho de 1980, no Rio de Janeiro. Pertence à segunda geração do Modernismo. Em 1933, formou-se em Direito e publicou seu primeiro livro de poesia, *O Caminho para a Distância*. Passou algum tempo na Inglaterra, onde trabalhou na BBC de Londres. Em 1939, de volta ao Brasil, dedica-se à imprensa. Em 1943, torna-se diplomata, servindo em Los Angeles, Montevideu e Paris. Retornando ao país, em 1964 participa da renovação da música popular brasileira. Suas obras poéticas: *Forma e Exegese* (1935), *Ariana, a Mulher* (1936), *Novos Poemas* (1938), *Cinco Elegias* (1943), *Poemas, Sonetos e Baladas* (1946), *Pátria Minha* (1949), *Antologia Poética* (1954), *Livro de Sonetos* (1957), *Novos Poemas, II* (1959), *Cordélia e o Peregrino* (1965). Crônicas e Poemas: *Para Viver um Grande Amor* (1962). Crônicas: *Para uma Menina com uma Flor* (1966). Teatro: *Orfeu da Conceição* (1956). Em 1968, foi lançado pela editora Aguilar o livro *Obra poética*, reunindo todos os livros de poesias. (MOISÉS, 1998, v.5, p. 360).

O poema “A casa”, de Vinicius de Moraes foi publicado pela primeira vez no livro *A Arca de Noé* de 1970, pela editora Sabiá. Dez anos depois, em 1980, o poema é musicado e lançado em disco. É um poema bastante reeditado em livros didáticos por várias editoras. A Companhia das Letras edita o poema na *Nova antologia poética* em 2008. Esse livro faz parte do acervo da biblioteca da nossa escola do qual selecionamos o texto seguinte.

A casa⁶

Vinicius de Moraes

Era uma casa

Muito engraçada

Não tinha teto

Não tinha nada

Ninguém podia

Entrar nela, não

Porque na casa

Não tinha chão

Ninguém podia

Dormir na rede

Porque na casa

Não tinha parede

Ninguém podia

Fazer pipi

Porque penico

Não tinha ali

Mas era feita

Com muito esmero

Na Rua dos Bobos

Número Zero

4.2.4 Leitura do poema

Feita a apresentação do poeta e do seu poema para os alunos, solicitamos que fizessem a “leitura silenciosa” do texto. Percebemos que estavam lendo. Depois dessa leitura, perguntamos se alguém queria fazer a “leitura do texto em voz alta”. Ninguém se manifestou. Como na atividade anterior, tivemos que fazê-la. E o fizemos com os olhos no texto e na classe. Observamos que alguns alunos acompanhavam a leitura pela abertura e movimento dos lábios. Tão logo concluímos a nossa leitura em voz alta, enfatizamos a importância de lermos, ouvindo a voz de outra pessoa, como a do

⁶ Poema selecionado do livro: MORAES, Vinicius de. *Nova antologia poética*, São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 248.

professor, de um grupo de pessoas, do próprio poeta e, principalmente, ouvindo a própria voz; e com essa ênfase, os estimulamos a fazerem a “leitura conjunta em voz alta”. Eles atenderam e todos lemos o poema de forma uníssona.

4.2.5 Compreensão do poema.

O desafio, agora, com a letra do poema nas mãos dos alunos, era levá-los à participação na “discussão” e, conseqüentemente, à “compreensão” da poesia. Como mediadores, preparamos perguntas iniciadoras de diálogos, tais como: o que chamou a atenção de vocês no poema? Por que o poeta diz que a casa era engraçada? Por que a casa estava localizada “Na Rua dos Bobos”? Por que a casa tinha o “Número Zero”? Vocês já viram alguma casa com o número zero?

A utilização de perguntas pré-formuladas vai depender do momento e da nossa habilidade diante do texto e dos alunos, pois envolvê-los na discussão é tarefa nossa. Para Sorrenti (2009, p. 31) “[...] promover a interação texto poético/leitor adolescente requer carinho e competência”. Imbuídos dessa desafiadora tarefa, prosseguimos, fazendo-os perceber que estavam à vontade para falarem o que conseguiram ver no texto poético. Para isso, perguntamos: os dois primeiros versos, “Era uma casa / Muito engraçada”, diz alguma coisa para você? Um dos alunos, maior em estatura que os demais, que deve ter causado algum problema na escola, pelo que percebemos, ao ser abordado pelo inspetor de alunos quando este ajeitava a caixa de som, respondeu: “*Fala de uma casa que não existe*”. Por que você diz que a casa não existe? “*Porque ela não tem muitas coisas*”. Que *coisas* são essas? Vendo-o silenciar, nos dirigimos aos demais para que o ajudassem a descobrir o que não tinha na casa. Um disse que não tinha *teto*; o outro percebeu que não tinha *chão*; uma outra aluna acrescentou que também não havia *penico*... e assim foram nominando “as muitas coisas” que não tinham na casa. Perguntamos: e por que a casa era engraçada? Não ouvimos resposta. Prosseguimos: por que será que a casa ficava “Na Rua dos Bobos” e tinha o “Número Zero”? Também não houve manifestações sobre a pergunta.

Diante do silêncio e da tímida participação da classe, sentimos a necessidade de utilização do curta-metragem “A casa”, que possibilitou uma outra leitura do poema, por contar com a imagem de um Bobo construindo uma casa imaginária apenas com os movimentos do corpo. Após assistirem ao curta, voltamos ao texto. E agora, ficou mais claro para vocês? Que mensagem o texto passa para nós, leitores? Um dos alunos disse

que a graça da casa estava em não ter nada de concreto: chão, teto, parede, nada. E via como mensagem a possibilidade daqueles que não têm casa própria de construírem a casa de seus sonhos na própria imaginação. Uma das alunas o contrapôs, declarando que a família dela estava enfrentando problemas de moradia, e que o texto estava falando muito ao seu coração. Pedimos a ela que compartilhasse conosco o que o texto falava ao coração dela. Sem titubear, expôs: *“Um dia vou ter uma casa real, minha, diferente da que moramos, diferente da casa do poema, que só existe na imaginação do poeta. Diferente do que disse o colega, não quero construir uma casa que não existe, engraçada; quero sonhar com o oposto, com uma casa concreta, com chão, teto, paredes.”* Os demais colegas ficaram em silêncio, alguns limpavam os olhos, disfarçadamente, revelando para nós que a leitura do poema estava tocando no sentimento dos que estavam naquele auditório, talvez pela situação da colega ser semelhante a de alguns deles.

Uma coisa é certa: não se pode querer extrair tudo de uma classe em apenas uma aula. O aprendizado é um processo e o despertamento do gosto pela leitura de textos literários requer paciência, tempo. Mesmo que achemos que, pela pouca participação, a aula não tenha sido boa, esperemos com paciência, pois quem acredita na força humanizadora da literatura terá muitas surpresas e conquistas.

4.2.6 Suporte suplementar

Chamamos de suporte suplementar o recurso pedagógico, que podemos lançar mão quando, mesmo que tenhamos iniciado a aula com uma atividade motivacional, os alunos não respondem às nossas tentativas de levá-los à participação na discussão, como ocorreu nesta aula. Em situações como essa, a atividade preparada e guardada com o intuito de estimular a participação do aluno foi o curta-metragem “A casa”⁷.

Além de ser utilizado como “suporte suplementar” para reforçar a participação da classe na discussão do texto, esse vídeo poderá servir como “atividade motivacional” ou como “suporte conclusivo” à leitura do poema, sendo que, com esse último intuito, o professor levará os alunos a observarem a personagem; o outro som que acompanha a música, além da própria música. Porém, seja qual for a sua utilização, sugerimos que seja feita, no final da apresentação, a pergunta: qual a leitura que o criador do curta faz do poema “A casa”?

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JiY6gsNQ8U>. Acesso em: 24 set. 2014.

4.2.7. Leitura e compreensão do poema “A casa” na turma 701

A atividade de leitura, nos dois últimos horários do turno da manhã, aconteceu com a turma 701. Dezesesseis (16) alunos entraram no auditório da escola para participarem da aula. A mesma estratégia metodológica utilizada com a turma anterior foi adotada na segunda turma, com a percepção de um diferencial importante entre as duas turmas: a participação espontânea dos alunos desta turma na leitura e na discussão/compreensão do texto poético.

Na “situação motivacional”, ao serem inquiridos se já conheciam a música “A casa”, mais da metade respondeu afirmativamente, dentre eles uma aluna, que, desembaraçadamente, disse que, quando tinha 4-5 anos, o seu pai cantava para ela e que hoje ela canta para o seu irmão de 4 anos; outro aluno respondeu que a ouviu na escola; um outro disse que a conhecia do programa da Rede Globo de Televisão, “O Caldeirão do Huck”. Como Zilberman (2008) afirma, todos já tivemos uma experiência primeira com a literatura. E esta deve ser valorizada.

As perguntas fluíam juntamente com as respostas. Qual o quadro do programa? “Lar Doce Lar”, responderam. Por que será que foi escolhida para ser a música de abertura e fechamento desse quadro? *“Porque tem tudo a ver”* – disparou o menor em estatura da classe. Como tudo a ver? Explique-se melhor. *“É assim, quem mora numa casa precária é escolhido para que seja construída uma casa nova para a família”*. Outra aluna foi além: *“Isso é dignidade, autoestima.”* Por quê? *“Porque a pessoa que sai de um ambiente ruim e passa a morar num ambiente bom, sente-se bem, valorizada”*. Com essa resposta, finalizamos a atividade motivacional.

Passamos à distribuição do texto poético aos alunos e em seguida fizemos a “apresentação do poeta e do seu texto poético”. Na sequência, incentivamos a aluna que ouvia o pai cantar e que hoje faz com o irmão o que o pai fazia com ela, a entoar para a classe a versão musicada do poema “A casa”. Para o nosso deleite, ela cantou toda a música e não ouvimos nenhuma voz de desaprovação ou tentativa de atrapalhar sua performance. No final da canção, os colegas a aplaudiram.

Sobre “as leituras”, nos momentos da “leitura silenciosa” e “em voz alta”, percebemos a vontade de lerem o poema não para cumprirem um pedido do professor, mas pelo interesse de participarem, pois a mesma aluna que cantou a poesia-canto, pediu para ler o texto em voz alta diante da classe e ainda conduziu os demais colegas na “leitura conjunta”, cuja performance de leitura foi fluída, facilitada, talvez, pela

vivência dela com o texto e pela musicalidade do texto poético. De modo que “[...] quando essa poesia é recitada no palco – poesia espetáculo – ou quando é veiculada pela música – poesia-canto – ou quando é vivenciada num clima de prazer, caindo na mediação da brincadeira, passa a ser amada e consumida pelo leitor de qualquer idade” (SORRENTI, 2009, p.102)

No tempo destinado à “discussão-compreensão” do texto, iniciamos o debate, perguntando o que o poema passava para eles, e ouvimos de uma aluna: “*Passa vontade de ter uma casa própria.*” De outro aluno: “*De ter uma casa inteira.*” Inteira? Explique o que você quer dizer com o uso dessa palavra. Mostrando-se reticente na resposta recebeu o socorro de uma colega: “*Professor, se a casa não tinha parede, teto, chão, penico, nada... então ele queria uma casa inteira, completa.*” E por que a casa era engraçada? “*Porque é uma casa que não tem nada e nos leva a um mundo imaginário.*” Voltando-nos para a classe, continuamos inquirindo: por que está localizada “Na Rua dos Bobos”? Quem é o Bobo? Várias respostas foram dadas, entre as quais: “*Bobo é quem faz uma casa que não existe.*” “*É quem imagina que faz uma casa e não fez.*” “*É o menos inteligente... o idiota.*” “*É professor, idiota igual do filme Debi & Lóide.*” “*É o bobo da corte.*” E por que a casa recebe o “Número Zero”? “*Porque o zero é algo sem valor.*” “*Que não existe.*” “*Que é vazio.*” – foram algumas das respostas.

O poema é um excelente instrumento para trabalharmos o aspecto social a partir das diferentes visões dos alunos, levando em conta a sua realidade. E como mediadores desse processo de interação e aguçamento de ideias, podemos levar o aluno a imaginar a sua casa, a casa onde vive, a descrever o seu sentimento de pertença. A casa é um lugar, não apenas um espaço. É nessa casa, onde nascemos e vivemos as experiências diárias, onde nos tornamos pessoas no mundo; ela é um intermédio entre o mundo e o indivíduo, no estabelecimento dos laços sociais, como destaca Milton Santos (2008). A casa é o lugar das várias vivências, por isso nutrimos por ela algo especial, pois, além de morada, ela passa a fazer parte da nossa vida. Como pode uma casa sem teto? Como poderia o aluno imaginar a sua casa sem teto, sem nada?

Nesse contexto, poderemos levar os alunos a destacarem, por exemplo, uma casa abandonada, destruída pelo tempo. Buscar, nas gavetas da sua memória, lugares ao redor da sua casa, no seu bairro ou em outros bairros, casas sem teto, sem paredes, sem nada. Será que seria possível? Aguçar a ideia do fato de muitos não terem uma casa para morar; há os que ainda moram debaixo das pontes, sob “casas” improvisadas com papelão. Mas, ainda que fossem de improviso, quem nelas se abriga poderia considerar,

ainda que, de empréstimo, a sua casa, o lugar onde se acomoda e onde se protege do frio ou do calor.

Certamente que os alunos não perceberão todos os sentidos de um poema, nem nós, mas seja qual for a leitura que somos levados a fazer, não podemos ter medo de nos aventurar pelas múltiplas facetas que apresenta, pois, à medida que novas leituras vão sendo feitas, novas revelações de sentidos e de imagens vão surgindo, tornando o poema uma fonte inesgotável de sentidos, e, nessa fonte, encontramos a beleza da literatura.

Como conclusão dessa aula, passamos o curta-metragem “A casa” para que os alunos da 701 se certificassem do que haviam dito, já que esse suporte suplementar reforçou a leitura que fizeram do poema, diferentemente do uso desse mesmo suporte, na 702, quando o utilizamos no andamento da aula para ajudar os discentes dessa turma na compreensão do poema.

4.2.8 Nossa leitura do poema

A nossa leitura do poema “A casa”, de Vinícius de Moraes, nos leva primeiro a considerar o que é uma casa. E quando pensamos em casa, sempre nos vem a ideia de uma construção em madeira ou alvenaria, grande ou pequena, com quartos, sala, cozinha, móveis. Não imaginamos uma casa sem um teto, sem nada dentro. O poema de Vinícius de Moraes nos coloca diante dessa possibilidade. Já temos uma ideia formada de uma casa. É aquela possibilidade imaginativa de que Ítalo Calvino (1990) nos lembra quando recorremos a dois processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visível e o que parte da imagem visível para chegar à expressão verbal, o que na visão saussureana estariam voltados para um significante e um significado.

O poema “A casa”, de Vinicius de Moraes, é constituído de 20 versos curtos, cuja musicalidade o torna encantador e de fácil declamação ou interpretação musical, além de convidar o leitor a uma leitura dinâmica acelerada ou mais contida de seus versos. É por isso que, quando lido/cantado para uma criança, que ainda não domina a linguagem escrita, ela o apreende, escondendo-o nas gavetas da sua memória, e mais tarde, quando se depara com a necessidade de lê-lo ou de cantá-lo, é capaz de expressá-lo com alegria, porque jamais o esqueceu.

Desde o início do poema, podemos perceber que essa casa era diferente de uma casa habitacional. “Era”, verbo no pretérito imperfeito, de uso comum no início de contos infantis – “era uma vez” –, é trazido ao poema para indicar algo irreal, ilógico,

pelo recurso do *nonsense*, presente na descrição da casa. “Era uma casa muito engraçada”. Mas onde reside a graça nessa casa, se ela não tem nada que possa levar alguém a achá-la engraçada? Como algo tão concreto como uma casa pode existir na inexistência? Como pode existir sem seus elementos básicos, como o “teto”, indicativo de segurança e proteção? Sem o “chão”, base para o sustento da casa? Sem “parede” que, além de delimitar espaço, permite a privacidade e a armação de uma boa rede para se deitar, geralmente depois do almoço? Que casa é essa a que o poema se refere? Poderia alguém se sentir bem num lugar onde nada existe, a não ser uma imagem de uma casa sem nada? Onde não terá local para satisfazer suas necessidades básicas, como um quarto para dormir e um banheiro para fazer pipi? A casa do poema não tem número, fica na rua dos Bobos, ou seja, ela existe apenas no fazer poético, fora dele é apenas imagem. Talvez daí advenha a graça dessa casa, uma vez que o lúdico leva o poeta a reinventar as coisas que nos cercam sem se comprometer com a comprovação de suas reinvenções. Para o poeta, a casa era engraçada. E poderá ser também para o leitor de poesia, desde que ele “acredite” que ela existe além dele e dos seus olhos.

Ademais, observamos que a cada quatro versos o poema expressa características dessa casa, evidenciadas pela presença marcante das rimas “engraçada/nada”, “não/chão”, “rede/parede”, “pipi/ali”, “esmero/zero”, intercaladas por pausas, como se essas sutis e perceptíveis interrupções estivessem delimitando o fim e o início de cinco estrofes e o ritmo de cada uma delas, além do propósito de torná-las fáceis de serem assimiladas, cantadas e guardadas na mente. Observamos, também, que a única palavra que não rima com nenhuma outra é a palavra “casa”, por que será? Será por que o poeta-carpinteiro obteve licença atribuída pela literatura para escrever um poema com o título “A casa”, mas essa casa não existe? A casa do poema é uma casa construída na imaginação, na abstração, não é concreta, não é palpável. O uso reiterado e intenso do advérbio de negação “não” demonstra a própria negação, a própria desconstrução dessa casa. Mas o poeta lida com palavras. E a escolha das palavras utilizadas no poema pode levar o leitor a pensar o oposto, na existência dessa casa. E é justamente por causa da negação, que os alunos reconheceram a necessidade de uma casa completa, que tivesse chão, paredes, sala, quarto cozinha, banheiro, ou seja, uma casa de verdade. E a literatura é capaz, pela negação, de nos fazer pensar em algo positivo, de ativar o desejo de possuímos o que não temos; e podemos até sofrer por isso, pois se não temos uma casa, e de repente, pelo debate de um poema com essa temática, a nossa condição de “sem-teto” nos angustiará e nos fará lembrar da

necessidade de termos uma casa inteira, completa, de verdade, como nossos alunos expuseram, sendo que tal desejo pode ser justificado, talvez por muitos deles morarem em um quarto de madeira, e um quarto não é uma casa.

Portanto, há sempre na memória e nos desejos de quem não possui uma casa, a ideia de um dia tê-la. Que tal a construção dessa casa, ainda sem forma, também seja a casa em mente dos que não a tem? Se a poesia é o encontro da fantasia com a realidade, na leitura do poema de Vinícius, há esse encontro, há a possibilidade de se ver-sonhar-construir uma casa, ainda sem nada, mas que pode-vir-a-ser.

4.3 AULA 3 – Leituras dos poemas “A arquiteta” e “Catadores de papel”, de Roseana Murray.

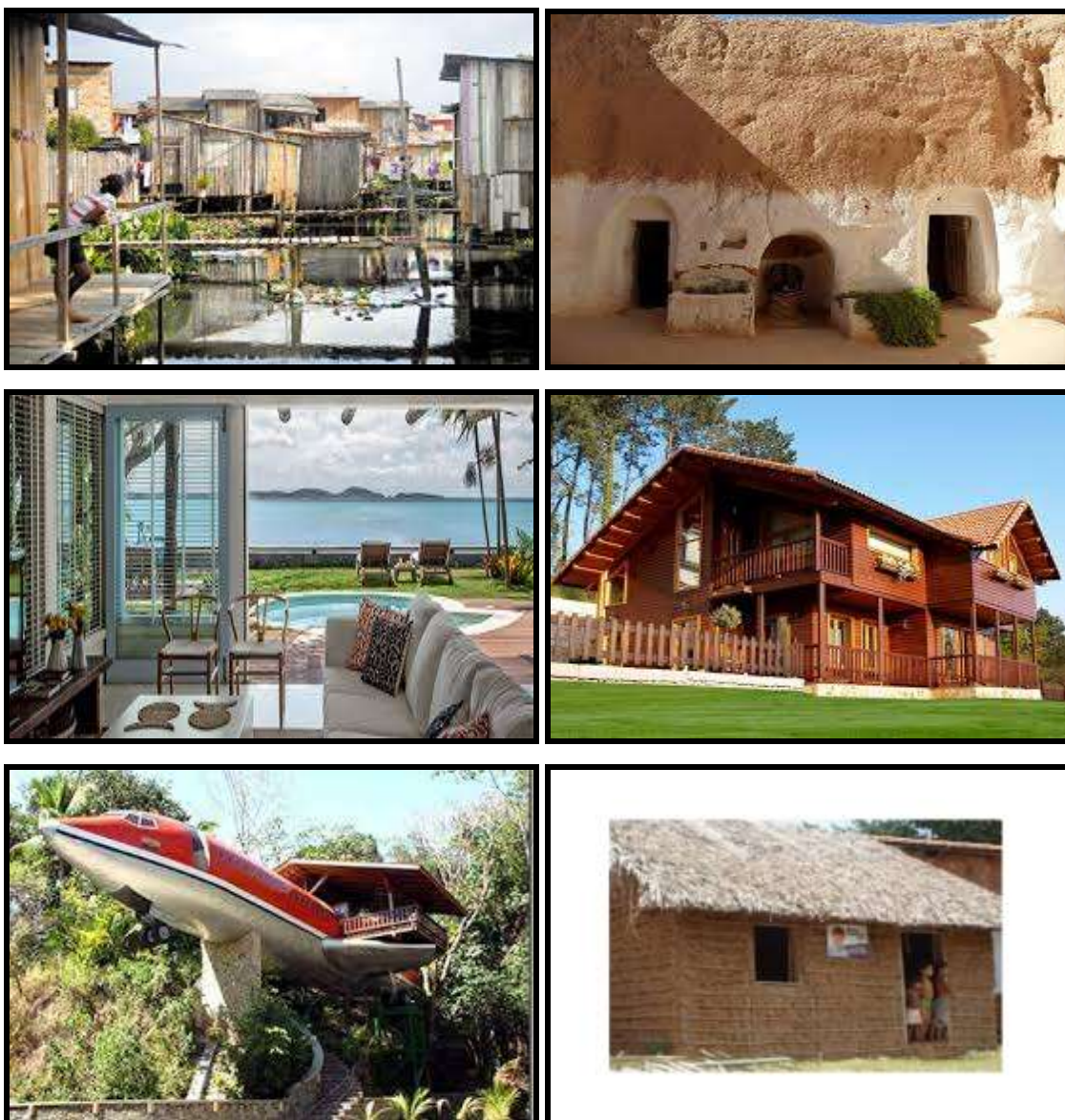
A terceira atividade de leitura da semana foi com os poemas “A arquiteta” e “Catadores de papel”, de Roseana Murray. Elaboramos essa atividade com esses dois poemas para verificarmos como administraríamos o trabalho com dois textos e como os alunos reagiriam diante desse acréscimo. A nossa pretensão com a utilização do poema “A arquiteta” foi saber se os alunos ainda lembravam do poema “A casa”, de Vinícius de Moraes, trabalhado na aula anterior, sendo uma espécie de retomada do assunto. Já “Catadores de papel”, além de dar continuidade à questão social da falta de moradia e de mostrar como sobrevivem milhares de pessoas, que estão à margem da sociedade, serviu como “gancho” para a próxima atividade de leitura.

4.3.1 Introdução às leituras dos poemas “A arquiteta” e “Catadores de papel” na turma 701

Essa atividade foi ministrada no dia 07/10/2014, e a iniciamos, dessa vez, com a turma 701. Vinte e um (21) alunos estiveram presentes no auditório da escola, cinco a mais do que na aula anterior. Eles não chegaram todos ao mesmo tempo no auditório. Os primeiros a chegar nos cumprimentaram e alguns manifestaram que gostaram da leitura do poema “A casa”, o suficiente para darmos um clique em cima do vídeo, com a versão musicada por Capital Inicial, e deixarmos o som tomar conta do auditório enquanto outros alunos chegavam para a aula de leitura da semana. A música serviu para descontrair o ambiente, que estava um pouco agitado nesse dia, talvez por já terem vindo de dois tempos de outra aula.

4.3.2 Situação motivacional

A motivação inicial para a leitura dos poemas de Roseana Murray começou com a seguinte declaração: entre muitos sonhos que temos, o de termos uma boa casa é um dos mais importantes. Observem as imagens seguintes.



Iniciamos a projeção dos *slides* com imagens de diferentes tipos de habitações, que podem ser retiradas da *internet* (de livre escolha do professor), pela imagem de várias casas de madeira, fazendo alusão às existentes em algumas áreas periféricas da cidade de Belém, construídas sobre as águas de furos/igarapés/esgotos, cujo acesso à rua e a outras casas faz-se por meio de frágeis pontes de madeira, realidade de muitos dos alunos desta e de outra turma com a qual estamos trabalhando. Observamos, pelos

olhares e ausência de comentários, uma certa familiaridade com a imagem projetada. A essa primeira imagem seguiram-se outras projeções, de variados tipos e gostos, suscitando comentários, inclusive sobre a casa feita na rocha – um dos alunos disse que havia visto uma dessas em uma novela da TV Globo. Já acerca da casa de paredes de taipa com cobertura de palha, um outro aluno lembrou que a casa de sua avó, no interior, era semelhante à do *slide*, e que à noite fazia um frio gostoso para dormir; enfim, a casa de vidros, a casa em forma de avião e de outros modelos mereceram a atenção dos alunos.

Após a projeção das imagens, perguntamos com qual tipo de casa eles sonhavam. As respostas apontaram para quatro tipos de casas, principalmente para aquela que tinha piscina e estava edificada de frente para o mar. As imagens das casas construídas em madeira sobre águas e a de taipa com cobertura de palha não receberam nenhum “voto” de desejo de que fossem habitações dos alunos presentes no auditório da escola.

4.3.3 Introdução da autora e dos poemas

Após a atividade motivacional, procedemos à distribuição dos textos poéticos “A arquiteta” e “Catadores de papel”, de Roseana Murray, aos alunos, que demonstraram interesse em manusearem os dois livros da poeta, que se encontravam expostos em cima da mesa do auditório. O interesse deles pelos livros nos levou a incentivá-los a conhecerem o trabalho da autora e dos demais poetas já trabalhados, sugerindo que emprestassem livros desses autores na biblioteca da escola bem como serviu para levá-los ao assunto principal deste momento da aula: a apresentação da poeta e de sua obra.

Vamos, então, conhecer, conforme o texto seguinte, um pouco da autora dos poemas, que iremos trabalhar nessa atividade de leitura.

ROSEANA MURRAY nasceu no Rio de Janeiro em 1950. Graduiu-se em Literatura e Língua Francesa em 1973 pela Universidade de Nancy/Aliança Francesa. Publicou seu primeiro livro infantil *Fardo de Carinho* (1980). Tem dois livros traduzidos no México (*Casas*, ed. Formato e *Três Velhinhas tão velhinhas*, ed. Miguilim/Ibeppe). Seus poemas estão em antologias na Espanha. Tem poemas traduzidos em seis línguas (in *Um Deus para 2000*, Juan Arias, ed. Desclée e *Maria, esta grande desconhecida*, Juan Arias, ed. Maeva). Recebeu alguns prêmios como: o

Prêmio O Melhor de Poesia da FNLIJ nos anos 1986 (*Fruta no Ponto*), 1994 (*Tantos Medos e Outras Coragens*), 1997 (*Receitas de Olhar*) e em 2013 (*Diário da Montanha*); o Prêmio Associação Paulista de Críticos de Arte em 1990 para o livro *Artes e Ofícios*. Entrou para a Lista de Honra do I.B.B.Y em 1994 com o livro *Tantos Medos e Outras Coragens* tendo recebido seu diploma em Sevilha, Espanha. Além do Prêmio Academia Brasileira de Letras em 2002 para o livro *Jardins* como o melhor livro infantil do ano, Roseana Murray produziu mais de cem livros e entre poemas e contos, destaca-se a poesia infantojuvenil. A poeta integra o conjunto de escritores que faz parte do projeto Literatura em Minha Casa, do Ministério da Educação, cujos livros são distribuídos às bibliotecas escolares. (MURRAY, [200 - ?]).

Os poemas “A Arquiteta” e “Catadores de papel”, de Roseana Murray, que iremos ler, foram publicados pela primeira vez no livro *A bailarina e outros poemas* de 2001, pela Editora FTD, livro que tem como foco principal mostrar poemas de profissões e ofícios assim como receitas de amor. Esse livro faz parte do acervo da biblioteca da nossa escola, do qual selecionamos os textos seguintes.

A arquiteta⁸

Roseana Murray

A arquiteta gostaria
de projetar mil casas
por dia,
aéreas, subterrâneas,
casas de vidro e de paina,
redondas, de esvoaçantes
telhados.

Em frente à prancheta
a arquiteta sonha
o justo sonho
de todo mundo ter
onde morar.

⁸ Poema selecionado do livro: MURRAY, Roseana. *A bailarina e outros poemas*. São Paulo, Editora FTD: 2001, p. 10.

Catadores de papel⁹

Roseana Murray

Pela cidade afora,
 noite ou dia,
 a qualquer hora,
 os catadores de papel
 são triste paisagem.
 Vão juntando papel e pobreza,
 moram assim,
 nas praças, nos vãos,
 em casa feita de nada.

Tenho tanta pena
 dos catadores de papel,
 agora moram aqui,
 no meu poema.

4.3.4 Leitura do poema “A arquiteta”

Após a apresentação da autora e dos textos poéticos de sua autoria, convidamos os alunos da turma 701 para as leituras dos poemas, que foram lidos, separadamente, um em cada tempo de aula, sendo trabalhado primeiro o poema “A arquiteta”. As leituras aconteceram de três modos: a “leitura individual silenciosa” do aluno, a “leitura em voz alta” pelo professor, e depois, os alunos participaram da “leitura conjunta em voz alta” do poema. Podemos dizer que os três momentos de leitura ocorreram de modo natural e com facilidade e clareza na verbalização dos versos.

4.3.5 Compreensão do poema

Para suscitar a “discussão-compreensão” do poema, perguntamos se a poeta pretendia falar somente da profissão de arquiteta, ao criar o poema, ou se havia algo mais para ser descoberto por meio da leitura do texto. Uma das alunas respondeu que a poeta não queria falar somente da profissão dela. O interessante é que um dos

⁹ Poema selecionado do livro: MURRAY, Roseana. *A bailarina e outros poemas*. São Paulo, Editora FTD: 2001, p. 11.

colegas virou-se para ela e perguntou: *“Por quê? Tens que dizer por quê?”* Aproveitamos para valorizar essa mediação inesperada do atento colega, dizendo-lhes o quanto seria espetacular se a discussão fosse mediada por alguns deles, sendo que isso é possível na leitura em grupos quando cada grupo escolhe o seu representante para coordenar a discussão e depois expor os resultados à classe e ao professor. Dito isso, voltamos, com a resposta da aluna: *“Porque os poemas sempre falam algo mais.”*

Depois dela, várias leituras surgiram, entre as quais: *“Na vida real ela não vai conseguir projetar mil casas por dia, mas na vida imaginária tudo é possível.”* *“Ela sonha em ajudar a realizar o sonho de outras pessoas.”* *“Essa arquiteta é solidária com quem não tem onde morar.”* *“Vejo um olhar para a realidade.”* Instiguei-os a irem mais além, perguntando-lhes: a arquiteta, ao falar de seu sonho, fala em “o justo sonho”, que leituras vocês fazem desse termo no poema? Eis as respostas: *“Justo é ter casa própria.”* *“Quem não tem casa é porque não estuda.”* *“Isso não tem nada a ver.”* Por que o “nada a ver”? Ao que a aluna explicou: *“Porque muitos não têm oportunidade de estudar, mas podem ter casa própria”*. Ao que outro colega emendou: *“Mas nem todos os que estudam e trabalham têm casa própria, pagam aluguel, e isso não é justo”*. Um outro disse: *“Muitos estão tendo casa própria porque o governo está construindo o Minha Casa Minha Vida.”* Outro emendou: *“...Ih, lá vem política!”*.

A discussão estava interessante, mas tivemos que fazer as considerações finais dessa primeira parte da atividade, dizendo a eles que a política está em quase todas as decisões governamentais e que o “Programa Minha Casa Minha Vida” é um exemplo de decisão política, e que, bem executado, poderia realizar o sonho de muitos que ainda não têm casa própria. O sinal anunciando o intervalo soou e os alunos foram a ele.

4.3.6 Leitura e compreensão do poema “Catadores de papel”

No retorno do intervalo, trabalhamos, ainda, com a turma 701, o poema “Catadores de papel”, cujo procedimento de leitura e compreensão do texto seguiu a mesma dinâmica do texto anterior, trabalhado no primeiro tempo de aula.

Quanto à “discussão-compreensão” do poema, como professor mediador do debate, auxiliamos os alunos na busca de sentidos do texto, apresentando caminhos, por meio de perguntas, como: que leitura podemos fazer do poema? O que vocês conseguem ler na primeira estrofe? Eis algumas das respostas: *“Vejo catadores de papel.”* *“Eles são seres humanos.”* *“São, mas sem direitos.”* *“Além de não terem*

direitos, alguns não têm sonhos.” *“Eles sobrevivem com muito pouco”*, entre outras leituras. Continuamos inquirindo: por que eles “são triste paisagem”? Outras respostas: *“Porque são pessoas que estão na miséria.”* *“São pessoas abandonadas pela família.”* *“São pessoas que não tiveram oportunidades.”* *“São pessoas que sempre estão sujas, com sede e com fome”*. Vamos ser mais específicos: que oportunidades esses catadores de papel não tiveram? Mais respostas surgiram, tais como: *“Oportunidade de estudos.”* *“Também de trabalho.”* *“De apoio da família.”* *“De apoio do governo.”* Contudo, diante de tanta oportunidade – as escolas estão de portas abertas, e mesmo que não haja vaga de trabalho para todos, há o mercado informal etc. – vocês não estão exagerando? *“Não, professor, sempre vai ter pessoas mais pobres que outras. A desigualdade sempre vai existir.”* – respondeu um deles.

Vamos à segunda estrofe. Os catadores de papel podem juntar papel e pobreza? Uma das alunas respondeu: *“Sim e não”*. Pedimos que explicasse à turma o “sim e não” de sua resposta. Falando, compassadamente, disse: *“Há pessoas que catam papel e outras coisas para guardarem nas suas casas em sacos e que nunca vão fazer uso deles, pois têm prazer de entulhar as coisas”*. Nesse sentido, ela entendia que juntavam pobreza; por outro lado, continuou sua explicação, *“Há aqueles que juntam e vendem para o seu sustento e de sua família, não juntam pobreza, mas sobrevivência. Segundo essa estrofe, o que é uma “casa feita de nada”? Uma aluna respondeu: “Professor, é igual ao texto da aula passada, é uma casa que não existe, não tem teto, parede, nem penico, só tem chão e papelão para cobri-lo.”* Um dos alunos emendou: *“É, professor, e o endereço deles tem o número zero, e pode ser em qualquer lugar: praças, calçadas, debaixo de pontes e viadutos.”* Continuamos: número zero? *“Sim, professor, número zero, que significa nada, igual do poema da outra aula. “Quando me perguntam se eu tenho algo, e não tenho, respondo: tô zerado.”* Uma aluna, que estava ao seu lado, perguntou para ele: *“Então, os catadores de papel do poema estão zerados de casa?”* *“É o que o poema diz”* – respondeu. Continuamos com nossa mediação. Pensem bem, ao ligarem este poema com o poema “A casa” lido na aula passada. Lá, a casa não existia mesmo, aqui é igual? Um dos alunos, demonstrando estar pensativo, expressou: *“Ih, professor! Que coisa! Se não prestarmos atenção dizemos o que não devemos.”* O que você notou? *“Notei que neste poema existe chão, existe sempre um banco como cama, papelão como lençol, existe até teto, que pode ser a laje da ponte, da loja, não estão tão zerados, não é?”* Assentimos, enquanto olhávamos para ver a reação dos outros, que demonstravam entendimento na leitura do colega de classe.

Percebemos, nas respostas dos alunos que se referiram ao poema “A casa”, de Vinicius de Moraes, o quanto foi impactante para eles a leitura desse texto poético. E, mais do que isso, o quanto a leitura do texto fez sentido na vida deles. Isso se comprova na ampliação de sentidos, que o “Número Zero” ganhou nesta aula. Enquanto na aula anterior as respostas se ativeram ao sentido literal da palavra “Zero”; nesta, eles foram além do sentido denotativo, construindo novos significados, novas relações entre essa palavra e a realidade. Isso demonstra a apropriação pelos alunos das possíveis leituras do texto, o que fez com que a leitura de “A casa” não ficasse restrita ao momento da aula anterior, sendo mencionada na aula seguinte por meio da intertextualidade. É o poema permitindo outros modos de compreender o mundo e o homem pelas múltiplas leituras que deve receber.

Na abordagem da terceira estrofe, perguntamos: a poeta diz que por ter tanta pena dos catadores de papel arranjou um lugar para eles. Que lugar é esse? Destacamos esta leitura: *“A poeta não tendo como levar os catadores de papel para a sua casa, porque são muitos, arranjou um lugar dentro do seu texto para eles”*. Por que isso é possível? *“Porque eu posso imaginar um mundo pra essas pessoas e colocar elas dentro desse mundo. Foi isto que a poeta fez, professor: colocou todos pra morar dentro do poema”*. Perguntamos aos demais leitores se concordavam com a leitura que a colega acabava de fazer. O balançar da cabeça, demonstrando que concordavam, foi interrompido por outro colega: *“Professor, toda a hora a “ficha” cai quando relemos o poema. E assim vamos descobrindo coisas que não percebemos na primeira leitura. E isso é muito ‘maneiro’”*.

Satisfeito com o que ouvimos, pedimos para que trouxessem imagens de pessoas em ambientes degradantes para serem usadas na confecção de uma cartaz na próxima aula. Com esse pedido, demos por encerrada a atividade com os alunos da 701.

4.3.7 Leituras dos poemas “A arquiteta” e “Catadores de papel” na turma 702

As atividades de leitura, nos dois últimos horários do turno da manhã, foram destinadas aos alunos da turma 702. Registramos treze (13) presenças, oito a menos do que na aula anterior, o que já esperávamos em função das possíveis ausências, neste dia ou pela saída “antecipada” de alguns antes do término do horário matinal. O fato interessante é que os discentes já entraram no auditório, cantando a música “A casa”, de Vinicius de Moraes, fazendo gestos como se estivessem tocando guitarras, deixando o

ambiente bem descontraído, facilitando a apresentação da nossa proposta de atividade para aqueles dois últimos tempos de aula.

4.3.8 Leitura e compreensão do poema “A arquiteta”

Iniciamos a “atividade motivacional”, mostrando os *slides* com as imagens dos seis tipos de casas. Após a projeção das imagens, perguntamos a eles em qual dos modelos sonhavam morar, e registramos os comentários que se seguem: “*Essa aí, com piscina e de frente para o mar, é a minha casa, professor!*” “*Essa casa-avião deve ser muito bacana! Eu moraria numa dessa.*” “*Eu vi uma casa construída numa árvore num programa de televisão! Também moraria nela.*” “*Eu gosto da de madeira com um lindo gramado ao redor.*” Mas nenhum deles comentou sobre as casas de madeira construídas sobre as águas nem as construídas em taipa com cobertura de palha.

No ato seguinte, distribuímos os textos poéticos e procedemos à “apresentação da poeta e de seus poemas” de modo breve, fazendo seus dois livros circularem de mão em mão pelo ambiente.

A atividade fluía com naturalidade e, assim, chegamos ao momento das “leituras” do texto poético. Os próprios alunos, com o texto de “A arquiteta” em mãos, silenciaram para procederem à “leitura individual silenciosa”. Após essa leitura, um dos alunos pediu para fazer a “leitura individual em voz alta”, lendo com facilidade a maioria dos versos, demonstrando dificuldade nos que tinham as palavras “subterrâneas”, “paina” e “esvoaçantes”. Sugerimos que ele mesmo comandasse a “leitura conjunta em voz alta” do poema, o que a fez com desenvoltura.

Esse gesto espontâneo facilitou ainda mais a participação dos demais colegas na “discussão-compreensão” do texto. Quando perguntamos se a poeta pretendia somente falar da profissão de arquiteta ao criar o poema, eles responderam que não. Um dos alunos observou que o sonho dela era que todos tivessem onde morar. Outra aluna disse que ter uma casa para morar representava humanidade e que morar na rua representava desumanidade. O aluno que fez a leitura em voz alta ponderou que o governo está construindo muitas casas para os pobres, casas pequenas para famílias grandes; e nem se fizesse mil casas por dia resolveria o problema da falta de moradia no Brasil. Procuramos saber quantos moravam em casa própria, e apenas três levantaram uma das mãos. Os demais disseram que moravam de aluguel, na casa dos avós e, até mesmo, em casas construídas, nos fundos da casa de algum parente.

Nesse contexto, poderíamos pedir que o aluno descrevesse a sua casa, que ele falasse o que essa casa representava para a sua vida. Se o aluno considerasse que poderia falar dessa casa em forma de poema, seguindo os exemplos de Vinicius e Roseana, ele poderia fazê-lo, mas se quisesse descrevê-la em um texto em prosa, também que lhe fosse permitido descrevê-la. O poema nos dá inúmeras possibilidades de trabalharmos a questão do lugar, dos laços sociais, de localização, de efetividade, de ambientes. Eis as várias ideias que um poema tão simples, que trabalha a arquitetura poética sem utilizar dos instrumentos concretos de que o arquiteto ou o carpinteiro lançam mãos para construí-la.

Com essas ideias, que passam como um *flash* por nossa mente e que devem ser anotadas para o enriquecimento das outras atividades de leitura com esse poema, e após ouvirmos os alunos da 702 falarem onde moravam, demos por concluída a aula, posto que ainda dispúnhamos de 45 minutos para desenvolvermos a atividade de leitura com o outro texto poético de Roseana Murray com esses alunos.

4.3.9 Nossa leitura do poema

A nossa leitura do poema “A arquiteta”, de Roseana Murray, arquitetado em duas estrofes, sendo a primeira com sete, e a segunda, com cinco versos, nos faz ver que a sugestiva ideia da arquiteta de projetar casas subterrâneas, de vidro, de paina, redondas, de esvoaçantes telhados, pode levar à construção de imagens, que povoam a imaginação do leitor.

Como seria uma casa redonda? Uma casa toda de vidro? Uma casa aérea? E uma casa esvoaçante, como seria? Ao destacar a arquiteta como uma das imagens do poema, pode-se trabalhar as profissões, cada uma com sua função, com seu desejo de fazer aquilo que o gosto lhe proporciona. Trabalhar a ideia de casa – os vários tipos de casa, o seu custo, o material empregado para sua construção, as consequências que cada material usado para construí-la podem representar ao meio ambiente, podem ser um ponto de partida para o trabalho com o texto de “A arquiteta”. Também destacar a questão social, econômica, das pessoas que não possuem moradia própria – quando alunos moram de aluguel. Em que tipo de casa moram – de madeira, de alvenaria, coberta com telha ou palha. E a ideia de morar nas casas que o poema sugere? Será que seria bom morar numa casa de vidro, numa casa redonda, numa casa com teto esvoaçante?

A ideia que se cria, ao se imaginar a casa descrita no poema de Roseana Murray, também pode levar o aluno à ideia da casa, do poema de Vinicius de Moraes. No poema de Vinicius, há uma casa sem forma, construída pela imaginação. No texto de Roseana, o sonho, o desejo de construir casa, diferentes daquelas já prontas, convencionais, torna mais instigante a leitura do texto: casas redondas? Casas de vidro? Nas primeiras, a sensação de desconforto. Imaginar uma casa redonda, uma casa incomum. Na segunda, uma casa que desfaz a privacidade, desfaz o íntimo para tornar visível a tudo e a todos.

Sejam quais forem as imagens, fantásticas ou reais, que as palavras “aéreas”, “subterrâneas”, “vidro”, “paina” e “esvoaçantes” criaram na mente dos alunos, vimos que o texto poético expõe a questão social da falta de moradia por meio do sonho da arquiteta de que todos tenham onde morar; como consequência, há o aguçamento do desejo de o leitor de ter a casa dos seus sonhos. Quantos não coadunaram, após a leitura do poema, com o desejo do colega – *“Essa aí, com piscina e de frente para o mar, é a minha casa, professor!”* – expresso na motivação inicial desta atividade? Vimos, por outro lado, surgir uma leitura crítica, “pé no chão” do texto: *“O governo está construindo muitas casas para os pobres, casas pequenas para famílias grandes; e nem se fizesse mil casas por dia resolveria o problema da falta de moradia no Brasil.”*

Certamente, outras leituras surgirão. E devem surgir, pois a beleza da literatura está nos múltiplos sentidos que ela possibilita.

4.3.10 Leitura e compreensão do poema “Catadores de papel”

No último tempo de aula, trabalhamos a leitura do poema “Catadores de papel”, com os alunos da turma 702. O ambiente de espontaneidade continuava e as “leituras do poema” fluíram, tanto que após a “leitura individual silenciosa”, aproveitamos a descontração que imperava no ambiente para sugerir ao aluno, que havia feito a leitura de “A arquiteta”, que fizesse, também, a de “Catadores de papel”, em conjunto, com mais dois colegas de classe, uma vez que a estrutura do poema contempla três estrofes, sendo que cada um deveria ler uma delas. Dois alunos aceitaram a sugestão e o trio cumpriu a tarefa de “leitura conjunta em voz alta” com desembaraço. Alguém sugeriu que as meninas também deveriam fazer a leitura do texto. Como estavam muito quietas, incentivamos que três delas lessem o poema, sendo que duas aceitaram de pronto e a terceira, demonstrando timidez relutou, mas acabou aceitando.

A aluna que leu a primeira estrofe, leu em voz baixa, mas audível; a que leu a segunda, aumentou um pouco o tom da voz, e, assim como a primeira, fez uma leitura sem problemas; a terceira aluna, teve um pouco de dificuldade, no entanto leu toda a terceira estrofe. No final das leituras, o som das palmas eclodiu pelo auditório, mostrando a aprovação das leituras pelos demais colegas.

Na “discussão-compreensão” da primeira estrofe, destacamos duas respostas para a pergunta: que leitura vocês conseguem fazer dessa estrofe? Na primeira, um dos alunos disse que visualizava pessoas desempregadas, buscando o sustento para suas casas, catando papel na rua ou nos depósitos de lixo. Já na segunda, uma aluna expressou que só quem cata papel é quem pertence à classe mais baixa da população, representada pelos moradores de rua. Perguntamos: porque eles são triste paisagem? *“Porque é triste ver crianças catando papel enquanto deviam estar estudando.”* *“É triste ver pessoas que não têm casa, o que comer, o que vestir, o que calçar dependendo de lixo, de papel.”* *“É triste ver catadores de papel trabalhando muito e ganhando tão pouco.”* – foram algumas das respostas.

Quanto à leitura que fizeram do verso “Vão juntando papel e pobreza”, ouvimos de um aluno a seguinte leitura: *“Quanto mais juntam menos têm e mais pobres ficam.”* Você sabe por que isso acontece? *“Porque precisam juntar uma quantidade enorme de papel para ganharem um pouco mais de dinheiro. E muitos não tendo como transportar para os depósitos de compra o que cataram, acabam guardando o resto nos seus barracos, que estão sempre sujos e bagunçados, sujos.”* Uma aluna, reforçando o que seu colega havia exposto, disse: *“É verdade, lá perto de casa tem um catador de papel, que está sempre reclamando da vida de pobreza que leva e vive pedindo ajuda para a comunidade. Acho que ele até já se acostumou com a vida que leva.”* Sobre a moradia deles ser uma “casa feita de nada”, disseram que qualquer lugar pode servir de casa para eles, como o chão duro de uma calçada, de um banco de praça. E o “nada” estava na falta de teto, de parede, de cama, de banheiro. Um dos alunos especulou que muitos até gostavam de viver assim porque não tinham hora para deitar, para levantar nem imposto para pagar.

Finalmente, chegamos na terceira estrofe. O aluno que fez a leitura dessa estrofe disse que não tinha preconceito dos catadores de papel, mas sabia que muitas pessoas têm e que evitam chegar perto deles. Perguntado sobre o lugar que a poeta encontrou para eles morarem, fizemos o registro da seguinte resposta: *“Eles merecem pelo menos isto: um poema como casa”*.

Desta vez, foram os alunos da 701 que nos surpreenderam, pois demonstraram que fizeram uma leitura de mundo sobre a questão do problema da falta de moradia. Percebemos que os poemas mexeram com eles a ponto de se posicionarem quanto ao tema, enriquecendo a leitura que nós havíamos feito do poema. Esse compartilhar de leituras torna possível o aprendizado tanto para os alunos quanto para o professor.

No final da atividade, solicitamos que trouxessem imagens de pessoas em ambientes degradantes para serem usadas na confecção de uma cartaz na próxima aula.

4.3.11 Nossa leitura do poema

Na nossa leitura do poema “Catadores de papel”, de Roseana Murray, podemos dizer que a poeta tem a habilidade de dizer muito com poucas palavras. Seus poemas, curtos, com linguagem simples, mas sugestiva, carregam ideias, que preenchem o imaginário e a realidade objetiva.

O poema “Catadores de papel” apresenta, de forma direta, sem rodeios, os catadores de papel, sua atividade diária, catando, selecionado papéis, sinalando a sua sina de pobreza. Quem é o catador de papel senão aquele que acha no trabalho de catar papel uma forma de ganhar seu pão diário? Assim como no poema de Vinicius de Moraes, “A casa”, há uma referência ao lugar sem nada. Que é a casa do catador de papel, muitas delas feitas de papelão, de improviso, onde se guarda, e guarda também o que cata durante o dia ou à noite. Aliás, ao referir-se à atividade de catar papel à noite, a poeta remete aos tantos trabalhadores que vão aos lixões assim que cessam os trabalhos dos carros de lixos para catar algo que lhes permitam tirar o ganha pão.

Na terceira estrofe, há uma quebra na expectativa da leitura quando se diz que os catadores de papel moram no poema. Eis uma ideia, que pode levar a outras ideias do aluno – o que faz o catador de papel morar no poema? Por que a poeta diz sentir pena do catador de papel que mora no poema? A sugestiva ideia dos “Catadores de papel” também remete ao ato de criar – ao momento da criação literária quando o poeta preenche o espaço em branco do papel com palavra que se forma em ideias, em imagens, em enredos.

Ressaltamos que trabalhar com dois poemas em dois tempos de aula pode até não ser recomendável devido ao pouco tempo de que dispomos para as leituras assim como para a “discussão-compreensão” dos poemas. Mas foi bom ousarmos. Foi bom percebermos o interesse dos alunos nas leituras dos dois poemas de Roseana Murray.

Foi bom vê-los percebendo que nos dois textos há duas imagens que, de certo modo, são antagônicas: a do catador de papel e a do arquiteto. A primeira, nos remete às imagens de pessoas que procuram sobreviver, catando papel, do lixo, do que se desfaz no dia a dia. A segunda, povoa a nossa mente com a imagem de alguém que pode tornar concreto ideias, mesmo a ideia das casas, aquelas casas dos nossos sonhos, aquelas casas que construímos no nosso íntimo para ser o lugar das nossas vivências. E assim vamos despertando o gosto pela leitura e compreensão de poemas em sala de aula.

4.4 AULA 4 – Leitura do poema “O bicho”, de Manuel Bandeira.

O texto poético selecionado para a quarta atividade de leitura da semana foi o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira.

4.4.1 Introdução à leitura do poema “O bicho” na turma 701

Essa atividade foi trabalhada no dia 21/10/2014, e a iniciamos com a turma 701. Vinte e quatro (24) alunos estiveram presentes no auditório da escola, três a mais do que na aula anterior.

4.4.2 Situações motivacionais

Para essa atividade, pensamos em duas situações motivacionais para serem utilizadas de acordo com a preferência do professor e com a disponibilidade ou não das imagens solicitadas para a montagem da primeira motivação.

4.4.2.1 Situação motivacional 1

Essa atividade consiste na criação de um cartaz pelos próprios alunos, com as imagens de pessoas em ambientes degradantes, como os lixões, solicitadas no final aula anterior. Após a confecção do cartaz, poderemos perguntar aos discentes: o que vocês sentiram ou pensaram ao visualizarem as imagens expostas no cartaz?

4.4.2.2 Situação motivacional 2

Essa atividade é substituta da situação motivacional 1. Na ausência das imagens solicitadas no final da atividade anterior, poderemos relatar um fato chocante, como no exemplo seguinte:

RELATO DE UM FATO CHOCANTE

Um fato que nos chocou foi presenciar um mendigo tomando banho, usando a lama do esgoto, que fica bem em frente ao Órgão onde exercemos outra atividade profissional, no bairro de São Braz, aqui em Belém. A cena ficou na nossa mente, e ao chegarmos à sala de trabalho, compartilhamos com nossos colegas. A nossa Coordenadora aproveitou para contar um fato que a chocou numa circunstância semelhante: ela viu uma mulher limpando as partes íntimas de uma criança de colo, que havia feito necessidades fisiológicas, com a água que escorria pela sarjeta da rua. Ela dizia com asco: pobreza é uma coisa; falta de higiene é outra.

Após o nosso relato de um fato chocante, poderemos perguntar aos alunos: vocês já tiveram a oportunidade de presenciar uma cena chocante? Fiquem à vontade para compartilharem conosco.

4.4.2.3 Opção pela situação motivacional 1

Como os alunos da turma 701 trouxeram as imagens solicitadas, utilizamos a “situação motivacional 1”. O nosso trabalho consistiu em providenciarmos, com antecedência, o material necessário para a montagem do cartaz pelos alunos, orientá-los na seleção e colagem das imagens e sugerir que dessem um título para o cartaz. Depois de algumas sugestões dos próprios colegas, escreveram: “Homens, lixos e bichos: quem é quem?” Eles o afixaram na parede frontal do auditório, ao lado do quadro branco (ver imagem 3, p. 196).

Findo o momento da construção coletiva e estando o cartaz visível, solicitamos que olhassem para as imagens e expusessem suas leituras. A aluna que gosta de cantar disse que elas faziam lembrar um pássaro, a Coruja Buraqueira, que se utiliza dos lixões para alimentar-se dos insetos. Um aluno disse que via tristeza; outro via fome; outra, miséria; e outro, apenas lixo. Perguntamos: por que apenas lixo? Sua resposta: “*Daqui de onde estou não dá pra distinguir quem é quem, parece que tudo é a mesma coisa.*” Uma aluna disse que via abandono social. O que você entende por abandono social? “*Os políticos não olham para a necessidade da população*” – essa foi a sua resposta. Uma das quatro alunas, que dá trabalho à escola e às aulas devido às atitudes inadequadas para o ambiente escolar, retrucou: “*Não tem nada a ver!*” (Essa aluna

quando não aprova o que os colegas falam, sempre solta o “nada a ver”). Seu desdém criou um pequeno entrevero, merecendo nossa intervenção para apaziguamento dos ânimos, continuidade e conclusão do primeiro momento da atividade de leitura. Interessado no “jargão”, perguntamos: por que o “nada a ver”? A resposta foi direta: *“Porque o abandono não é do político, mas da família”*. Outros colegas responderam: *“Nada a ver!”* (risos). Os risos dos colegas foram interrompidos com o contra-argumento dela: *“Tem tudo a ver, sim. Quer dizer que é só vocês que sabem ler, falar aqui na aula? Quando eu digo que o abandono é da família, é porque tem muitas famílias que não incentivam os filhos a estudarem, a participarem de projetos sociais, e ainda empurram a gente pra catar as coisas na feira, nos lixões”*. Talvez surpresos com a reação da colega, os demais silenciaram; porém, logo um deles ainda tentou, por meio do riso, desdenhar do seu contra-argumento.

Nesse momento, ponderamos com eles, que devemos escutar e considerar a fala do outro porque um dos caminhos para chegarmos ao entendimento do que não compreendemos é pela diversidade de ideias e de opiniões. Entendemos, nesse momento, ser oportuno o relato do fato chocante, que embasa a “situação motivacional 2” para que voltássemos ao foco da aula. Fizemos o nosso relato e enfatizamos que é compartilhando nossas experiências com o outro que conhecemos as coisas e o que cada um pensa. E que, também, podemos tirar proveito até de um “nada a ver”. Dois alunos relataram suas experiências e demos por concluída essa primeira parte, assegurando que veríamos muito mais com a leitura-compreensão do poema “O bicho” porque o poeta deve ter ficado chocado com algo que ele viu.

4.4.3 Introdução do autor e do poema

Após ouvirmos os comentários dos alunos sobre o cartaz, procedemos à distribuição do poema “O bicho”, de Manuel Bandeira enquanto um dos seus livros circulava de mão em mão pelo auditório; e assim que todos estavam com o texto em mãos, fizemos a apresentação do poeta.

Vamos, então, conhecer, conforme o texto seguinte, um pouco do autor do poema, que iremos trabalhar nessa atividade de leitura.

MANUEL CARNEIRO DE SOUSA BANDEIRA FILHO nasceu em Recife (Pernambuco), em 19 de abril de 1886 e faleceu a 13 de outubro de 1968, no Rio de Janeiro. Com dez anos, muda-se com a família para o Rio de Janeiro, onde faz o curso

secundário (Colégio Pedro II). Vem para São Paulo com a intenção de estudar Engenharia, mas a tuberculose o impede de continuar os estudos (1903). Após várias tentativas de melhoras, segue para Clavadel, na Suíça, em 1913. Com a deflagração da I Guerra Mundial, regressa ao Brasil, indo viver no Rio de Janeiro. Em 1917, inicia sua carreira de poeta com *A Cinza das Horas*. Embora não quisesse participar da Semana de Arte Moderna (1922), integra-se no movimento modernista. Vive de colaborações para a imprensa. Em 1935, é nomeado inspetor do ensino secundário, e em 1938, professor de Literatura do Colégio Pedro II; a partir de 1943 passa a ensinar Literatura Hispano-Americana na Faculdade Nacional de Filosofia, cargo em que se aposentaria, em 1956. Pertenceu à Academia Brasileira de Letras, onde ingressou em 1940. Ainda publicou outros livros de poesia: *Carnaval* (1919), *Poesias* (1924; reúne os dois primeiros livros e mais o *Ritmo Dissoluto*), *Libertinagem* (1930), *Estrela da Manhã* (1936), *Poesias Escolhidas* (1937), *Poesias Completas* (1940; com todos os livros anteriores e mais *Lira dos Cinquent'anos*; reeditadas em 1948, com todos os livros anteriores e mais *Belo Belo*), *Mafuá de Malungo* (1948; poesia de circunstância), *Obra Poética* (1956; com todos os livros anteriores e mais *Opus 10*), *Estrela da Tarde* (1963), *Estrela da Vida Inteira* (1966; reunião de toda a sua poesia e mais *Poemas Traduzidos*); prosa: *Crônicas da Província do Brasil* (1937), *Guia de Ouro Preto* (1938), *Noções de História das Literaturas* (1940), *Literatura Hispano-Americana* (1949), *Gonçalves Dias* (1952), *Itinerário de Pasárgada* (1954), *De Poetas e de Poesia* (1954), *Flauta de Papel* (1957), *Poesia e Vida de Gonçalves Dias* (1962), *Andorinha, Andorinha* (1966), *Colóquio Unilateralmente Sentimental* (1968). Sua obra, poética e em prosa, foi reunida em dois volumes, *Poesia e Prosa* (1958). No curso de sua longa existência, Manuel Bandeira, além da vasta produção poética, dedicou-se à história literária, à biografia de Gonçalves Dias, ao ensaio, à crônica, ao memorialismo, além de compilar antologias. (MOISÉS, 1998, v. 5, p. 111).

O poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, foi publicado no livro *Belo Belo* de 1948, pela Editora da Casa do Estudante do Brasil. O livro foi acrescentado à reedição de *Poesias Completas*, em 1948, segundo Lima (2009, p. 28). É um poema bastante publicado em livros didáticos e paradidáticos por várias editoras. A Editora Nova Fronteira, do Rio de Janeiro, edita o texto poético no livro *Estrela da vida inteira* no ano de 1998, em 23ª edição, obra que reúne as poesias completas de Bandeira. Esse livro faz parte do acervo da biblioteca da nossa escola do qual selecionamos o texto seguinte.

O bicho¹⁰

Manuel Bandeira

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.

4.4.4 Leitura do poema

Seguindo a apresentação do autor e do poema “O bicho”, convidamos os alunos à “leitura individual silenciosa” do texto, recomendando que procurassem visualizar a imagem que chocou o poeta. Após essa leitura, sugerimos que duas alunas, uma após a outra, lessem o poema “em voz alta”. Elas atenderam a sugestão e o leram sem dificuldades. Estimulamos os demais à “leitura conjunta em voz alta”. A primeira tentativa não deu certo, uma vez que alguns liam mais rápido que outros, criando uma mistura de vozes. Retomamos a mediação, administrando a organização da leitura, apontando para a necessidade de um deles comandarem esse modo de ler o poema. Um dos alunos se propôs, dando início à leitura conjunta. Leram o poema de forma uníssona. No final, esboçaram aplausos e os incentivamos a aplaudirem a performance deles de leitura.

Antes de iniciarmos a compreensão do texto, conversamos com as quatro alunas que gostam de chamar atenção para si e de criar um clima de confusão, atitudes que os demais colegas desaprovam. A conversa surtiu efeito. Elas se aquietaram e procuraram sentar-se uma longe da outra.

¹⁰ Poema selecionado do livro: BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 23. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998, p. 201-202.

4.4.5 Compreensão do poema

Iniciamos a “discussão-compreensão” do texto com a pergunta: que leitura vocês fazem desse poema? Das falas que surgiram, destacamos duas: *“Vejo que muitas pessoas que vão atrás de comida no lixo de tanto viverem no meio dos monturos acabam sendo confundidas com o lixo e com os animais”* e *“É isso mesmo, a miséria parece que é uma só, parece que tudo é lixo: homem, animal.”* Prosseguimos na mediação: vocês perceberam que alguns bichos foram citados no poema. Por que o poeta escolheu esses animais e não outros? Eis alguns entendimentos: *“Porque são animais que estão acostumados com esses locais, principalmente o rato.”* *“Porque esses animais quando estão com fome buscam comida em qualquer lugar, como nos lixões.”* Com o ser humano acontece a mesma coisa? *“Sim, o poeta começa dizendo que viu um bicho, catando comida entre os entulhos, entre os restos. E depois, lá no final, diz que o bicho era uma pessoa.”* Pessoa ou bicho? Um dos alunos, o menor deles em estatura, falou: *“Uma pessoa, professor. Só que ela agia pior que um animal, como muitos hoje.”* Por quê? Onde, no texto, o poeta sugere que essa pessoa agia pior do que um animal? Alguém respondeu: *“Na segunda estrofe!”* Vamos lê-la? A maioria leu a estrofe. Nesse momento, o alarme soou, anunciando o intervalo e interrompendo o processo da compreensão do texto em estudo.

É bom destacarmos que poucos alunos foram ao intervalo. Como permanecemos no auditório, os que ficaram no local, nos envolveram, colocando-nos dentro de um círculo. Com interesse, continuaram falando sobre o assunto do poema, mencionando algum parente ou conhecido que viviam situações de pobreza, de miséria. Ouvíamos, deixando claro que esperaríamos os demais colegas retornarem do intervalo para continuarmos o diálogo sobre o texto. Nessa conversa informal, aproveitamos para perguntar, aos que nos colocaram no círculo, se eles estavam gostando das aulas de leitura e dos poemas trabalhados. Ouvimos: *“O senhor chegou para salvar o ano, professor”*. Pedimos que tornassem claro o “salvar o ano”, pois pensávamos que, por não terem professor da disciplina, poderiam nos ver como alguém que estava ali para suprimimento da lacuna. Mas as respostas foram confortantes e certificadoras de que é possível o trabalho com a leitura de poemas com crianças e adolescentes: *“Foi o melhor que já tivemos neste ano.”* *“Suas aulas são muito legais.”* *“Gosto muito de vir pra suas aulas.”* *“É professor, poderíamos fazer um grande debate entre as duas turmas.”* *“O senhor está fazendo a gente pensar e falar e era isso que faltava aqui na escola.”*

Perguntamos se eles costumavam ler textos literários em sala de aula. E as respostas foram: *“Não, só lemos os assuntos da matéria.” “É verdade, até que gostaríamos de ler, mas parece que a matéria toma todo o tempo da aula”*. Como diz Antunes (2003), não precisamos de muito esforço para percebermos de qual matéria os alunos estavam se referindo e do que é preciso fazermos para formarmos leitores em nossas escolas: revermos e reorientarmos a nossa prática de ensino da língua.

Findo o intervalo, reiniciamos a aula, recapitulando o que os alunos já tinham expressado e nos detivemos no ponto em que fomos interrompidos. Alguém quer expressar a leitura que fez da segunda estrofe? O aluno, menor em estatura, pediu para falar: *“A minha leitura é meio louca. Os animais não vão comendo logo, eles cheiram antes, mas esse bicho-homem, não. Engole direto.”* Isso sugere o quê? *“Que a condição do homem é pior que a dos bichos”* – respondeu. Que leitura vocês fazem do último verso do poema? Eis seis dos entendimentos: *“A condição do homem impressionou tanto o poeta que ele exclamou para Deus sua indignação.” “Com tanta tecnologia, com tanto desperdício, a vida deveria ser diferente para muita gente.” “O homem vive pior do que bicho e ninguém faz nada para melhorar e ainda fingimos que o problema não existe.” “Muitos dos que vivem nessa situação pegam doenças e sofrem outros perigos, como aconteceu com uma senhora, na semana passada, que o caminhão do lixo passou por cima dela e morreu.” “Gostei desse poeta. Ele denuncia mesmo.” “É verdade, ele faz a gente refletir sobre a fome, sobre a miséria, sobre a condição do nosso semelhante”*.

Consideramos cada uma das leituras que foram expostas, com a sensação de que aqueles alunos, apesar de estigmatizados, estão percebendo a importância das atividades, e o melhor, estão aguçando a sensibilidade com a leitura dos poemas. Estão refletindo sobre a vida, a sociedade e os desassistidos socialmente.

4.4.6 Suporte suplementar

Como culminância da atividade, passamos um vídeo, editado do programa “Hora do Faro”¹¹, veiculado na Rede Record de Televisão. Esse vídeo narra a história de como uma pessoa que catava lixo em um ambiente degradante teve a vida transformada.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bo90m969Y0Y>. Acesso em: 14 out. 2014.



FONTE: HORA DO FARO (2014)

Nas considerações finais da aula, perguntamos: o que aconteceu com o homem/bicho do poema e com o do vídeo? Dentre as respostas, ouvimos: *“Não houve mudança no homem/bicho do poema porque quem deve mudar somos nós que lemos o texto; já a personagem do vídeo se dá bem porque ele teve vontade de mudar, correu atrás e mudou de vida.”* *“Essa é uma história de superação, e eu acho que só acontece com aqueles que não desistem de sonhar e lutar por dias melhores.”*

4.4.7 Leitura e compreensão do poema “O bicho” na turma 702

A atividade dos dois últimos tempos do turno da manhã foi com a turma 702. Surpreendemo-nos com o interesse de alguns alunos dessa turma que, ainda no desenvolvimento da atividade com a 701, foram ao auditório saber se teriam aula de leitura porque o inspetor de pátio havia liberado a turma. Surpresos, pedimos que avisassem os demais, que haveria aula de leitura para eles. Nesse momento, mais um grupo de alunas da 702 se aproximou do primeiro grupo para nos comunicar que estavam insistindo para que deixassem a escola.

Pela nossa experiência no magistério, sabemos da satisfação de uma turma de alunos diante da notícia de que estão liberados das aulas, principalmente quando essa liberação acontece antes dos dois últimos horários do turno, salvo se as aulas restantes forem muito interessantes. Apesar das tentativas de dispensá-los, 18 alunos entraram no

auditório, cinco a mais em relação à presença da última atividade, demonstrando para nós que valia a pena permanecerem na escola para a aula de leitura.

Como o “cartaz motivacional – Homens, lixos e bichos: quem é quem?” – já estava afixado ao lado do quadro branco, aproveitamos para utilizá-lo como “atividade motivacional”, solicitando que olhassem, atentamente, para as imagens e respondessem a pergunta: que leitura vocês fazem, ao visualizarem as imagens expostas no cartaz? Oito alunos se manifestaram, dizendo que viam “*pobreza*”; “*pena (dó)*”; “*sofrimento*”; “*tristeza*”; “*fome*”; “*sede*”; “*indignação*”; “*que não dá para viver num ambiente como o que o cartaz mostrava*”.

Percebemos que o desenvolvimento das atividades com os alunos dessa turma fluía normalmente, sem interrupções para chamadas de atenção. Eles ficaram atentos, participaram da leitura, e fizeram questão de dizer o que entenderam do texto.

Foi nesse clima de interesse, que procedemos à “apresentação do poeta” Manuel Bandeira, autor de “O bicho”, texto principal de nossa atividade. Observamos o interesse pelo livro que circulava de mão em mão. Alguns olhavam a capa, outros abriam para folheá-lo e passavam ao colega do lado. Ao percebermos que já faziam a “leitura individual silenciosa”, aproveitamos para encorajar um deles a fazer a “leitura em voz alta”, sendo esse modo de ler realizado não apenas pelo voluntário, posto que outra aluna também fez questão de juntar-se ao colega. Depois das duas leituras em voz alta, todos os alunos acompanharam os colegas na “leitura conjunta” do texto poético.

Passamos, em seguida, à “discussão-compreensão” do texto, lendo e relendo com eles os versos das estrofes e incentivando-os a expressarem as leituras que faziam do poema. Destacamos as seguintes: “*A primeira leitura que faço é de um bicho que está com muita fome e busca comida num lugar imundo e devora o que encontra sem se importar com o estado do alimento.*” “*Esta é a situação de muitos brasileiros: não têm o que comer e, por isso, catam o que podem no lixo.*” “*Fome é uma fome, professor!*”

Sobre os tipos de bichos, mencionados no poema, procuramos levá-los à reflexão do porquê de o poeta escolher esses animais e não outros. Eis as leituras: “*Porque esses animais buscam no meio dos detritos o que comer.*” “*Eles estão acostumados a viver nesses ambientes de sujeira, principalmente o rato.*” “*E o outro bicho não está acostumado a viver nesse tipo de ambiente.*” Que outro bicho? – perguntamos. “*O homem, professor, o homem está pior do que o cachorro, o gato e o rato, e olha que o poeta não falou no urubu.*” Um dos alunos pediu a palavra: “*Professor, tem cachorro que tem comida, água, casa, jardim pra correr, roupinha de*

marca, óculos, sapatos e as pessoas não têm nem o que comer.” Outra aluna completou: *“Cachorro vive melhor do que muita gente.”*

Observávamos os seus rostos e notávamos expressões de asco em alguns deles, o que nos levou a perguntar: e que leitura podemos fazer desse homem? *“Um homem marginalizado, sem esperança, entregue à miséria.”* – foi uma das respostas. E vocês acham que uma imagem como essa que chocou o poeta, chocaria uma pessoa com a mesma intensidade hoje? Um dos alunos respondeu: *“Sim e não”*. Como sim e não? Explique o que você quer dizer. *“O sim é que choca porque ninguém gosta de ver alguém disputando comida com animais. O não é que muitos não estão nem aí para a situação do outro”*. *“Cadê a solidariedade e o amor pelo próximo?”* Outra resposta: *“Hoje muitos brasileiros vivem como bicho e o governo não faz nada para ajudar”*.

Ao ouvirmos respostas como essas, nos perguntamos se os alunos não estavam reproduzindo “discursos prontos”. É bom que os discentes reflitam sobre essas questões, sobre o papel do governo e deles mesmos enquanto cidadãos. E o professor, enquanto mediador, pode ajudá-los a irem além da reprodução desses clichês, refletindo, de forma crítica, avaliando e fazendo releituras de cada discurso que têm contato. A leitura literária pode ajudar nesse processo.

Para finalizarmos a atividade, passamos um vídeo editado do programa “Hora do Faro”, veiculado na Rede Record de Televisão, e indagamos o seguinte: qual a diferença do homem do poema para o homem do vídeo? *“O homem do poema buscava o que comer no lixo e vivia pior do que um bicho. O homem do vídeo, que também buscava o que comer no lixo, aproveitou o que achava no lixo para mudar de vida”*. E o que ele achava no lixo, além de comida, que o fez mudar de vida? *“Ele achava livros. Limpava os livros com cuidado e depois ia ler.”* Os livros podem levar as pessoas a mudarem de vida? *“Sim, porque a pessoa que gosta de ler tem muito mais oportunidade de passar num vestibular, de escrever uma boa redação, de falar bem, de participar de uma discussão como a que passamos a fazer aqui nas aulas de Português. Foi o que aconteceu com o homem do vídeo. Hoje ele é médico.”*

Mais uma manhã de quebra do discurso provindo do senso comum de que os alunos não leem poemas porque são difíceis de serem lidos e compreendidos. É bem verdade que a dificuldade existe para o aluno e para nós, professores, sendo tal dificuldade a razão de cogitarmos abandonar o trabalho com a leitura de poemas e enveredarmos por outro gênero menos complexo. Porém, a escolha da poesia prevaleceu. E os resultados? São muitos e começam em nós, professores.

4.4.8 Nossa leitura do poema

Numa linguagem simples, objetiva, clara, o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, pode muito bem retratar, nas três estrofes formadas em tercetos e no monóstico, que o finaliza, imagens da realidade cotidiana, vivida nas grandes e pequenas cidades brasileiras, tanto no tempo passado – que para nós pode estar distante, mas que estava bem próximo do poeta, considerando que o advérbio “ontem” nos remete à época e ao contexto social em que o poeta escreveu o poema, a década de 40 – quanto no tempo presente, posto que, aqui como lá, a questão da realidade social e, sobretudo, das desigualdades sociais, denunciadas pela poesia modernista, permanecem na atualidade.

A primeira estrofe “Vi ontem um bicho”, além de nos dar a ideia do tempo, leva-nos a imaginar que o poeta viu, realmente, um bicho, um animal, embora haja a presença primeira do substantivo concreto “bicho”, revelador da substância, da materialidade do ser retratado no poema em uma situação degradante e que escandaliza o leitor ao se deparar, entre outras situações, com a imagem de uma pessoa qualquer, desses sem nome, sem direitos, sem cuidado. Também nos remete ao lugar, onde esse ser famélico buscava saciar a sua fome: “Na imundície do pátio”, cuja localização, provavelmente a céu aberto, fora de residências ou prédios que comercializam produtos alimentícios, mas que serviam de depósito para tudo o que era descartado e lugar de banquete para quem não tinha o que comer; há, também, o escancarar do que esse ser estava fazendo: “Catando comida entre os detritos”, ação animalesca, que pode denotar, por um lado, o que a miséria e as desigualdades sociais são capazes de fazer com o ser humano e, por outro lado, o quanto a sociedade consumista esbanja, jogando na lata do lixo o que não consegue consumir.

A segunda estrofe pode evidenciar o comportamento animalesco do “homem/bicho” diante dos restos de comida encontrados. Os verbos rimados “achava”, “examinava” e “cheirava”, do modo como foram trabalhados na estrofe, demonstram a intensidade do desespero da ação de um ser que deveria examinar/cheirar a comida antes de pô-la à boca e devorá-la, fazendo uso do instinto como fazem os animais, mas não foi o que aconteceu: “Quando achava alguma coisa / Não examinava nem cheirava / Engolia com voracidade”. Vê-se a perda da dignidade, da identidade e da humanidade no poema “O bicho”, que pode ser classificado como um poema de protesto, de reclamação social, que denuncia as mazelas dos pobres, dos mendigos, dos

desabrigados, dos desvalidos, dos que não têm onde morar, o que comer ou como se alimentar de forma digna.

Bom seria se essa imagem do cotidiano, retratada poeticamente “ontem”, fosse de ocorrência ocasional “hoje”, como as rimas ocasionais dos verbos destacados.

A terceira estrofe do poema traz, pela segunda vez, o substantivo “bicho”, acompanhado de três advérbios de negação, levando-nos à percepção da desconstrução da imagem de que o “bicho” não era um animal no sentido próprio do termo, posto que não era um “cão”, um “gato”, um “rato”. E o que seria, então esse bicho? O desfecho está no monóstico: “O bicho, meu Deus, era um homem.” A revelação de que o “bicho” era um homem e a presença do vocativo “meu Deus” levam-nos à ideia de espanto, do inacreditável e, talvez, de cobrança de como o Criador permitiu que a sua própria criação, dotada de razão, chegasse à condição de animal.

O vocábulo “bicho”, além da imagem animalesca que se pode ter, também pode remeter a um contexto figurado, típico da linguagem dos adolescente: ser o “bicho”, ou tal situação foi o “bicho”, transmitindo a ideia de algo extraordinário, simplesmente perfeito ou incontestável. Mas relacionar essa palavra, em destaque no título e no texto de Bandeira, em sentido figurado, certamente levará o aluno a entender que, em tom metafórico, carregado de ideias sugestivas, não se junta à que se expressa no poema. A imagem do bicho comendo o que encontrou no lixo não se junta àquela que se pode criar, ao imaginar algo que foi “o bicho” ou que é o “bicho”.

Portanto, sejam quais forem as múltiplas leituras, que advierem da relação “homem-bicho”, o poema revela um lado cruel e animalesco da vida – o homem que devora a comida que encontra no lixo. O homem faminto, sem casa, sem comida, abandonado, que se alimenta do que é lixo, dos restos jogados nos monturos de lixo.

4.5 AULA 5 – Leitura do poema “Enquanto é tempo”, de Wilson Pereira.

O texto poético selecionado para a quinta atividade de leitura da semana foi o poema “Enquanto é tempo”, de Wilson Pereira. Com essa atividade, chegamos à metade da nossa proposta de leitura de poemas para o 7º ano do ensino fundamental, e, nesse estágio, pode até ser natural querermos saber o que está e o que não está dando certo para prosseguirmos no desenvolvimento da proposta ou pararmos para os ajustes necessários. Entretanto, a receptividade e o interesse dos alunos pelas atividades, nos indicam que as aulas estão fazendo diferença e que estamos no caminho certo.

4.5.1 Introdução à leitura do poema “Enquanto é tempo” na turma 701

Essa atividade foi trabalhada no dia 04/11/2014, e a iniciamos com a turma 701. Vinte e um (21) alunos estiveram presentes no auditório da escola, três a menos do que na aula anterior.

4.5.2 Situação motivacional

Nessa aula, a “atividade motivacional” trabalhada foi com a ilustração¹² abaixo. Nela, visualizamos apenas uma pessoa (criança/adulto?) na frente de dois espelhos, que estão refletindo duas imagens: um dos espelhos reflete a imagem de uma criança; o outro, possivelmente a imagem de uma pessoa adulta.

Para fomentarmos as possíveis leituras dos alunos presentes no auditório da escola, fizemos a seguinte pergunta: que leitura vocês fazem dessa pessoa, que está diante dos espelhos?



FONTE: (ALBERTO, 2010)

Registramos algumas respostas: “*Ele está sério.*” “*Ele não tem pai.*” “*Está com fome.*” “*Está triste e pensativo.*” Continuamos a mediação, incentivando-os a fixarem seus olhares na imagem para que extraíssem outras leituras. Surgiram: “*Ele*

¹² Disponível em: <http://mariaoalbertoblog.blogspot.com.br/2010/11/infancia-e-adolescencia.html>. Acesso em: 01 nov. 2014.

parece angustiado.” Outro aluno interpela: *“Angustiado não, surpreso.”* Uma aluna, com o olhar fixo na imagem, pede para falar e diz: *“Parece um menino que cresceu...”* Pensa um pouco e conclui: *“É isso mesmo, ele se vê como criança desejando ser adulto como muitos de nós.”* Ao que outra colega emendou: *“Pra mim, ele é criança imaginando ser adulto.”* Um colega interveio: *“Você disse a mesma coisa que a X”* – omitimos o nome da aluna –, *faça outra interpretação, pois como diz o professor, temos um mundo de leitura diante de nós.* Perguntamos se podia ser o inverso – um adulto se vendo como criança, e a resposta foi mais surpreendente ainda: *“Pode sim. A pessoa está diante de um espelho mágico, e diante desse tipo de espelho ela pode ‘viajar’ e ser o que ela bem quiser. É assim que entendo o mundo da fantasia.”* *“Ih, agora ela virou professora e está ensinando todo mundo, até o professor!”* – disparou um colega. *“Professora não, amigo. Quero ser leitora! E não estou querendo ensinar ninguém, só estou falando o que eu tenho aprendido aqui nas aulas de leitura. Era o que vocês também deveriam fazer, mas parece que têm medo de falar, não é professor?”* – retrucou e perguntou com convicção.

Lembramos à turma que os textos de nossas aulas eram poemas e que esse tipo de texto nos permitia fazer várias leituras. O mesmo podíamos dizer da imagem, que deveria ser lida com os olhos e com a imaginação de cada um deles. Mas era bom que soubessem, que suas leituras só ganhariam sentido se fossem compartilhadas (COSSON, 2012). Um deles duvidou se o que estava diante da pessoa era mesmo um espelho. Sugerimos que a classe respondesse, mas percebemos que estava dividida na resposta. Uma das alunas, a primeira a chegar no auditório para a aula, perguntou se ainda podia falar. Mediante nosso assentimento, falou desembaraçadamente: *“São espelhos, sim. Espelhos que mostram duas imagens. E essas imagens me fazem opinar que, quando crianças, queremos logo ser adultos porque queremos fazer tudo o que vem na nossa cabeça, mas acho que ser adulto não é legal.”* Um colega, que estava ao lado dela, indagou: *“Hum... será por isso que há crianças que fazem muitas besteiras e são levadas para abrigos?”* *“Pode ser”* – respondeu um outro aluno, que lembrou das fases da vida: criança, adolescente e adulta. Uma das alunas do grupo, das que sempre estão juntas e dão trabalho à escola, completou: *“Mas não são só essas as fases da nossa vida porque tem a fase do bebê e do velho, não tem professor?”* Mediante a pergunta explicamos que são três as fases da vida de uma pessoa e que as duas mencionadas por ela estão incluídas em duas destas fases: bebê, na fase de criança e velho, na fase de adulto. E, assim, encerramos a fase motivacional.

4.5.3 Introdução do autor e do poema

Nessa fase, procedemos à distribuição do poema “Enquanto é tempo”, de Wilson Pereira; e assim que todos estavam com o texto em mãos, fizemos a apresentação do poeta enquanto o livro *Voos diversos*, de sua autoria, circulava de mão em mão pelo auditório.

Vamos, então, conhecer, conforme o texto seguinte, um pouco do autor do poema, que iremos trabalhar nessa atividade de leitura.

WILSON PEREIRA nasceu em Coromandel, Minas Gerais, em 1949, e viveu a infância e a juventude em Patos de Minas, de onde partiu para Brasília, em 1976. Foi professor universitário e assessor legislativo, hoje aposentado da Câmara Legislativa do Distrito Federal. Exerceu os cargos em comissão, no governo federal, de Coordenador-Geral do Censo Escolar da Educação Básica Nacional e de Coordenador-Geral do Centro de Informação e Biblioteca, ambos do INEP/MEC. cursou Letras e fez Mestrado em Literatura Brasileira, pela Universidade de Brasília (UnB). Poeta, contista, cronista e ensaísta, com 17 livros publicados, recebeu prêmios em diversos concursos literários de âmbito nacional. O livro *Pé de poesia* (1995), recebeu o selo de “Altamente Recomendável”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), e foi incluído na lista dos cem livros escolhidos para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do MEC, em 1999. Tem poemas traduzidos na Argentina, Itália, Colômbia e Romênia. O livro *Rãzinha que queria ser Rãinha* (2008) foi traduzido na Coréia do Sul, Argentina e México. Publica poemas, resenhas e ensaios em diversos jornais e revistas. Tem poemas estudados em 18 livros didáticos. Livros de poemas: *Escavações no tempo* (1974), *Menino sem fim* (1988), *Pedras de Minas* (1994), *A Pedra de Minas – Poemas Gerais* (2002; reúne os três livros editados e mais o livro inédito *Decantação*), *Voos Diversos* (2010), *Dos Poemas Gerais* (2011) e *Reflexos do Tempo* (2012), além de participar de diversas antologias poéticas, entre as quais *Antologia da Nova Poesia Brasileira* (1992) e a *Poesia Mineira do Século XX* (1998). (MIRANDA, [2004]); (PEREIRA, [2009])

O poema “Enquanto é tempo”, de Wilson Pereira, foi publicado pela primeira vez no livro *Voos Diversos* de 2010, pela editora Dimensão, obra que reúne cinco seções de poemas com as seguintes temáticas: Amor, Memória, Mundo, Impressões e Poesia. Esse livro faz parte do acervo da biblioteca da nossa escola, do qual selecionamos o texto seguinte.

Enquanto é tempo¹³

Wilson Pereira

1

Menino,

Sai do sol;

menino,

Sai da chuva;

menino

sai do vento;

menino

sai da rua;

menino

vem pra dentro

2

Menino,

cria asas:

vai ao vento

vai à noite,

vai ao sonho;

menino,

vai em frente,

sai de casa,

sai do sério,

inventá.

¹³ Poema selecionado do livro: PEREIRA, Wilson. *Voos diversos*. Belo Horizonte: Dimensão, 2011, p. 34/35.

3

Menino,
sai do homem,
e brinca um pouco,
enquanto é tempo.

4.5.4 Leitura do poema

Visando este momento e o seguinte, organizamos as carteiras em três fileiras, dispostas em forma de meia-lua para facilitar a formação de três grupos (ver imagem 4, p. 196), sendo cada um deles responsável pela leitura-compreensão de uma das três partes do poema. Destinamos o tempo de 15 minutos para essa tarefa, cujos resultados deveriam ser exposto pelos representantes de cada grupo à turma e ao professor.

Sendo a estratégia de leitura comunicada, fomos às leituras. A “individual silenciosa” ocorreu normalmente. Observamos a concentração dos alunos diante do texto poético. Posteriormente, sugerimos que os grupos escolhessem um dos componentes para fazer a “leitura individual em voz alta” do texto. As escolhas foram feitas sem recusa dos escolhidos (um menino e duas meninas, entre elas, uma que voltava de suspensão), que, um após outro, se revezaram no ato de ler. Percebemos dificuldades nas leituras. Talvez pelo nervosismo, não atentaram para a entonação e a pontuação existentes no texto. Chamamos a atenção para esses cuidados. Depois, sugerimos que todos fizessem a “leitura conjunta” do texto. O representante de um dos grupos se ofereceu para conduzir os demais nesse momento, mas, no decorrer da leitura, atrapalhou-se, causando interrupções e risos na classe. Sem se deixar vencer, recomeçou a ler, porém tivemos que auxiliá-lo: líamos ao seu lado, à voz baixa, permitindo que a voz dele sobressaísse de modo que conduzisse os demais colegas. Sentimos a necessidade de fazermos uma demonstração de leitura, que emanasse emoção, considerasse entonações e pausas na voz. E o fizemos. Depois, permitimos que todos lessem novamente, o que foi feito com desenvoltura.

4.5.5 Compreensão do poema

No momento da “discussão-compreensão” do texto, ao grupo 1 foi dada a atribuição para fazer a leitura da primeira parte do poema; ao 2, a segunda, e ao 3, a terceira, porém sem deixarem de considerar o conjunto do texto. No final dos 15

minutos, destinados à discussão-compreensão entre eles, perguntamos aos representantes dos grupos sobre as leituras que fizeram do poema, se perceberam que o texto estava dividido em três momentos, e se existiam diferenças do menino em cada um desses momentos.

Os três grupos não tiveram dificuldades de perceber que o texto sugeria a abordagem de três fases da vida: criança, adolescência e adulta. A representante do grupo 1, expôs: *“O poema quis dizer que o menino não teve infância. Nem o fato dele brincar fez dele um menino feliz porque só vivia estudando.”*. Essa afirmação gerou a interpelação de um dos alunos de outro grupo: *“Como? Ele não teve infância? Mas ele só vivia brincando. Olhem bem, alguém, talvez a mãe, chama pelo menino, pede para ele parar de brincar e entrar.”* Percebemos a insegurança da representante do grupo, que se limitou a dizer: *“Essa foi a leitura que fizemos”*, retornando para o seu grupo. Talvez os membros do grupo 1 não tenham percebido, que fizeram uma leitura possível. Em outras palavras, uma leitura mais geral do texto: o “só vivia estudando”, embora não esteja no texto, podem ter atrelado ao fato que motivou o poeta a fazer os pedidos, que estão na parte 2 do texto; o “não teve infância” pode até ser contradição a uma vida de brincadeiras sugerida na parte 1, mas pode, também, ser o motivo que levou o poeta pedir, na parte 3 do texto, que o menino, agora homem, voltasse à infância e brincasse um pouco. Dissemos à classe que a riqueza do texto poético está nas múltiplas leituras, que podemos fazer dele.

A representante do grupo 2, disse que todos concordaram que o menino era solitário, que não gostava de sair. Tanto, que um dia a mãe dele pediu para ele seguir o sonho dele. Perguntamos se era só essa leitura que haviam feito. Os colegas do grupo disseram que não e acrescentaram: *“Ele podia ser muito fechado, ficando na dele.”* *“Ou ser muito estudioso, como disse o outro grupo, e não gostasse de sair.”* *“E na fase dele, de adolescente, a mesma da gente, a gente gosta de liberdade, de criar asas para badalar, para encontrar com os amigos, para descobrir coisas novas.”* Perguntamos: mas sair por aí, de qualquer jeito? *“Não, professor, ele precisa ser responsável para que ele não quebre a cara.”* Só ele? O silêncio imperou, sendo quebrado com esta preciosidade: *“Qualquer um, inclusive nós.”*

Ao grupo 3 coube a última parte do poema e o representante expôs que o menino cresceu e se tornou adulto, esqueceu de ser criança e que ele deveria voltar à inocência. Pedimos que desse um exemplo, quando disse: *“Conheço pessoas adultas, que trabalham muito e não têm tempo para mais nada. Não sobra tempo para a família,*

para os amigos, para o bate-bola no campinho, para um passeio, ficam mal-humoradas, estressadas. Talvez com o menino-adulto seja assim e, como diz o meu pai: ‘ninguém é de ferro’, é preciso descansar, deixar as preocupações de lado e viver um pouco como criança enquanto é tempo.” Os outros colegas do grupo o elogiaram.

Com o tempo da aula se esgotando, restaram-nos as considerações finais sobre as leituras que fizeram do poema, e encerramos a aula sem que tivéssemos chamadas de atenção nessa aula.

4.5.6 Leitura e compreensão do poema “Enquanto é tempo” na turma 702

A atividade dos dois últimos horários do turno da manhã foi com a turma 702. Essa turma sempre nos surpreendeu. Desta vez, 23 alunos estavam à porta do auditório, esperando a 701 sair para entrarem no recinto - cinco a mais do que na aula passada. Eles não esperaram que todos saíssem para entrarem nem que organizássemos o espaço para que trabalhássemos com a estratégia dos três grupos. Como todos já estavam no interior do auditório e sentados nas carteiras, e por estarmos nos dois últimos tempos de aula, resolvemos trabalhar com o poema sem a formação de grupos.

Apresentamos a “imagem motivadora” para a classe, que, mediante a pergunta: o que deve passar pela cabeça dessa pessoa diante das imagens refletidas no espelho? Fizeram algumas leituras, entre elas: *“Eu percebo o antes e o depois.”* Pedimos que o aluno clareasse a sua leitura, prosseguindo: *“Pode ser uma criança ou um adolescente se vendo como um adulto.”* Uma aluna interveio: *“É um menino diante de um espelho imaginando, de um lado, sendo uma criança devido aos brinquedos ao lado dele, e de outro, um adulto.”* Outro aluno pergunta: *“Professor, pode ser um adulto que imagina quando era pequeno?”* Voltamos-nos para a classe e deixamos que ela respondesse a pergunta, e ouvimos algumas opiniões: *“Claro que pode, não estamos aprendendo a fazer leituras?”* *“Hum... fiz só uma pergunta, não precisa me bater”* – (risos)

Satisfeito com o clima de descontração e a participação preliminar dos alunos, passamos à distribuição do poema “Enquanto é tempo”, de Wilson Pereira, fazendo circular entre eles o livro *Voos diversos*, de onde o poema foi retirado, e fizemos a “apresentação do poeta e do texto poético”, objeto da atividade de leitura.

Na sequência, eles mesmos começaram a fazer a “leitura individual silenciosa”. Fator positivo, denotando que entenderam a estratégia de leitura. Para nos certificarmos de que o momento da leitura do texto estava sendo realizado espontaneamente,

sugerimos a um dos alunos participantes das discussões, mas que demonstrava resistência em ler na frente dos colegas, talvez por vergonha ou alguma dificuldade, que fizesse a “leitura individual em voz alta” do texto poético. No início, ele resistiu, mas levantou-se da carteira, caminhou até à frente e os demais colegas o incentivaram. Demonstrando timidez, perguntou se podia ler sentado no elevado, onde estava a mesa do auditório. Dissemos que poderia, mas seria melhor se ficasse em pé, pois, assim, todos os colegas o veriam e acompanhariam a sua leitura. Ele começou ler, de forma rápida, demonstrando dificuldade em concluir a leitura porque parava e ria. O riso talvez fosse para afastar o nervosismo. Incentivamos a recomeçar a leitura com um pouco mais de concentração e mais devagar. Assim o fez e conseguiu ler, esforçando-se para não sorrir. Fizemos uma leitura demonstrativa para eles e, na sequência, sugerimos que o mesmo aluno, que fez a “leitura em voz alta”, comandasse os demais colegas na “leitura conjunta”. Ele, procurando concentrar-se, contando até três com os dedos, deu início à leitura do poema. Os demais alunos o acompanharam, e a leitura fluiu até o final do texto, encerrando-se com os aplausos dos colegas.

Passamos à “discussão-compreensão” do texto, com a pergunta: que leitura vocês fizeram do poema? Vocês devem ter percebido que o texto está dividido em três momentos. Existem diferenças do menino apresentado nos três momentos? Um dos alunos pediu para falar: *“Vejo três tempos: o de criança, o de adolescente e o de adulto; no primeiro, a mãe se preocupa e manda o menino entrar na casa; no segundo, a mãe manda ele sair de casa; e, no terceiro, há um adulto e uma voz que pede para ele voltar a ser criança.”* Perguntamos para os demais se era isso que o texto expressava. Alguns disseram que sim, outros ficaram em silêncio. Continuamos tentando fazê-los pensar. Mas é só isso que o texto diz? Há outras leituras? Que tal lermos o que cada momento sugere? Eis mais uma pergunta e as leituras que fizeram:

O que o texto sugere ser esse menino-criança? *“Que era um menino rueiro”*; *“Brincalhão”*; *“Solto”*; *“Ele só quer saber de brincar, não se preocupa com a hora de parar e voltar pra casa.”* *“É um menino vivendo sua fase de inocência.”* *“Não tá nem aí pro perigo.”* O que mais podemos ler nesse primeiro momento? *“O poeta sugere proteção e cuidados com a criança.”* *“Hoje os pais têm medo da criança ser sequestrada, violentada.”* Por quê? – perguntamos. *“Porque a rua pode representar diversão e perigo.”* *“É verdade, professor, tanto que a mãe chama: ‘vem pra dentro’”*. Muito bem, parabéns! – exclamamos. Então havia brincadeira e cuidado com o menino? *“Sim, os dois.”*

Vamos passar para o segundo momento do texto. Quem começa? Dois alunos iniciaram: *“Agora é uma fase diferente, fase de busca dos sonhos, de conhecer como é a vida lá fora, a liberdade”* – disse o primeiro. O segundo continuou: *“É, conheço um colega que diz que quer sair de casa para conhecer novas coisas.”* O que mais essa parte do texto sugere? *“Sugere um adolescente desmotivado.”* Por que será? *“As dificuldades”*; *“A rotina”*; *“O tédio, ficamos entediados”* – foram algumas das leituras. O texto sugere que o adolescente deve sair de qualquer jeito? *“Não, mas precisamos tomar cuidado porque há perigo na vida.”* *“A vida não é só sonhos.”* *“Aqui no bairro, muitos colegas nossos já morreram porque escolheram viver mais na rua do que em casa.”* Percebemos que a hora avançava, porém o interesse da maioria continuava.

Entramos na terceira parte do poema. Qual a leitura que fazemos desse último momento? *“De uma pessoa que amadureceu tanto que esqueceu de brincar, de viver.”* *“É, tem gente que só vive pro trabalho e esquece que há outras coisas na vida.”* *“Eu conheço um colega que os pais nunca levaram ele pra passear fora do bairro.”* Por que será? *“Porque trabalham o dia todo e quando chega o domingo, vão jogar futebol, beber e ouvir música com os amigos da rua.”* E por que o poeta diz: *“Menino / sai do homem, / e brinca um pouco, / enquanto é tempo.”*? *“Vejo um convite pra ele brincar.”* Brincar como quem? *“Quem brinca muito é a criança, acho que é como criança...”* *“É isso mesmo, professor, o adulto também precisa brincar para ser feliz.”* *“Se nossos pais vivessem o lado criança deles, o ambiente nas nossas casas seria bem melhor.”* A hora passou e não percebemos que a escola estava vazia. E com o gosto de querendo mais por parte de alguns alunos, concluímos mais uma atividade de leitura na semana.

Salientamos que Cosson (2012) propõe para essa fase dois momentos: um “interior” e outro “exterior”. Temos procurado evidenciar na interpretação dos textos poéticos o momento interior, aquele que acompanha a decifração palavra por palavra, verso por verso, sem deixarmos de vislumbrar o exterior, que se materializa no compartilhamento da leitura em outros ambientes. Entendemos que o momento interior seja aguçado, no aluno, a partir da leitura silenciosa, quando estabelece o primeiro contato com o poema, sendo reforçado pelos demais modos de ler e intensificado na interpretação, com a decifração verso por verso, estrofe por estrofe por requerer do nosso aluno um conhecimento de mundo e a necessidade de vasculhar, no seu repertório, algo que esteja relacionado à leitura que acabara de fazer; além de atentar-se às inferências que os colegas fizeram para que, conjuntamente, chegassem à apreensão global do poema.

A impossibilidade de utilizarmos a mesma metodologia dos três grupos de leitura/discussão-compreensão/exposição com os alunos da turma 702 nos remete às lições de Ceia (2002), que ensina que o professor precisa ter discernimento para adequar as metodologias às circunstâncias que surgem e realizar as mudanças para o melhor atendimento das necessidades do momento e de cada turma.

4.5.7 Nossa leitura do poema

O poema “Enquanto é tempo”, de Wilson Pereira, está dividido em três partes, marcadas pelas numerações de um a três, sugerindo a representação das três fases da vida humana: a infância, a adolescência e a adulta.

Na primeira parte, temos os versos: “*Menino, sai do sol;/ menino, sai da chuva;/ menino, sai do vento;/ menino, sai da rua;/ menino, vem pra dentro.*” Nesses versos, percebemos que há um menino brincando, despreocupadamente, em um ambiente externo, com toda a liberdade que caracteriza a infância. Entretanto, há uma voz, possivelmente materna, que o chama para “dentro” de casa, demonstrando o cuidado, a preocupação com os perigos que a “rua” pode representar para uma criança. Logo, a liberdade de ir para o sol, para a chuva, para o vento e para a rua tem limites, é vigiada, como podemos inferir na chamada e no desejo dos pais de terem os filhos sempre dentro de casa, seguros, protegidos, livres dos perigos que os cercam. Geralmente os pais são obedecidos nessa fase da vida.

Já no segundo momento, temos os versos: “*Menino, cria asas;/ vai ao vento/ vai à noite, / vai ao sonho;/ menino, vai em frente, / sai de casa, / sai do sério, / inventa.*” O menino, agora adolescente-jovem, talvez esteja enfrentando os dilemas de uma fase de descoberta, de “criar asas” e sair em busca dos sonhos, de relacionamentos, de experiências. Essa é uma fase que todo adolescente-jovem passa. Fase da dúvida, do medo, da rebeldia, da ousadia, do querer fazer as coisas, mas não sabe bem como fazê-las. Muitos, pelo impulso, saem e não conseguem se encontrar e se perdem nas armadilhas do caminho. Mas como se achar sem se perder? Lembramos dos conselhos de nossos pais de que toda liberdade tem limite, de que toda decisão tem consequência, seja ela positiva ou negativa. Quantos de nós não ouvimos advertências do tipo: “*Mas se quiseres ir, vá, o mundo é uma escola.*” E nessa fase, infelizmente, muitos pais estão ausentes da vida dos filhos, permitindo que a escola da vida os “ensinem”. Percebe-se que não há uma voz paterna ou materna mandando o menino para o mundo, há uma

observação da iniciação de uma fase da vida pela qual o adolescente deve passar, mas que requer cuidado para que se encontre e não se perca.

Os versos do terceiro momento: “*Menino, / sai do homem, / e brinca um pouco, / enquanto é tempo.*” nos remetem para uma outra fase da vida do menino: a adulta. Dependendo de como o menino construiu sua vida e de como chegou a essa fase, vê-se que aqui há a uma chamada para aquele adulto que trabalha muito, que leva a vida muito a sério, que deixou de sorrir, de brincar, talvez por ter sido marcado pelas durezas da vida ou passado por experiências não tão agradáveis, levando-o a se fechar no “mundo” que construiu para si. “[...] *sai do homem, / e brinca um pouco, [...]*”. Quem de nós nunca ouviu nossos pais, ao nos verem estudando demais, dizerem: “*Menino, chega de estudos, guarda os livros e vai brincar um pouco.*” Então, obedientes, saíamos às brincadeiras, ao lúdico, ao riso, às gargalhadas, às correrias... E esse convite é feito agora ao adulto do poema para que ele saia do homem, e, como criança, brinque um pouco, vá a rua, olhe para o céu e veja quantas pipas dançam diante dos seus olhos. E atrás de quantas poderia correr depois de serem cortadas no ar. A brincadeira certamente ajudará o homem cansado e sobrecarregado a aliviar as suas cargas.

4.6 AULA 6 – Leitura do poema “Indivisíveis”, de Mário Quintana.

O texto poético selecionado para a sexta atividade de leitura da semana foi o poema “Indivisíveis”, de Mário Quintana.

4.6.1 Introdução à leitura do poema “Indivisíveis” na turma 701

Essa atividade foi trabalhada no dia 11/11/2014, somente com a turma 701 porque a 702 estava em visita ao Museu Emílio Goeldi. O fato das carteiras do auditório terem sido distribuídas nas salas de aula para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nos levou a desenvolver essa atividade na própria sala de aula, sob “protesto” dos 21 alunos, que queriam que ocorresse no espaço pedagógico.

A escolha desse poema adveio da sugestão de uma aluna da 701, que, com o livro *Nariz de Vidro*, em mãos, nos procurou no final da atividade da semana anterior para falar do seu achado na biblioteca da escola e sugerir que trabalhássemos o poema.

Entendemos que o professor deve estar atento ao interesse de leitura do aluno, muito mais quando o incentiva a visitar a biblioteca de sua escola, a emprestar livros para ler, a compartilhar com os colegas de classe o livro que leu; e uma sugestão como a

da referida aluna não poderia ser ignorada, mesmo que o poeta sugerido não faça parte do rol de autores selecionados para ser trabalhado nas atividades de leitura da turma, o que não foi o caso de Mário Quintana, que constava da lista de autores selecionados.

4.6.2 Situação motivacional

Como os alunos utilizariam a ilustração impressa ao lado direito do texto para auxiliá-los na leitura e na compreensão do poema, nos abstermos dessa fase. No entanto, ela poderá ser trabalhada por meio de uma breve discussão sobre o amor, devendo o professor iniciá-la com o comentário: “Hoje falaremos de um assunto que é tema de muitos poemas: o amor.” Em seguida, deverá perguntar aos discentes: “Alguém aqui acha que já amou?”

4.6.3 Introdução do autor e do poema

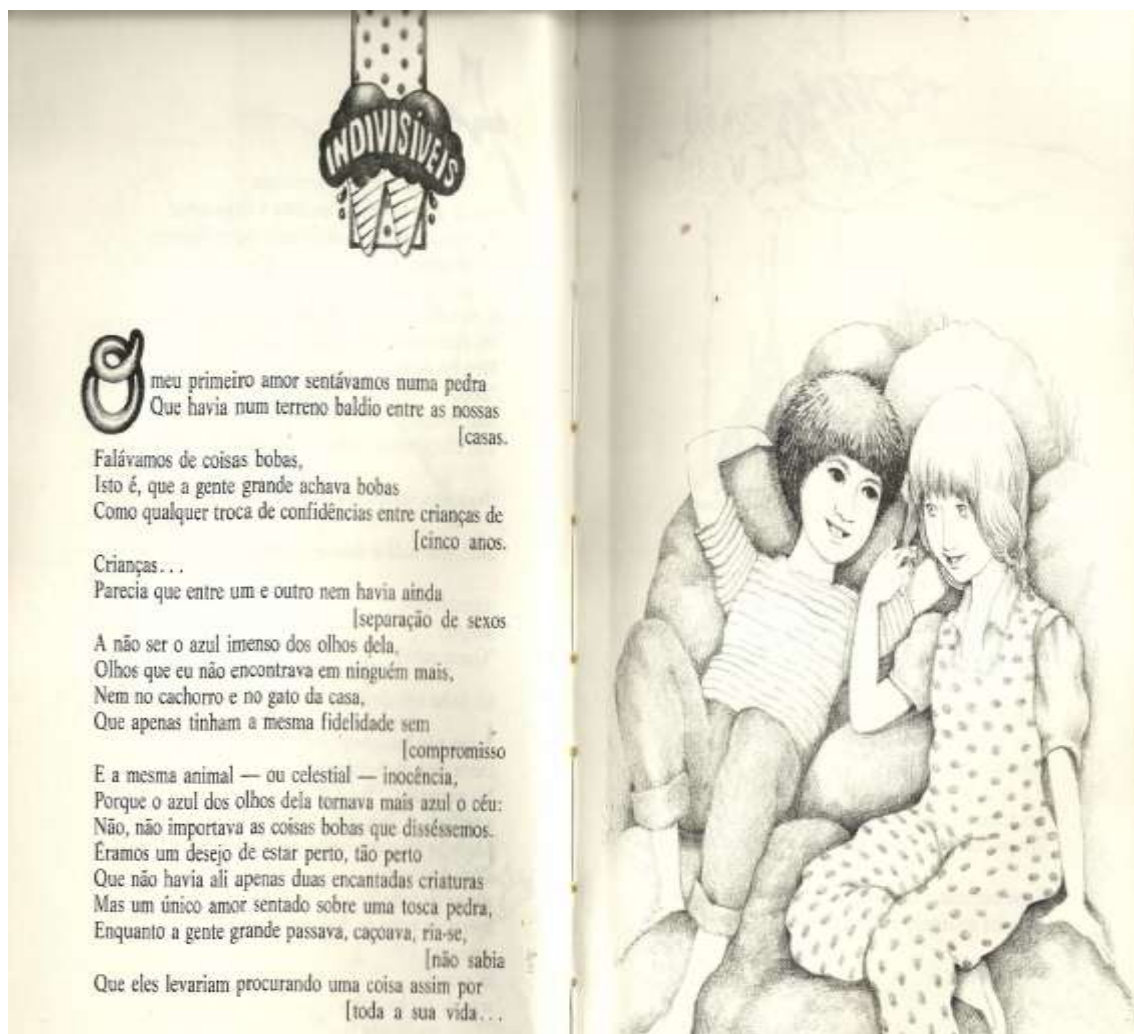
Nessa fase, procedemos à distribuição do poema “Indivisíveis”¹⁴, de Mário Quintana. Assim que todos estavam com o texto em mãos, fizemos a apresentação do poeta enquanto o livro *Nariz de Vidro*, de sua autoria, circulava pela sala de aula.

Vamos, então, conhecer, conforme o texto seguinte, um pouco do autor do poema, que iremos trabalhar nessa atividade de leitura.

MÁRIO QUINTANA nasceu em Alegrete, no Rio Grande Sul, a 30 de junho de 1906 e faleceu em Porto Alegre, a 5 de maio de 1994. Cedo se mudou para Porto Alegre, onde ingressou no Colégio Militar, mas interrompeu o curso para abraçar a atividade jornalística. Ainda se dedicou à tradução, tendo trabalhado na Editora Globo. Estreou com *A Rua dos Cataventos* (1940), a que se seguiram outros volumes que o impuseram à atenção da crítica e dos leitores: *Canções* (1946), *Sapato Florido* (1948), *O Aprendiz de Feiticeiro* (1950), *Espelho Mágico* (1951), *Poesias* (reunião dos livros anteriores, 1962), *Apontamentos de História Sobrenatural* (1976), *A Vaca e o Hipogrifo* (1977), *Na Volta da Esquina* (1979), *Esconderijo do Tempo* (1980), *Nova Antologia Poética* (1981), *Baú de Espantos* (1986). (MOISÉS, 2005, p. 530).

O poema “Indivisíveis”, de Mário Quintana, foi publicado no livro *Nariz de Vidro* de 1984, pela editora Moderna, que reúne o melhor da obra do poeta. Esse livro faz parte do acervo da biblioteca da nossa escola, do qual selecionamos o texto seguinte.

¹⁴ Poema selecionado do livro: QUINTANA, Mário. *Nariz de Vidro*. 13. ed. São Paulo: Moderna, 1984, p. 8-9.



O meu primeiro amor sentávamos numa pedra
 Que havia num terreno baldio entre as nossas
 [casas.
 Falávamos de coisas bobas,
 Isto é, que a gente grande achava bobas
 Como qualquer troca de confidências entre crianças de
 [cinco anos.
 Crianças...
 Parecia que entre um e outro nem havia ainda
 [separação de sexos
 A não ser o azul imenso dos olhos dela,
 Olhos que eu não encontrava em ninguém mais,
 Nem no cachorro e no gato da casa,
 Que apenas tinham a mesma fidelidade sem
 [compromisso
 E a mesma animal — ou celestial — inocência,
 Porque o azul dos olhos dela tornava mais azul o céu:
 Não, não importava as coisas bobas que dissésemos.
 Éramos um desejo de estar perto, tão perto
 Que não havia ali apenas duas encantadas criaturas
 Mas um único amor sentado sobre uma tosca pedra,
 Enquanto a gente grande passava, caçouva, ria-se,
 [não sabia
 Que eles levariam procurando uma coisa assim por
 [toda a sua vida...

4.6.4 Leitura do poema

Solicitamos aos alunos que fizessem a “leitura silenciosa individual” do texto. Depois, deixamos em aberto para algum voluntário fazer a “leitura individual em voz alta”. Duas alunas se apresentaram. Uma delas, que também queria sugerir a leitura de um poema para a próxima aula (pedimos que sugerisse no final da aula), postou-se à frente da turma, condicionando sua participação, desde que ficasse em pé, em cima de uma carteira (ver imagem 6, p. 197). Sem nos dar tempo para argumentarmos, puxou uma carteira, subiu nela e iniciou a leitura do poema com dificuldade. Parou e a reiniciou por três vezes. Mas não se intimidou, foi vencendo os versos até o final. Alguns colegas reagiram, positivamente, esboçando aplausos.

Essa é uma das alunas pertencente ao grupo das que são rotuladas pelos funcionários da escola como “danadas”, que “não têm jeito”, que “só vivem pegando suspensão”. Apesar de serem espalhafatosas, temos notado uma outra postura não só da

parte dela, mas das outras três colegas, pela diminuição das chamadas de atenção e demonstração de interesse pelas atividades. Antes do início da aula, duas delas, educadamente, pediram: “*Professor, podemos tomar água?* Assentimos com a cabeça, e minutos depois estavam de volta à sala. Mudança de atitude? Talvez, uma vez que essas mesmas alunas saíam do auditório sem pedirem licença e, agora, estavam usando desse expediente. Quanto à atitude da que subiu na carteira para ler o poema, entendemos a ação como forma de querer chamar a atenção para si ou de reprodução do modo como age no meio social em que vive, mas que apesar dessa atitude, notamos que ela mesma percebeu que não fez algo aceitável, sentindo-se, talvez desconcertada, pois, ao retornar à sua carteira, ficou quieta até o final da aula, o que não era comum. cremos no poder e na força da literatura transformando atitudes e vidas, humanizando (CANDIDO, 1995).

A segunda aluna voluntária foi à frente, ficou de pé com as costas apoiadas no quadro branco e leu o poema sem dificuldades. Após essas leituras, fizemos a leitura em voz alta do texto. A leitura conclusiva foi “conjunta” quando ouvimos as vozes dos demais alunos, momento indispensável em uma aula de leitura.

4.6.5 Compreensão do poema

Salientamos, nesta fase, a importância da ilustração para auxiliar na busca de sentidos do poema, cujo debate foi fomentado pelas perguntas que se seguem: que leitura vocês fizeram do poema? Vocês já pensaram o porquê do autor dar o título “Indivisíveis” ao poema? A palavra “pedra” é repetida duas vezes no texto. Qual a relação dela com o sentimento descrito pelo poeta?

Ao passarmos para a “discussão-compreensão” do texto, entendemos o porquê dos alunos pedirem para que fôssemos para o auditório (ver imagem 3, p. 194): o calor e o barulho do corredor interferem no processo das aulas. As janelas das salas são largas e baixas, todas em vidro transparente, facilitando quem fica no ou passa pelo corredor – sempre com a presença de alunos – tirar a atenção dos que estão dentro das salas, requerendo do professor habilidade para contornar a situação e, assim, não perder o foco da aula, uma vez que, além da atenção que despertam, eles chegam às janelas para conversar com quem está sentado nas carteiras próximas a elas. Vivemos essa situação. Para contorná-la, tivemos que sair da sala e fazê-los entender que os colegas do 7º ano estavam em atividade de leitura e que precisavam de silêncio para a conclusão da atividade. Atenderam ao pedido e demos início à discussão do texto.

Iniciamos o momento do debate com a pergunta: que leitura vocês fizeram do poema? *“Professor, eu vejo pureza nesse amor.” “Não é melhor inocência?”* E por que vocês veem pureza e inocência? *“Há, professor, porque é entre duas crianças.” “Mas entre duas crianças também pode ser que não tenha pureza”.* Por quê? *“Porque hoje as crianças estão muito avançadas.” “Ei, mas as do poema são diferentes!”*. Por que são diferentes? *“Porque o poeta apresenta duas crianças de cinco anos que acham que namoram falando coisas bobas, sem maldade.”* Vocês já pensaram o porquê do título do poema ser *“Indivisíveis”*? *“Porque quando a gente gosta de alguém queremos ficar perto toda hora”.* É isso mesmo? *“É!”* – concordaram os demais alunos, que ainda completaram: *“Bem juntinho.” “Agarradinho, como os dois sorvetes.” “Acredito que o amor é para sempre, é inseparável.” “Acho que o amor verdadeiro permanece, nem que seja na memória.”*

Que leitura vocês fazem da palavra *“pedra”*, que é repetida duas vezes no poema? Elas estão relacionadas ao sentimento de amor das duas crianças? *“A primeira pedra não significa nada.”* Por que você acha que ela não representa nada? *“Porque representa apenas o local onde estavam sentados.”* Alguém mais quer falar? Ninguém se manifestou. E na segunda repetição da palavra *“pedra”*, o que vocês veem? *“Eles não ligavam se a pedra era dura ou não.” “É isso aí, pra eles não importava se estavam sentados em um pedra, o que importava era que estavam um ao lado do outro.” “A figura mostra que eles estavam tão confortáveis como se tivessem num local cheio de almofadas.” “Só quem gosta é que não liga pro local onde se encontram.”* E os adultos, por que caçoavam e riam deles? *“Porque muitos não acreditam que duas crianças podem gostar uma da outra, do modo delas.”* Por quê? *“Porque não amam”.* O que faz você afirmar que eles não amam? O aluno não respondeu, mas outra aluna interveio: *“É só olhar para o final do poema, professor.”* Você pode ler os versos finais? A aluna leu e enfatizou que *“tem adulto que vai procurar esse tipo de amor por toda a vida e não vai encontrar.”* Que tipo de amor? *“Amor inocente, puro.”* Embora enfrentando o calor do ambiente e o barulho externo, finalizamos a atividade satisfeitos com a participação.

Antes de sairmos da sala, a aluna que pediu para sugerir a leitura de um texto, aproximou-se do local onde estávamos e falou sobre roupas, marcas; e, olhando para as roupas que vestíamos, disse: *“Um poema que fale sobre essas marcas de roupas como as que o senhor está vestindo.”* Entendemos o que a aluna estava sugerindo e lembramos de *“Eu, etiqueta”*, de Carlos Drummond de Andrade, que, assim como

Mário Quintana, é um dos nossos poetas escolhidos. Na sugestão da aluna estava o assunto da próxima aula.

4.6.6 Leitura e compreensão do poema “Indivisíveis” na turma 702

Como não foi possível desenvolvermos a leitura do poema “Indivisíveis” na turma 702, no dia 11/11, em função da visita ao Museu Emílio Goeldi, retornamos no dia 13/11/2014 à escola, uma quinta-feira, para o cumprimento dessa atividade. Os alunos não nos recepcionaram com o já conhecido bordão: *“Hoje não temos aula como o senhor, professor.”* Demonstraram apenas surpresa por estarmos em dia diferente da aula de leitura. Explicamos a razão da nossa presença e que a professora de Geografia havia nos cedido o horário. Eles não se opuseram, mas tiveram a mesma reação da turma 701 quanto ao local da aula: queriam que fôssemos para o auditório. Lembraram da interferência externa e do calor da sala de aula, todavia aquele espaço pedagógico estava sendo utilizado pelo professor de História e, por isso, os 19 alunos presentes foram convencidos a permanecerem em sala de aula para a atividade de leitura.

Procedemos à distribuição do texto poético aos alunos enquanto dois exemplares do livro *Nariz de Vidro* e um exemplar do livro *Antologia Poética* circulavam entre eles. Aproveitamos para lhes dizer que o texto que iríamos ler foi sugerido por uma aluna da 701, e que já havíamos trabalhado o referido texto com essa turma. Na “apresentação do poeta”, falamos brevemente sobre Mário Quintana e de sua rica produção literária.

No momento da “leitura” do texto, os três modos de ler foram utilizados: “leitura individual silenciosa”, depois “leitura individual em voz alta” e a “leitura conjunta”. Na sequência, passamos ao momento da “discussão-compreensão” do texto, utilizando a pergunta: que leituras vocês fizeram do poema? As respostas foram as seguintes: *“Ele fala sobre o amor entre duas crianças.”* *“Sobre um amor inocente.”* *“Eu entendi que essas crianças encontraram algo muito especial que muitos adultos não encontram.”* O que que elas encontraram? *“O amor, professor... o amor.”* E como era esse amor? *“Era um amor sem maldade, inocente, entre duas crianças.”* O outro aluno emendou: *“Ela quer dizer, um amor sem desejo carnal, sem intimidade, sabe?”* Uma das alunas sussurrou: *“Ele se encantava com os olhos dela.”* A outra declarou: *“Isso deve acontecer quando o amor é muito forte.”* Alguém quer falar mais sobre outras possíveis leituras?

Notamos que a presença de alunos no corredor, alguns deles parados nas janelas da sala e interessados na discussão do texto, de certo modo, inibia maior participação de outros colegas, principalmente das alunas. Prosseguimos. Vocês já pensaram o porquê do título do poema ser “Indivisíveis”? *“Quem ama gosta de ficar junto, não quer se separar.” “Amor com compromisso é aquele que é para sempre.” “A ideia que passa é que eles se amariam por toda a vida.”* Um aluno saiu-se com esta declaração: *“Já vi que todos querem um amor eterno”* enquanto uma das alunas, o interpelou: *“E tu, não quer um amor assim?”* Ao que respondeu: *“Eu não, eu quero é ‘ficar’!”*. *“Isso não é amor!”* – rebateu a colega. *“Mas é melhor do que ficar fazendo juras de amor eterno e depois trair.”* – Replicou. *“Eu é que não quero um homem-mulherengo!”* *“Ei, acorda! O poema mostra que existe outras possibilidades de amor.”*

A discussão tornou-se acalorada e para que o foco não se perdesse, tivemos que contê-los, pois outros alunos já se aglomeravam às janelas da sala de aula. Que leituras vocês fazem da palavra “pedra” repetida duas vezes no poema? Elas estão relacionadas ao sentimento de amor das duas crianças? *“Não vejo diferença alguma.”* Por quê? *“Porque a pedra era o ponto de encontro de um amor inocente, seja no início ou no final do poema ela servia para os encontros dos dois”*. Será? Outro aluno, ponderou: *“Acho que a primeira pedra é uma pedra comum, dessas que encontramos por aí. Depois, no outro momento, ela se torna uma pedra especial, pedra do amor.”* E essa pedra não era tosca, dura, sem conforto? *“Era, mas quando se ama tudo se transforma, a pedra representa um paraíso para eles.”* Outro aluno, suspirando: *“Ah, professor, quando eles estavam juntos, o lugar era o que menos importava”* Perguntamos: por que os adultos que caçoavam das crianças passariam o resto da vida procurando por esse amor? *“Porque nunca sentiram esse tipo de amor.”* *“As crianças é que sabem viver o amor sem maldade.”* *“Há adultos que acham que só eles sabem o que é o amor; criança também sabe, só que do seu modo.”* Mais uma vez, essa turma nos surpreendeu com a disposição e o interesse na discussão-compreensão do texto na sala de aula.

Vejamos, a seguir, a nossa leitura do poema “Indivisíveis”, de Mário Quintana.

4.6.7 Nossa leitura do poema

O poema “Indivisíveis”, de Mário Quintana, apresenta uma situação que hoje já não faz mais sentido para a garotada, a conversa “boba” das crianças. A “onda” agora é “curtir”, “ficar”. Com quantos se fica numa noite? Com quem o fulano ou a fulana

está ficando? Esse é o vocabulário que faz parte do linguajar dos nossos adolescentes, dos nossos jovens.

Temos no primeiro verso, “*O meu primeiro amor sentávamos numa pedra*”, a imagem do “primeiro amor”, do estar junto de quem se ama – se a criança ama, é do seu jeito – diferente dos adultos, que amam e sofrem, as crianças amam, e têm os seus primeiros amores e vivem esses amores. No poema, traduz-se a inocência de todas as crianças, que poderiam também ser os enamorados do texto poético – como tantas imagens do cotidiano.

No segundo verso, “*Que havia num terreno baldio entre as nossas [casas]*”, a imagem se descreve em um lugar qualquer, fora do quintal da casa das duas crianças, um terreno baldio, onde se podia confidenciar, jogar conversas “bobas” fora, como sugere o poeta. Carregado de imagens, que sugestionam não apenas o lugar de que o poeta se recorda, o poema sugere a imagem da inocência, da simplicidade das crianças, de uma época em que namorar era coisa para os mais crescidos. E “*crianças de cinco anos*” namoram? No mundo que criam e vivem, podemos dizer que sim. E nesse mundo elas vivem “*o primeiro amor*” à sua maneira, tanto que suas confidências não são bobas como pensam os adultos que por ali passam. Para elas, estar perto, sentir a presença da pessoa por quem se nutre carinho já é o suficiente para dizer que ama ou que é amado.

“*Crianças... / Parecia que entre um e outro nem havia ainda [separação de sexos]*”. Esses versos nos remetem ao título do poema que, lá como aqui, sugere também a não distinção de gênero – ser menino ou menina apenas é um detalhe quando a prece é amar ou brincar de amar. “Indivisíveis” também sugere ideias: aquilo que não se pode dividir, o que não se pode perceber/ver. Amizade se divide? Amor, aquele primeiro amor, o de coração, o que vem sem que nos apercebamos, o que tomamos como nosso, propriedade nossa do ser infantil, pode ser dividido? Pode ser percebido ou apenas se percebe naquelas atitudes bobas, nas atitudes das crianças, que demonstram afeto de tal modo inocente sem se preocupar com o compromisso de ter ou de ser. Seja qual for a leitura que se faça, não se deve deixar de perceber que a única separação aceitável é “[...] *o azul imenso dos olhos dela,*” e, mesmo assim, exclusivo, ninguém mais possuía olhos azuis como os da amada, capaz de tornar mais azul o céu, denotando, talvez aqui, a intensidade desse amor, criado no mundo infantil.

Por outro lado, a vida do adulto é cheia de divisões – trabalhos, atividades diárias, casa, compromissos, divisão de classes – coisas com que, na vida, a criança não se preocupa. Das brincadeiras cotidianas às mais sérias atividades, passa quase

despercebida a necessidade de crescer, de querer tornar-se adulto ou de ser adulto, mesmo que, nas brincadeiras diárias, sejam adultas, fingem-se adultas para treinar a vida que virá pela frente. E para isso, são capazes de criar o seu próprio mundo e nele viverem o encanto da indivisibilidade do amor, pois entre os enamorados existia apenas “[...] *um único amor sentado sobre uma tosca pedra.*”

“*Enquanto a gente grande passava, caçoava, ria-se.*” Esse verso do poema remete-nos a uma época que as gerações presentes pouco conhecem. Época em que era inadmissível duas crianças enamorarem-se. Quantos de nós fomos caçados pelos adultos, ao perceberem que nutríamos alguma afeição por outra criança da nossa idade ou, até mesmo, por uma pessoa de idade superior a nossa? Diante dos risos e tomados de vergonha, só nos restavam três saídas: aceitarmos a chacota; fugirmos do(s) caçador(es) ou buscarmos refúgio, geralmente aos prantos, no colo de nossas mães. Talvez a lembrança desse fato corrobore com um dos possíveis sentidos do verso em destaque, embora o próprio Quintana tenha declarado que “A verdade do mundo poético não tem de dar satisfações à verdade do mundo real” (QUINTANA, 2006, p. 199)

Por fim, chegamos aos últimos versos do poema: “[*não sabia / Que eles levariam procurando uma coisa assim por [toda a sua vida...*” Os adultos caçoavam daquilo que eles também passam a vida procurando – e isso as crianças encontram, de forma fácil, simples, sem se importar com o futuro – vale estar perto de quem se ama, ou de quem se admira, de quem se quer por perto, maneira de amar que muitos adultos até hoje podem não ter experimentado.

4.7 AULA 7 – Leitura do poema “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade.

O texto poético selecionado para a sétima atividade de leitura da semana foi o poema “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade.

4.7.1 Introdução à leitura do poema “Eu, etiqueta” na turma 701

Essa atividade foi trabalhada no dia 18/11/2014, e a iniciamos com a turma 701. O local para o desenvolvimento dessa atividade foi a própria sala de aula, uma vez que o auditório estava agendado para a realização de uma reunião administrativa. Como de praxe, alguns alunos dos 20 presentes reclamaram da aula não acontecer no espaço

pedagógico. Argumentamos que a sala de aula é espaço apropriado para o desenvolvimento das ações pedagógicas de todas as disciplinas, e mesmo que não pudéssemos fazer uso dos recursos tecnológicos, que seriam utilizados na referida reunião, e correremos o risco de termos o andamento da atividade de leitura prejudicado pelas interferências externas – vozes e movimentações de alunos que chegam às janelas e o calor da sala, cujos ventiladores não conseguem tornar o ambiente mais arejado –, dissemos a eles que não podíamos abrir mão da sala de aula.

Também destacamos a participação dos alunos dessa classe, que, pela segunda vez, sugeriram a leitura de poemas, resultando na confirmação da seleção de “Eu, etiqueta”, de Drummond, poema que enfatiza o consumismo desenfreado a que o ser humano é submetido na atualidade.

4.7.2 Situação motivacional

Como “atividade motivacional”, apresentamos o texto em prosa, com o título “Homem tatua propaganda de empresas pelo corpo” para leitura e uma breve discussão sobre essa notícia.

No entanto, antes de iniciarmos a distribuição do texto, percebemos que alguns alunos estavam agitados, dentre eles, as alunas que andam juntas e que são visadas pelos colegas e funcionários da escola pelo modo espalhafatoso como se relacionam uma com a outra, interferindo no andamento das aulas porque agem como se não houvesse professor nem atividade em andamento.

Esse é um dos momentos mais críticos para um professor em sala de aula, uma vez que a chamada de atenção de uma turma ou de um grupo de alunos não é tarefa fácil e dela o docente não pode fugir, sob pena de perder o controle e o respeito da turma. É nesse momento que o professor deve mesclar habilidade para reconquistar a atenção dos discentes e levá-los à reflexão das consequências das nossas ações, equilíbrio para manter-se calmo, sabedoria para não carregar nas palavras, firmeza na decisão que for tomar e paciência para recomeçar novamente a aula do ponto em que parou, caso seja necessário.

Após chamarmos a atenção da classe para o início da atividade, procedemos à distribuição do texto motivacional com a notícia sobre o “homem-outdoor”. Antes de lê-lo, perguntamos: alguém aqui está querendo começar a trabalhar? Quem tem coragem de prestar serviço como este:

Homem tatua propaganda de empresas pelo corpo¹⁵

O desempregado de 39 anos está à procura de cliente para tatuar a testa.

Da Redação (redacao@correio24horas.com.br)

10/04/2014 20:24:00



A pequena cidade de Tanabi, no interior de São Paulo, é palco de um caso inusitado. O desempregado Edson Aparecido Borim, 39 anos, decidiu se tornar um "homem-outdoor", tatuando anúncios pelo corpo.

“Esta história começou do nada e hoje consigo tirar um bom dinheiro. Minha meta agora é conseguir uma empresa grande para tatuar a minha testa, mas aí teria de ser por um bom contrato”, afirma Edson ao portal G1.

O "homem-outdoor" começou a fazer as tatuagens há oito anos, tendo atualmente 49 anúncios espalhados pelas costas, peito e braço.

As propagandas são variadas, tem supermercado, ótica, clínica veterinária, restaurantes, entre outros. Não foi divulgado quanto ele ganha por mês, mas Edson diz, que tem anúncio de R\$ 50,00 a R\$ 400,00.

“O cliente escolhe o tamanho da tatuagem e também o local de preferência. Eu defino o preço de acordo com o tamanho dela, mas principalmente pelo porte da empresa. E não existe contrato, é tudo na base da conversa e confiança”, diz Edson.

Ao final da leitura, fizemos a seguinte pergunta: o que vocês acham de usar o corpo como propaganda? Uma aluna achava que a atitude era exótica, mas que para o desempregado deu certo porque precisava ganhar dinheiro. Outro aluno disse que as pessoas são capazes de muitas loucuras para conseguirem o que querem, inclusive tatuarem o próprio corpo. Uma das alunas, que foi chamada atenção, antes do início da atividade, disse que só quem está precisando muito pode deixar tatuar o corpo com

¹⁵ Disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/homem-tatua-propaganda-de-empresas-pelo-corpo/?cHash=c52c8ad7b32fbf32c55a262f7566d199>. Acesso em: 13 nov. 2014.

propagandas de produtos ou marcas. A aluna, a que gosta de cantar, falou: “*Penso que quando uma pessoa nem sempre tatua o corpo por dinheiro. No caso desse homem, foi. Mas o que dizer dos que tatuam por prazer ou por ostentação como os MC’s?*” O seu colega, menor em estatura, expressou: “*Você tem razão, esses não precisam de dinheiro, têm muito; nós estamos falando de quem está na ‘pindaíba’, né professor?*” Um outro colega interveio: “*A questão não é ter ou não ter dinheiro, mas de necessidade. E, nessa situação, a pessoa não pensa muito para saciar a fome, ela quer é sobreviver.*” Dissemos a eles que todas as colocações eram válidas, pois assim como há pessoas que se deixam tatuar por necessidade, há os que tatuam por outros motivos, entre eles a ostentação.

Percebendo o interesse dos alunos pela notícia, recomendamos que o mantivessem, pois ainda veriam muito mais sobre a temática da propaganda nessa atividade.

4.7.3 Introdução do autor e do poema

Como procedemos à apresentação do poeta Carlos Drummond de Andrade, quando da leitura do poema “Infância”, na primeira atividade, apenas pincelamos algumas informações a respeito do poeta e nos detivemos na apresentação do seu poema.

O poema “Eu, etiqueta” foi publicado em 15 de janeiro de 1982 no Caderno B, p. 7, do Jornal do Brasil, consoante Sales (2005, p. 10). Posteriormente, no ano de 1984, foi editado no livro *O corpo* pela Editora Record. Esse livro não faz parte do acervo da biblioteca de nossa escola, sendo tomado por empréstimo de biblioteca particular, do qual selecionamos o texto seguinte:

Eu, etiqueta¹⁶

Carlos Drummond de Andrade

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

¹⁶ Poema selecionado do livro: ANDRADE, Carlos Drummond de. *O corpo*. Rio de Janeiro: Record, 1984, p. 85-87.

Que jamais pus na boca, nessa vida,
Em minha camiseta, a marca de cigarro
Que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam de produtos
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, reincidências.
Costume, hábito, permência,
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 solitário
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 exibo 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 estampanaria, não de casa,
Da vitrine me tiram, recolocam,
Objeto pulsante mas objeto
Que se oferece como signo dos 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.

4.7.4 Leitura do poema

Orientamos os alunos à “leitura individual silenciosa” do poema. Ouvimos reclamos de que era “grande”. Mesmo assim, leram o texto. Sugerimos que o lêssemos “oralmente”, mas houve reações contrárias, com a justificativa de que a leitura já havia sido feita. Prevendo reação a textos longos, selecionamos o vídeo, produzido por Sabino e Georgete (200-?)¹⁷, para que o ouvissem na declamação do ator Paulo Autran, porém, como os recursos tecnológicos (caixa de som e *datashow*) não estavam à nossa disposição, utilizamos apenas o *notebook*. Um dos alunos se ofereceu para segurar o aparelho (ver imagem 7, p. 198), mas a claridade do ambiente, o som baixo e a impossibilidade dos alunos, que estavam mais ao fundo da sala, para visualizarem as imagens, prejudicaram a transmissão do vídeo. Mesmo com esses entraves, o silêncio imperou e a atenção deles se voltou para a audição do poema.

No final da audição, o sinal anunciador do intervalo tocou. Os alunos foram ao recreio e ficamos na sala de aula. Esse momento é peculiar. Eles correm, gritam, empurram-se, poucos permanecem na sala. Um casal de alunos ficou brincando com jogos eletrônicos no celular, ao mesmo tempo que degustavam o mingau da merenda, servido em um copo de plástico. Observávamos a cena. De repente, a aluna se levanta e sai correndo para levar o copo à copa. Ao dar o primeiro passo fora da sala para atravessar o corredor, foi de encontro ao outro aluno, que vinha em desabalada carreira pelo corredor, provocando a queda de ambos. O garoto se levantou rapidamente e prosseguiu correndo. A menina, assustada, também se levantou, mas quando percebeu o sangramento na boca, pôs-se a chorar, sendo levada à direção, e tão logo recebeu atendimento e verificado a não gravidade do choque, retornou à sala de aula.

4.7.5 Compreensão do poema.

Após o intervalo, passamos à fase da “discussão-compreensão” do texto, e para início desse momento, perguntamos: que compreensão vocês tiveram do poema? Nenhum pronunciamento. Continuamos o incentivo à participação até que uma aluna iniciou a discussão: “*Nós fazemos propaganda sem nós sabermos.*” Um outro aluno reforçou a fala da colega: “*A gente veste coisas sem saber.*” Procuramos fazê-los refletir sobre o que disseram. Será que nós não sabemos o que fazemos? Ao que outra

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KEY66-osrkc>. Acesso em: 13 nov. 2014.

aluna respondeu: *“Alguns sabem, outros não. Eu quando saio pra comprar alguma coisa pra mim, compro sabendo o que quero”*. Você compra qualquer produto? *“Não, compro o que está na moda.”* Então você assiste a anúncios? *“Sim”*. Você entende que quando usa as roupas ou outro produto de marca você está “pagando para anunciar” o que você compra para usar? A aluna ficou em silêncio. Porém, uma outra colega que estava ao seu lado, fez um pequeno discurso: *“Todos os seres humanos são anúncios vivos, professor. Quem não gosta de andar na moda? Se as pessoas usam Havaianas, Nike, Adidas, Kenner, Ray-Ban, Pit-Bull... não é só porque querem estar na moda, mas por se sentirem bem”*. Os demais alunos fizeram gestos de aprovação à fala da colega.

Prosseguimos. Há alguma relação do “homem-outdoor” da notícia que lemos no início da aula com o homem do poema? Ouvimos: *“É quase a mesma coisa...”* Você percebe alguma diferença entre eles? *“Uma diferença... sim: o homem-outdoor decidiu tatuar o corpo com os anúncios, cobrando pelo serviço; o homem do poema veste as marcas, pagando pra anunciar como diz o poema.”* Alguém mais quer falar? A conversa estava ficando interessante. Um dos alunos prosseguiu: *“O homem do poema pode deixar de usar a marca a hora que quiser; o homem-outdoor, não.”* Como? *“O preço que o homem-outdoor cobra pra fazer propaganda não dá nem pra pagar o trabalho de tirar as tatuagens do corpo dele; mas basta ao homem do poema decidir que não fará anúncios, que resolve o problema.”* Um outro aluno disparou: *“Saqueei! Mas essa decisão é mais fácil com roupas porque ainda dá para comprar tecidos e mandar fazer calças, camisas, shorts, bermudas.”* Sendo questionado por outra colega: *“Você é que pensa. Quem vai querer andar vestindo roupas de costureira?”* Ficaram em silêncio. Muito bem, então qual é o resultado desse andar na moda para o poeta? *“São muitos, professor. Um deles é a perda da identidade.”* O que mais? Outro aluno interveio: *“O homem se transforma em objeto, em coisa.”*

Nesse momento, o grupo das alunas agitadas começou a falar alto entre si assunto alheio à discussão; solicitamos atenção à aula, no entanto a interferência continuou. Paramos a atividade e usamos os poucos minutos que restavam para conversarmos sobre o papel de cada de um nós em um ambiente escolar, sempre fazendo relação com o texto discutido. A turma ficou em silêncio, ouvindo nossas considerações finais. E, assim, demos por concluída a aula de leitura nessa turma.

Ao ganharmos o corredor do bloco de salas para caminharmos à sala dos professores, meia dúzia de alunos nos alcançou. Na conversa, disseram que não aguentavam mais o comportamento das colegas, mas nada podiam fazer porque tinham

medo das retaliações. Segundo eles, todos os professores conversavam com elas, porém não ouviam. Um deles indagou: *“Como pode quatro pessoas atrapalharem as aulas? Ainda bem que nas suas aulas elas não atrapalham muito porque o senhor chama logo a atenção delas e elas sabem que todos nós gostamos de suas aulas”*. Ao que o outro reforçou: *“O senhor é um dos poucos professores que elas obedecem”*.

Dissemos a eles que precisávamos ser pacientes, compreensivos e amorosos para com elas porque quando entendessem que não agimos do jeito delas, certamente veriam outra postura. Um deles perguntou: *“O senhor também está incluindo a leitura de poemas nesse processo de mudança?”* Sorrimos porque entendemos o valor da pergunta. Vocês acreditam que as atividades de leitura têm ajudado? Um deles respondeu: *“Eu falo por mim, tem me ajudado bastante.”* *“Ele fala por nós também – completaram os demais. Assim encerramos a conversa.*

4.7.6 Leitura e compreensão do poema “Eu, etiqueta” na turma 702

A atividade dos dois últimos tempos do turno da manhã foi com a turma 702. Os alunos dessa turma sugeriram que fôssemos para o auditório. Procuramos o responsável, que nos liberou o espaço para a atividade de leitura. Ainda deu tempo para arrumarmos as cadeiras em forma de meia-lua antes que os 19 alunos chegassem todos juntos para a aula. Reclamaram do excesso de frio e um deles foi chamar funcionário para diminuir o grau da central de ar. Após essa providência, o clima ficou resfriado e agradável.

Procedemos à distribuição do texto motivacional: *“Homem tatua propaganda de empresas pelo corpo”*, que o lemos, com acompanhamento dos alunos. Após a leitura da notícia, inquirimos a opinião deles sobre a utilização do corpo como propaganda. Essa turma é composta por alunos com idade superior aos da outra turma e a participação deles é mais espontânea, direta, efetiva, com algumas brincadeiras entre eles, mas que não interferem no andamento da atividade e até ajudam a descontrair o ambiente, tornando-o propício para uma aula de leitura e discussão de poemas. Eis algumas opiniões: *“Eu não teria coragem de fazer isso.”* *“Tu não tem porque tu não sabe o que é uma necessidade.”* *“E tu bem acha que vivo em berço de ouro? É pra não passar necessidade que estou estudando... quero trabalhar e me sustentar numa boa”*. Um terceiro colega entrou na discussão: *“Mas o cara estava desempregado e quem sabe tinha até estudos.”* *“Isso também é trabalho, é forma de ganhar dinheiro”*,

disparou outro. Uma das vozes feminina ecoou: “*É verdade. Aqui na Terra Firme temos vários propagandistas que ganham a vida anunciado em bicicletas ou andando com duas placas, uma na frente e outras nas costas.*” “*Ei, acorda, estamos discutindo sobre anúncio no corpo com tatuagens!*” – objetou um colega. “*Ah, meu bem! O que importa é que é anúncio, propaganda.*” – contra-atacou sorrindo.

Dissemos que era muito bom tê-los motivados para as leituras dos textos, mas que ainda tínhamos muito mais para discutirmos e que mantivessem o espírito participativo. Dito isso, os convidamos para vermos como esse assunto é tratado no poema “Eu, etiqueta”, do poeta Carlos Drummond de Andrade.

Assim que começamos a distribuição do texto à classe, ouvimos comentários sobre o tamanho dele, vindo a sugestão para não fazermos a “leitura individual silenciosa”, mas somente a “conjunta em voz alta”, com um deles comandando na frente da turma. Eles sugeriram quem seria esse aluno, que, surpreso pela indicação, sorriu, confirmando a participação. Sem delongas, pegou o texto, pôs-se em pé diante dos colegas e o leu com desenvoltura, demonstrando dificuldade apenas na pronúncia das palavras “permência” (leu “permanência”), “açambarcando” e “idiosincrasias”. Após essa leitura, os convidamos a escutarem/visualizarem a declamação do poema na voz do ator Paulo Autran. Embora sem dispormos do *datashow* e da caixa de som, o silêncio, a proximidade dos alunos da mesa, o ambiente fechado e refrigerado do auditório contribuíram para que todos escutassem e visualizassem as imagens com o uso apenas do *notebook*.

A passagem para a fase da “discussão-compreensão” do texto ocorreu com a pergunta: que leituras o poema possibilita para cada um de nós? A primeira declaração foi interessante: “*Vou andar pelado agora*”, disse o aluno que leu o texto poético. “*A moda está usando nós*”, falou um dos alunos que mais participa das discussões, autocorrigindo-se em seguida: “*A moda está nos usando.*” Perguntamos o que queria dizer com essa afirmação, ao que respondeu: “*É que a gente paga pra usar a marca e nem percebemos.*” Uma das meninas declarou: “*É o sonho de consumo. A gente olha, deseja e dá o jeito de comprar.*” Um outro aluno, que fez questão de dizer, que gosta de fazer leituras, assegurou: “*A gente quer o melhor, quer ficar bonito, quer andar no estilo.*” A discussão estava surpreendente. As participações fluíam sem precisar da nossa mediação tanto que um dos meninos, que ainda não havia opinado, desde a primeira aula, surpreendeu a turma com esta declaração: “*A mulher é mais seletiva que os homens. Ela é capaz de sair da festa se encontrar outra vestida com a mesma*

roupa”. Lembramos que uma delas disse que gostava de se exhibir com roupas e sapatos de marca. Procuramos saber se o poema permitia todas essas leituras, ao que que assentiram positivamente.

Perguntamos se eles viam alguma relação entre o “homem-outdoor” com o homem-anúncio do poema e uma das ideias registradas foi a de que o “homem-outdoor” vende partes do próprio corpo para anunciar produtos e, por isso, ele não precisava usar camisa para sair à rua. Por outro lado, houve o entendimento de que “*O poeta gastava pra andar na moda*”. “*Não só ele, todos que querem andar na moda têm que gastar, porque coisas boas são caras*”. Finalmente, perguntamos: para o poeta, qual é o resultado desse andar na moda? Oito alunos perceberam que o andar na moda transforma a pessoa em “*etiqueta*”; “*manequim*”; “*objeto*”; “*vitrine*”; “*artigo industrial*”; “*coisa*” e que a pessoa também “*perde a liberdade*” e a “*a identidade*”. Um dos alunos fez esta observação: “*Sempre achei que os meninos da rua onde moro não são mais eles, são as marcas que vestem todos eles da cabeça aos pés: boné, camisa, calção, sandália tudo da Nike.*”

Concluímos a aula, gratos por terminarmos a manhã, contando com a participação de uma turma de alunos, que estão descobrindo o poder da leitura em suas vidas.

4.7.7 Nossa leitura do poema

“Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, é um poema, que traduz as possibilidades de leitura do que se compreende por pós-modernidade, sobretudo quando o esvaziamento do sujeito é um dos índices de um tempo em que a vida urbana e citadina tende a fragmentar as identidades. Permite-nos imaginar que, hoje, os produtos que compramos vêm com rótulos, com etiquetas, com identificação de sua procedência. Poucos são os produtos que não apresentam etiquetas. “*Em minha calça está grudado um nome / [...] / Meu blusão traz lembrete de bebida / [...] / Em minha camiseta, a marca de cigarro / [...] / Minhas meias falam de produtos / Que nunca experimentei*”. Nossas roupas, nossos calçados, nossos materiais escolares; tudo vem com etiqueta, padronizados com marcas de mercado.

As etiquetas servem para fazer diferenciação de classe social, por que não? Elas são um dos meios de distinção, como nos lembra Pierre Bourdieu (2013). Quem não quer um *iPhone*, um *Samsung*, um *Nokia*, um *Fiat*, uma *Pajero*? Quem não gostaria

de usar o mais novo *Nike* ou o *Adidas* da moda? Uma camisa da *Lacoste* ou da *Calvin Klein*? Quanto custam esses produtos de marca, que são apreciados por uma etiqueta? Nossos alunos têm condições de tê-los? Certamente não, mas os têm, não importando os meios que usam para adquirir-los ou a procedência dos produtos. O que importa é estarem na moda, é se sentirem bem no meio do grupo do qual fazem parte.

E, se os textos falam, o poema “Eu, etiqueta” fala por si e pelos tantos outros que vivem condicionados pelo ter, que se demitem do ser, para ter/estar: “*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 de mercado.*” Nesse contexto, o poema pode também suscitar a ideia de consumismo, da compulsão pelo ter, da perda de nossa identidade, quando aliamos a marca à nossa necessidade de consumo. Não tomamos um refrigerante, mas, sim, uma Coca-cola ou um Tchaua, uma Fanta. Não usamos um sapato ou uma sandália, mas um *Nike*, um *Adidas* ou uma Havaiana. Não comemos um sanduíche, mas, sim, um *Mcdonald*, um *Subway*. Podemos resumir em nós mesmos o adágio – “somos aquilo que comemos ou usamos”.

O poema permite-nos a imaginar o que vemos todos os dias, de casa para a escola e da escola para a casa. Quando assistimos à televisão, quando vamos ao supermercado. Não compramos aquilo de que necessitamos, mas aquilo que o outro usa e nos induz a usarmos também. O celular bom é aquele que vem com *Android*, que nos permite usar o *WhatsApp*, que filma, que possui inúmeras possibilidades de jogos. Eis o poder que uma etiqueta-objeto possui na modernidade líquida. Eis a forma mais fácil que o mercado encontrou para nos tornar, também, etiquetas.

“*Agora sou anúncio / Ora vulgar ora bizarro. / Em língua nacional ou em qualquer língua / [...] / E nisto me comparo, tiro glória / De minha anulação. / Não sou – vê lá – anúncio contratado.*” Além de levar o aluno a pensar nas etiquetas que acompanham um produto, o poema também permite imaginar-nos como um verdadeiro *outdoor*, “homem-anúncio itinerante” – carregamos nas nossas roupas, nos nossos calçados, nos nossos materiais escolares, as diversas marcas de produtos; e fazemos propaganda deles sem que disso nos demos conta ou nos importemos.

No final do poema, como para atestar essa mobilidade que as mercadorias possuem, o poeta assume-se como uma “Coisa, coisamente.” Isto é, uma coisa criada sem querer e tornada tão coisa quanto um produto qualquer; fruto da mercadologização moderna.

4.8 AULA 8 – Leitura do poema “O tempo o homem”, de Max Martins.

O texto poético selecionado para a oitava atividade de leitura da semana foi o poema “O tempo o homem”, de Max Martins.

4.8.1 Introdução à leitura do poema “O tempo o homem” na turma 701

Essa atividade foi trabalhada no dia 02/12/2014, e a iniciamos com a turma 701. Vinte e um (21) alunos estiveram presentes no auditório da escola para a atividade de leitura de “O tempo o homem”, do poeta paraense Max Martins. O poeta era conhecido como um artífice da palavra e as leituras dos seus poemas constituem-se em desafios para o leitor, principalmente para o leitor iniciante, como são os alunos das duas turmas com as quais trabalhamos, pela estrutura do poema, pelo jogo de palavras, pela musicalidade, pelo ritmo e pela riqueza de significados dos textos do poeta paraense.

O desafio não é só do aluno, mas, sobretudo, do professor, que antes de levar o texto poético para a sala de aula, também é desafiado às várias leituras do poema, possibilitando que a própria poesia passe primeiro por si para depois chegar ao seu aluno. Esse desafio ganha amplitude quando o professor resolve não se deixar influenciar por outras leituras de trabalhos acadêmicos ou da crítica sobre a obra deste ou daquele poeta para experimentar, junto com o aluno, as inúmeras descobertas que o texto poético pode possibilitar. Estariam, assim, o professor e o aluno analisando o texto poético como se não o tivessem visto antes. Cremos nessa ideia de Ezra Pound (1970 *apud* SILVA, 2008); e, também, nessa recomendação de Calvino (1993).

Prescindir de compreensões prontas é o nosso maior desafio. Queremos ouvir as vozes que vêm das salas de aula, queremos construir, na ação dialógica do debate entre crianças, adolescentes e jovens, as inúmeras possibilidades que o texto poético quer nos dizer. E, por isso, falamos dele na sala dos professores, nos corredores da escola com os alunos, perguntamos se dos textos lidos e relidos na sala de aula algum deles foi compartilhado com outros colegas da escola ou fora dela. Quando vamos tratar de qualquer assunto com a direção da escola, falamos da importância da leitura do texto literário na sala de aula assim como dos poemas e dos autores, da receptividade e da participação dos alunos, das dificuldades de leituras, das surpresas e das conquistas. É assim que procedemos. E não podia ser diferente antes de trabalharmos com o poema “O tempo o homem”, de Max Martins.

Ao procurarmos a diretora da escola para nos certificar se o auditório e os recursos tecnológicos estavam assegurados para o desenvolvimento da atividade de leitura da semana, ela, sorrindo, nos perguntou sobre a performance das duas turmas e qual texto poético seria trabalhado. Quando mencionamos o nome de Max, ela, com ar de preocupação, perguntou-nos se os alunos iriam conseguir compreendê-lo por ser uma leitura complexa. Respondemos que sabíamos da complexidade dos poemas desse poeta, mas que os havíamos tomado como desafio para nós e para nossos alunos.

4.8.2 Situações motivacionais

Assim como procedemos com a situação motivacional da Aula 4, pensamos, igualmente, em duas atividades motivacionais para serem utilizadas, nesta oitava aula de leitura, consoante à preferência do professor ou à disponibilidade do auditório e dos recursos tecnológicos.

4.8.2.1 Situação motivacional 1

Essa atividade consiste na utilização do filme “Destino – Curta de animação”, de Fabien Weibel¹⁸, em parceria com outros diretores, para embasar uma breve discussão sobre a relação de submissão do homem ao tempo. Poderemos iniciar essa discussão perguntando aos alunos: qual a relação da personagem do vídeo com o tempo?



FONTE: (WEIBEL; ALLIGNÉ; WURSTER; DEBATISSE, 2012)

¹⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wEKLEeY_WeQ. Acesso em: 27 nov. 2014.

4.8.2.2 Situação motivacional 2

Essa atividade consiste na utilização do vídeo da música “Tempo Perdido”¹⁹, de Renato Russo e interpretada por Legião Urbana para embasar uma breve discussão sobre a relação do homem com o tempo. Poderemos iniciar a discussão perguntando aos alunos: temos o nosso próprio tempo? Outras poderão surgir, podendo ser concluída com a pergunta: quando o nosso tempo passa a ser um tempo perdido?

Tempo perdido²⁰

Todos os dias quando acordo

Não tenho mais o tempo que passou

Mas tenho muito tempo

Temos todo o tempo do mundo

Todos os dias antes de dormir

Lembro e esqueço como foi o dia

Sempre em frente

Não temos tempo a perder

Nosso suor sagrado

É bem mais belo que esse sangue amargo

E tão sério e selvagem

Selvagem, selvagem

Veja o sol dessa manhã tão cinza

A tempestade que chega é da cor dos teus olhos

Castanhos

Então me abraça forte

E me diz mais uma vez que já estamos

Distantes de tudo

Temos nosso próprio tempo

Temos nosso próprio tempo

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2hr7Uqu6G80>. Acesso em: 27 nov. 2014.

²⁰ Disponível em: www.vagalume.com.br/legião-urbana/tempo-perdido.html. Acesso em: 27 nov. 2014.

Temos nosso próprio tempo

Não tenho medo do escuro

Mas deixe as luzes acesas agora

O que foi escondido é o que se escondeu

E o que foi prometido, ninguém prometeu

Nem foi tempo perdido

Somos tão jovens

Tão jovens, tão jovens

FONTE: (RUSSO, 1986)

4.8.2.3 Opção pela situação motivacional 1

Optamos pela utilização do filme “Destino – Curta de Animação” como recurso motivacional à leitura do poema “O tempo o homem”, de Max Martins, na turma 701, ocasião em que os 21 alunos, em silêncio, assistiram ao vídeo motivador.

Esse curta conta a história de um homem regido milimetricamente pelo tempo. Certo dia, ele acorda e cumpre sua rotina matinal, obedecendo a segundos e minutos até a saída de casa quando é atropelado por um carro. A partir de então, o destino começa a dar novas chances para que a situação de atropelamento mude e ele passa a ter algumas alucinações sobre ele mesmo como se tivesse acordando de um sonho, sempre alguns minutos atrasado a cada novo despertar. Na primeira chance, ele se assusta ao acordar e segue seu próprio eu até o momento em que o “ele material” sai de casa. Quando o “ele alucinação” tenta se colocar como obstáculo, percebe que é imaterial e não consegue evitar o acidente fatal, que ocorria sempre na mesma hora e do mesmo modo. O mesmo acontece na segunda e na terceira vez. Na quarta vez, o “ele alucinação” age diferente: quebra o primeiro relógio com o qual sempre tem contato, instrumento de sua adoração pelo tempo, e então tudo para. Aí percebe-se que era essa a raiz do problema e, dessa forma, ele consegue evitar com que aquele acidente aconteça. Após tudo isso, de repente começa a chover. Ele, pacientemente, abre o guarda-chuva e ao dar o primeiro passo fora de casa, um raio o atinge, fulminando-o. Isto mostra o quanto o tempo é o regente do que chamamos de destino e determina em que momentos as coisas vão acontecer, independente do quanto tentemos interferir em suas predeterminações.

Após a finalização do curta, ouvimos o iniciar reticente de batidas de palmas por uma das alunas, que dá trabalho à escola, cuja ação foi seguida pelos outros alunos, confirmando, assim, o quanto eles têm apreciado as atividades motivacionais, nos deixando à vontade para fomentarmos a discussão dos que assistiram com a pergunta: qual a relação da personagem do filme com o tempo? Vejamos algumas das falas: “*O tempo controla o homem, quando o homem vive em função do tempo.*” “*O homem controla o tempo, quando procura quebrar o relógio, pra se libertar dos segundos e dos minutos.*” “*Quando o homem deixa de ser controlado pelo tempo ele chega a contemplar o sol.*” “*O tempo que chega para todos é a morte.*” “*O homem tenta mudar o seu destino quando vê a morte.*” “*Quando a pessoa se dá conta do mal que faz, é melhor voltar atrás na sua atitude e recomeça novamente porque o tempo não para.*”

Finalizamos esse momento motivacional e passamos à fase seguinte.

4.8.3 Introdução do autor e do poema

Nessa fase, procedemos à distribuição do poema, “O tempo o homem”, de Max Martins; e assim que todos estavam com o texto em mãos, apresentamos o poeta enquanto o livro *Poemas reunidos*, de sua autoria, circulava de mão em mão pelo auditório. À medida que íamos falando de suas qualidades e da qualidade dos seus textos e do desafio que teriam para lerem o poema de Max, percebemos o interesse dos alunos, que queriam saber se o poeta ainda estava vivo; ao informarmos que não mais vivia, ouvimos um “*Que pena!*”

Vamos, então, conhecer, conforme o texto seguinte, um pouco do autor do poema, que iremos trabalhar nessa atividade de leitura.

MAX MARTINS nasceu em Belém, em 20 de junho de 1926 e faleceu em 09 de fevereiro de 2009, em Belém. Desde muito jovem se interessou pela poesia, tornando-se um dos grandes representantes da poesia moderna no Estado. Segundo Benedito Nunes, em prefácio do livro *Poemas Reunidos* (2001), Max Martins “antecipou-se a esse processo de geral conversão estética”, próprio do movimento modernista. Autodidata, não fez curso superior. Foi funcionário público federal e o primeiro poeta a se aposentar na condição de escritor. Foi um dos fundadores da Casa da Linguagem. Seu primeiro livro publicado foi *O Estranho* (1952), seguido por: *Anti-Retrato* (1960), *Alguns Poemas* (1965), *15 Poemas* (1970), *H’era* (1971), *O Ovo Filosófico* (1975), *O Risco Subscrito* (1980), *A Fala entre Parênteses e Abracadabra*

(1982), *Caminho de Marahu* (1983), *60/35* (1986), *Poema Cartaz e 3 Poemas* (1991), *Não para consolar: Poesia completa* (1992), *Para ter onde ir* (1992), *Poemas reunidos* (2001), *Cadafalso* (2002) e *Anti-retrato & H'era* (2012). (MARTINS, 2001)²¹; (QUEIROZ, 2012, p. 64).

O poema “O tempo o homem”, de Max Martins, faz parte do livro *Colmando a Lacuna*, inserido na edição de *Poemas Reunidos* de 2001, publicado pela Editora da Universidade Federal do Pará. Esse livro faz parte do acervo da biblioteca da nossa escola, do qual selecionamos o texto seguinte.

O tempo o homem²²

A Roberto La Rocque Soares

Max Martins

O tempo faz o homem que faz o tempo

Faz tempo

O homem que constrói o tempo

Que destrói o homem

Só a Era faz-se

Heras destruindo o tempo o homem

a casa

velhas paredes

azulejos

limo

A Ampulheta: o testemunho, a arte

Os ciclos, os séculos

A hera decora o muro

O tempo decora o homem

que colora o tempo

descolora

Só o artista faz a Hora

Belém, 12.10.1989

²¹ Informações retiradas da orelha da sobrecapa do livro de MARTINS (2001).

²² Poema selecionado do livro: MARTINS, Max. *Poemas reunidos*. Belém: EDUFPA, 2001, p. 81.

4.8.4 Leitura do poema

A leitura do poema foi feita de três modos: “leitura individual silenciosa”, “individual em voz alta” e a “conjunta em voz alta”. A “silenciosa” transcorreu normalmente. Quando da solicitação da “individual em voz alta”, dois alunos, um menino e uma menina pediram para fazê-la. A aluna leu o texto até a metade, na primeira tentativa. Incentivada, prosseguiu, chegando ao último verso com a mesma dificuldade da tentativa anterior: gaguejava e retomava a leitura. Quando esta fluía, lia tão rápido sem observar os espaços em branco, as rimas dos versos e, desse modo, chegou até o seu final. Quanto à leitura do aluno, embora melhor do que a da colega, ele teve dificuldades no que chamamos de processo de decodificação das palavras, porém não comprometeu a leitura do poema. Sentimos que deveríamos ler o texto para que eles ouvissem a nossa leitura e percebessem a entonação da voz, o encadeamento dos versos. O professor, de fato, tem que se preocupar em realizar essa leitura porque ele é visto como modelo, como referencial de leitura para os alunos (ANTUNES, 2003), que acabarão percebendo suas dificuldades e que poderão ultrapassá-las, observando como o mestre lê; tanto que uma aluna chegou a comentar: *“Engraçado como o professor lê: aumenta e diminui a voz, parece que até canta...”*.

Esse é um dos momentos que podemos aproveitar para, sucintamente, mostrar alguns cuidados, que o poeta utiliza na construção do seu texto: escolha de palavras, ritmo, rima etc. Porém, a atividade de leitura de poemas deve ser contínua, não podendo se limitar à aplicação de um projeto de leitura com um tempo determinado. Finalmente, procedemos à “leitura conjunta”. No final dela, ouvimos o soar do alarme, anunciando o intervalo, momento “sagrado” para uma pausa e reposição das energias.

Alguns alunos perguntaram se ficaríamos no auditório. Assentimos. Uns saem; os que ficam, querem conversar. E o professor não deve deixar de ouvi-los, pois há os que não costumam falar no momento da discussão, mas fazem questão de opinarem, posteriormente. Por isso, é importante ouvi-los, como, também, que saibam que devem participar das discussões em grupo. Uma das alunas relatou, que havia lido alguns dos poemas a colegas de outras turmas e ao seu pai. Procuramos saber a opinião do pai dela sobre os poemas e as aulas de leitura: *“O papai gostou muito. Ele disse que agora a escola estava mudando, porque antes era só aula de cópiação e agora chegou a vez da leitura. Ele acha muito importante a leitura de poemas na sala de aula. Eu li pra ele ‘O bicho’, ‘Infância’ e ‘A casa’ e ainda vou ler outros.”*

Outro colega, que tomava o mingau da merenda escolar em um copo de plástico, disse ter mostrado os poemas para a mãe dele: *“A mamãe disse que é bom copiar, mas a leitura é mais importante porque na maioria das vezes o professor copia a matéria no quadro e dá cinco minutos pra gente copiar no caderno, não explica e não aprendemos nada. Sobre os textos, não posso responder porque ela disse que foi a primeira vez que ela os ouviu”* Essas falas nos lembraram do segundo momento da interpretação, “o momento externo”, que, segundo Cosson (2012), ocorre quando o aluno, ao participar da construção de sentidos do poema, é tocado pelas verdades do mundo que ele revela, e passa a compartilhar com os outros o que aprendeu, evidenciando a possibilidade de construção de uma comunidade de leitores tanto na escola como fora dela.

4.8.5 Compreensão do poema

Reiniciamos a atividade com a “discussão-compreensão” do poema. Para iniciarmos o debate, fizemos a seguinte pergunta: que leitura vocês fizeram do texto? Não obtivemos respostas. Olhávamos para o semblante dos alunos, porém, ao mesmo tempo que tentavam emitir opiniões, percebemos que estavam com dificuldades para compreenderem o poema. Eis o desafio. O texto exigia um pouco mais de maturidade dos alunos para ser compreendido.

Nós os instigávamos à participação. Neste poema é possível identificar a relação entre o homem e o tempo? Relíamos os versos do texto até as primeiras ideias surgirem: *“Professor, no passado o homem dominava o tempo porque foi o homem quem criou o relógio para marcar o tempo; hoje quem domina o homem é o tempo. Foi isso que entendi na leitura dos dois primeiros versos”*. Muito interessante essa fala, dissemos. E o que mais vocês dizem sobre esses dois primeiros versos? *“Sem o tempo o homem não estudava, não construía uma família...”*. Muito bem. E o que mais? *“... Se o tempo parasse o homem podia até morrer”*. Um outro aluno falou: *“Ih, desta vez tu viajaste!”*, ao que a aluna rebateu: *“Viajei, não. Se o tempo parasse, dependendo da posição do sol, o homem poderia congelar ou poderia ser queimado pelo sol”*. Um outro interveio: *“Posso? Quando o homem planeja o que quer fazer, ele faz o tempo”*. E quando o tempo destrói o homem? *“O tempo destrói o homem pela velhice, pela preocupação, pela morte...”*. *“Professor, essa Era significa o tempo... e o tempo corre, passa, por isso que ele faz-se.”* Uma outra aluna disse que Heras era o próprio tempo.

Por que você diz isso? Ela respondeu: *“Porque o poeta parece que está brincando com as palavras.”* Sugerimos que continuasse explicando. E, com naturalidade, continuou: *“Simples. Só o tempo é capaz de destruir ele mesmo, o homem e todas essas coisas que vêm depois do homem.”*

Perguntamos se eles acharam agradável a leitura do poema e se percebiam que algumas palavras se repetiam no texto. A resposta foi sim e destacaram a repetição das palavras “tempo” e “homem”. Procuramos saber se sabiam o que era rima e um dos alunos respondeu positivamente com as palavras *decora / colora / descolora*. E, conclusivamente, perguntamos: por que “Só o artista faz a Hora”? Ouvimos: *“Porque ele pode viver vários personagens ao mesmo tempo. Talvez por isso ele faça a hora”*. *“Porque ele cria o poema a qualquer tempo”*. *“Porque um poema leva à reflexão”*. *“O poeta quando cria um bom texto poético, ele faz a pessoa se interessar pelo texto”*. E este poema é bom? Registramos duas respostas: *“É sim. É bom porque é diferente, é desafiador, tem ritmo...”* *“Não só o poema é bom, professor. O poeta também é bom com as palavras.”*

Antes de concluirmos a compreensão do poema, alunos de um outro ano se aglomeravam diante do auditório. Um deles abriu a porta e quis saber se demoraríamos no lugar. Respondemos afirmativamente. Não demorou para o professor deles aparecer e nos informar que o espaço estava agendado para a realização de um seminário e se poderíamos liberá-lo. Nesse momento, os alunos da 702 também se aglomeravam à entrada do auditório. Falamos ao colega, que ainda precisávamos do espaço para cumprirmos a tarefa do dia com os alunos, que já se encontravam à porta do ambiente. Sabíamos que se saíssemos dali, a atividade com esses alunos corria o risco de não ser realizada, e negociamos uma saída. Ela veio em segundos. Ficaríamos mais um tempo de aula e entregaríamos o espaço antes do último horário para o professor, que concordou com a proposta. Eram dez horas e quinze minutos. Teríamos um tempo de aula com a outra turma. Mais um desafio a vencer. Encerramos a aula com a turma 701 enquanto os da 702 entravam no auditório sem esperar que todos saíssem do recinto.

Esses contratempos acontecem, mas eles servem como termômetros para medir a nossa capacidade de buscarmos soluções e o interesse dos alunos. Eles vieram de suas salas motivados pelas atividades, que, para eles, é novidade, é interessante, é prazerosa, pois fizeram questão de dizer que gostaram da aula e que chegamos para salvar o ano deles na escola. O espaço pedagógico ajuda. Eles o veem como um ambiente agradável, separado dos blocos de sala de aula e propício para atividades, que requerem silêncio,

como às de leitura e compreensão de poemas, por dispor de recursos audiovisuais e ficar livre da interferência de alunos, que andam falando alto e arrastando os pés pelos corredores com a intuito de chamar atenção. Esse é o auditório da escola Mário Barbosa, disputado para as múltiplas atividades, sejam administrativas, culturais ou pedagógicas, sendo que seu uso pode representar a fuga de aulas tradicionais.

4.8.6 Leitura e compreensão do poema “O tempo o homem” na turma 702

Vinte (20) alunos entraram no auditório. Ao perceberem, que tínhamos o tempo de aula reduzido, demonstraram insatisfação, mas ouvimos de alguns deles a sugestão de que deveríamos aproveitar bem o tempo que tínhamos. É gratificante para o professor ver a preocupação do próprio aluno pela garantia da execução de uma atividade de leitura.

Diante disso, solicitamos que voltassem suas atenções para o filme “Destino – Curta de animação” da “atividade motivacional”. O silêncio fazia-se presente. O ambiente refrigerado os fazia relaxar. Apagamos as luzes e todos assistiram ao filme. Na sequência, perguntamos: qual a relação da personagem do filme com o tempo? Eis algumas falas: *“O tempo domina o homem”*. *“É verdade, mas começou a mudar quando o homem quebrou o relógio”*. Mudança? O que aconteceu quando o relógio foi quebrado? *“O homem fez o tempo parar para evitar a morte dele”*. Como era a vida do homem? *“A vida do homem era toda certinha, ele esperava até dar a hora certa pra sair pro trabalho; quando ele quebra o relógio, ele consegue ver como o tempo é belo”*. *“Professor, ele consegue ver o sol. Tem gente que não tem tempo nem para olhar para o céu”*. Mas podemos mudar nosso destino? *“Acho que não”* Por quê? *“Porque o tempo sempre vence o homem; o raio veio e a morte acabou com o tempo dele aqui na terra”*. A discussão estava fluindo, mas tivemos de encerrá-la porque o tempo não nos era favorável e ainda tínhamos a leitura do poema, foco da nossa atividade.

Fizemos a “apresentação do poeta” Max Martins e do seu poema “O tempo o homem”. Alguns notaram diferença na estrutura do texto em relação aos poemas trabalhados anteriormente. Falamos que esse modo de escrever era uma das características do poeta e que outras poderiam ser observadas.

Passamos à fase da “leitura” do texto. A “leitura individual silenciosa” foi realizada. Após ela, um dos alunos se voluntariou para a “individual em voz alta”, que a executou sem dificuldade. E ainda conduziu os demais à “leitura conjunta”, nos

atentando para o tempo de aula – 25 minutos se passavam, mas já havíamos realizado quatro momentos: a passagem do curta, a breve discussão dele, a apresentação do poeta e as leituras. Ainda nos restavam 20 minutos à fase seguinte, por conta de uma situação atípica de disputa pelo mesmo espaço pedagógico, nos dois últimos tempos de aula.

Passamos à “discussão-compreensão” do texto, iniciada pela pergunta: que leitura vocês fizeram do poema? Ouvimos o esperado: *“O poema é um pouco confuso, dá nó na cabeça... não entendi quase nada, mas é bom de ler”*, resposta que antecipou uma das perguntas que iríamos fazer no final. Ainda bem que você usou a palavra “quase nada” porque dentro desse *quase* podemos fazer muitas leituras, uma vez que não há texto poético intransponível, impossível de outras leituras. Um dos alunos disse que o poema falava da relação do Homem com o tempo, tal como no vídeo.

Incentivamos a releitura do texto para buscarem outras leituras. Percebemos que estavam relendo o poema, mas não se manifestaram. Então, aproveitamos a fala do aluno, que disse que o poema tratava da relação do homem com o tempo para desafiá-los a identificarem essa relação no texto. Um dos alunos pediu: *“Dê uma pista professor”*. Sugerimos que observassem os primeiros versos. Um deles perguntou: *“Quando o tempo faz o homem?”*. Voltando-nos para a turma, sugerimos que eles respondessem, com base no texto, a pergunta do colega. A resposta de um deles foi: *“Isso é fácil. É só olhar pra nossa vida. Passamos nove meses pra nascer. Um dia fomos crianças e hoje estamos naquela fase... o tempo está fazendo a gente”*. E quando o homem faz o tempo? *“Quando o homem planeja a sua vida, planeja o que ele vai fazer”*. Um deles brada: *“Saqueei, professor!”* – Todos olharam para ele – *“O senhor está controlando o tempo dessa aula, não está? E o pessoal da outra turma já está chegando... então o senhor está fazendo, construindo o tempo”*. *“É verdade. Então por isso que o senhor diz que todo o texto quer dizer alguma coisa. E esse quer dizer muito.”*

Se dispuséssemos de mais tempo para a discussão, cremos que a compreensão do texto fluiria bem mais. Diante da chegada dos outros alunos para o seminário, perguntamos: por que o poeta afirma que só o artista faz a hora? *“Porque ele usa o texto para criar mundos, mundos de palavras”*. Que leitura! Que desfecho!

Confessamos que o trabalho com esse poema foi desafiador pelas muitas leituras, muitas interrogações, pelos contratempos de última hora, porém o fato de proporcionarmos aos nossos alunos a oportunidade de lerem um poema mais complexo, cuja leitura requer mais habilidade do aluno, mais fantasia, mais imaginação, mais

atenção, vale a pena. Embora reconhecendo a superficialidade na leitura dos alunos, o fato de se dispuserem a ler poemas é o caminho para o despertar do gosto pela leitura de textos literários.

Por isso, a escola não pode acreditar na falácia de que os alunos só têm capacidade de compreender textos de leitura fácil. Nós mesmos acreditávamos nesse engano e, devido a ele, os poucos poemas que levávamos para a sala de aula serviam como pretexto para o estudo da gramática e ficavam longe da compreensão de sentidos. Ampliar as habilidades de leitura é papel da escola. E só atingiremos essa ampliação, oferecendo textos dos mais variados níveis de complexidade. Assim, não correremos o risco de subestimarmos a capacidade leitora de nossos alunos nem a nossa.

4.8.7 Nossa leitura do poema

A ausência de alguns sinais de pontuação e a indisposição dos versos fazem do poema “O tempo o homem”, de Max Martins, um tanto incomum para a leitura dos alunos do sétimo ano. Acostumados com poemas, cujos versos estão bem dispostos, geralmente pontuados, na ordem direta, a impressão que se tem, ao se deparar com o poema de Max, é de que ele está desorganizado, sem nexos, ou seja, parece incoerente na sua estrutura.

. Constituído por orações adjetivas, nos dois primeiros versos, “*O tempo faz o homem que faz o tempo / Faz tempo*”, lembra-nos da estrutura de um poema de Drummond, “Quadrilha”, em que a presença do relativo QUE retoma elementos que se encandeiam num círculo. Entretanto, deve-se lembrar, que Max Martins prima, em muitos dos seus poemas, pelo estilo concreto, cujos poemas são dispostos em formas para exprimir diferentes ideias visuais. E é isso que se deve levar em conta, ao ler o poema “O tempo o homem”.

O primeiro verso, confuso, numa primeira leitura, torna-se claro, numa segunda leitura, desmembrando-o: “*O tempo faz o homem / O homem faz o tempo faz tempo*”. O verso nos lembra de que nossa vida é determinada pelo tempo; esse tempo marcado por segundo, minutos, horas, dias, semanas, meses, anos. Esse tempo, que é infinito. Marcamos nosso tempo pelo relógio numa cadeia que se segue todos os dias.

No segundo verso, “*O homem que constrói o tempo / O tempo destrói o homem*”, lembra-nos de que fazemos o nosso tempo, embora não tenhamos controle sobre ele. Marcamos tempo para nossas atividades diárias, para tudo aquilo que nos

propomos a realizar num dia. O tempo que demarca a permanência do professor em sala de aula – 45 minutos, ou 90 minutos. Esse tempo, que nos força a correremos contra ele – ou na mesma direção dele? Não podemos acrescentar um segundo à nossa vida, dizem as Sagradas Escrituras, mas podemos viver esse tempo sem que nos apercebamos dele, sem que notemos que ele, esse tempo invisível, é quem coordena nossa vida, hora após hora, dia após dia. Ademais, lembra-nos que a velhice é uma marca do tempo. Somos dobrados à medida que o tempo passa. Na vida, somos passageiros, somos vencidos pelo tempo, esse tempo invisível, impalpável, mas que se mostra pelas marcas das horas, pelas rugas do nosso rosto, pelos cabelos que se embranquecem, pela vida que um dia se vai, pondo fim à nossa existência terrena.

Nos outros versos seguintes, *“Só a Era faz-se / Heras destruindo o tempo o homem”*, joga-se com a fonética e com a semântica quando empregam-se “Era/Hera”. O verbo “ser” no pretérito e o substantivo “Hera”, que pode remeter tanto à erva trepadeira, que se prende às paredes, aos muros, quanto à divindade da mitologia grega, que representa a vaidade. Daí a relação entre o verbo no pretérito e a palavra Hera – erva trepadeira, que, com o tempo, cresce, toma toda uma dimensão espacial, e Hera deusa grega, que remete ao tempo mitológico. A figura da “Ampulheta” reforça a ideia do tempo. A ampulheta foi um dos primeiros objetos criado pelo homem para medir o tempo. Ela dava – e ainda dá – ao homem a dimensão da passagem do tempo, e no poema é citada como a testemunha do tempo, da arte.

Embora curto, numa primeira leitura confuso, o poema de Max Martins trabalha com algo que passa despercebido no dia a dia, o tempo. Não nos damos conta de que um dia que começa e que termina, marcado pela noite, é a medida do tempo.

4.9 AULA 9 – Leitura do poema “Questão de pontuação”, de João Cabral de Melo Neto.

O texto poético selecionado para a nona atividade de leitura da semana foi o poema “Questão de pontuação”, de João Cabral de Melo Neto e marcou o encerramento das atividades de leitura de poemas para esta dissertação de mestrado, com as turmas 701 e 702, em função do período das quartas avaliações, de 11 a 18/12/2014, sendo no dia seguinte, 19/12, a Festa de Confraternização dos alunos, cujo retorno à escola aconteceu após as festas de final de ano, quando foram divulgados os resultados das referidas avaliações. A partir dessa divulgação, somente os alunos que não conseguiram

aprovação direta e precisavam recuperar estudos continuaram na escola, razão da impossibilidade do prosseguimento e da conclusão das atividades com a décima aula de leitura.

4.9.1 Introdução à leitura do poema “Questão de pontuação” na turma 701

Essa atividade foi trabalhada no dia 09/12/2014, e a iniciamos com a turma 701. Vinte e cinco (25) alunos estiveram presentes. A maior presença das atividades de leitura! Segundo os próprios discentes, as três ausências são de colegas que não frequentavam as atividades da turma. E olhem que dezembro é um mês atípico quanto à frequência em função das programações natalinas e de final de ano. À medida que as datas festivas se aproximam, parece que os alunos ficam mais agitados e poucos querem permanecer em sala de aula. Todavia, a partir do momento que entramos na sala, eles vão chegando, querendo saber a razão de não irmos para o auditório da escola. A explicação do motivo não impediu a frustração, como se quisessem dizer: *“Aqui não, professor; lá é melhor!”*

4.9.2 Situação motivacional

Como “atividade motivacional”, selecionamos o vídeo da música “Perguntas sem respostas”²³, de Alvin, Dinho Ouro Preto e Yves Passarell e interpretada por Capital Inicial bem como a pergunta: “como a vida é vista nessa música?” para a iniciação de uma breve discussão sobre a temática da vida. Por não dispormos do auditório e dos recursos tecnológicos, disponibilizados a outro professor, prescindimos dessa atividade e trabalhamos apenas o poema, texto principal da atividade de leitura.

Perguntas sem respostas²⁴

O que o futuro reserva pra mim?

Uma vida de tédio ou diversão sem fim?

Ser o primeiro a nunca envelhecer

Não precisar de ninguém, não ter nada a perder

Se você hesitar, a vida vai passar...

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9f75ktvvPTY>. Acesso em: 04 dez. 2014.

²⁴ Disponível em: www.vagalume.com.br/capital-inicial/perguntas-sem-respostas.html. Acesso em: 04 dez. 2014.

Solidários, rejeitados e esquecidos
 A vida é inventada e descoberta
 Eu não tenho as respostas
 E também não sei se essas são
 As perguntas certas

Onde o destino vai me levar?
 A uma rua escura ou de frente pro mar?
 Eu vou mandar ou ser mandado?
 Ser livre e despreocupado
 Se você hesitar, ninguém vai esperar

Solidários, rejeitados e esquecidos
 A vida é inventada e descoberta
 Eu não tenho as respostas
 E também não sei se essas são
 As perguntas certas

FONTE: (ALVIN; DINHO OURO PRETO; PASSARELL, 2004)

4.9.3 Introdução do autor e do poema

Procedemos à distribuição do poema “Questão de pontuação”, de João Cabral de Melo Neto enquanto dois exemplares de livros de sua autoria circulavam pelas mãos dos alunos.

Vamos, então, conhecer, conforme o texto seguinte, um pouco do autor do poema, que iremos trabalhar nessa atividade de leitura.

JOÃO CABRAL DE MELLO NETO nasceu em Recife, em 09 de janeiro de 1920 e faleceu em 09 de outubro de 1999, no Rio de Janeiro. Fez parte da geração moderna de 1945. Foi poeta, teatrólogo e diplomata, servindo em Barcelona, Londres, Espanha, França, Suíça, Alemanha, Paraguai, Equador e Senegal. Em 1942, publicou seu primeiro livro *Pedra do Sono*, em seguida: *O Engenheiro* (1945), *Psicologia da Composição* (1947), *O Cão sem Plumás* (1950), *Poemas Reunidos* (1954, inclui os anteriores e mais *Os Três Mal-Amados*), *O Rio* (1954), *Duas Águas* (1956, inclui os anteriores e mais *Morte e Vida Severina*, *Paisagens com Figuras e Uma Faca só Lâmina*), *Quaderna* (1960), *Dois Parlamentos* (1961), *Terceira Feira* (1961, inclui os

dois livros anteriores e mais *Serial*), *Poemas Escolhidos* (1963), *Antologia Poética* (1965), *A Educação pela Pedra* (1966), *Morte e Vida Severina e Outros Poemas em Voz Alta* (1966), *Poesias Completas* (1968), *Museu de Tudo* (1975), *A Escola das Facas* (1980), *Auto do Frade* (1984), *Agrestes* (1985), *Crime na Calle Relator* (1987). Publicou também o Ensaio: *Considerações sobre o Poeta Dormindo* (1941) e *Joan Miró* (1950). (MOISÉS, 1998, v. 5, p. 410.)

O poema “Questão de pontuação”, de João Cabral de Melo Neto, foi publicado no livro *Museu de tudo e depois* pela Editora Nova Fronteira em 1988 e inserido em *Poemas para ler na escola*, publicado em 2009 pela Editora Objetiva. Esse livro faz parte do acervo da biblioteca da nossa escola, do qual selecionamos o texto seguinte.

Questão de pontuação²⁵

João Cabral de Melo Neto

Todo mundo aceita que ao homem
cabe pontuar a própria vida:
que viva em ponto de exclamação
(dizem: tem alma dionisíaca);

viva em ponto de interrogação
(foi filosofia, ora é poesia);
viva equilibrando-se entre vírgulas
e sem pontuação (na política);

o homem só não aceita do homem
que use a só pontuação fatal:
que use, na frase que ele vive
o inevitável ponto final.

4.9.4 Leitura do poema

Não foi necessário solicitarmos que os alunos iniciassem a “leitura individual silenciosa” do poema. O silêncio e os olhares fixos no texto demonstraram que estavam lendo. Após esse momento, sugerimos voluntários para fazerem a “leitura individual em

²⁵ Poema selecionado do livro: MELO NETO, João Cabral de. *Poemas para ler na escola*. Seleção e apresentação Regina Zilberman. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 46.

voz alta”. Dois alunos se voluntariaram e fizeram essa leitura, sem dificuldades. Na sequência, convidamos todos à “leitura conjunta” do texto, que, de tão boa, teve bis.

Percebemos que, embora a atividade de leitura estivesse ocorrendo no espaço da sala de aula, não havia interferência externa vinda do corredor. Como se os alunos das demais salas, sabendo do teor da aula e da necessidade de silêncio para a sua realização, estivessem evitando transitar por ele, uma vez que se limitaram ficar em frente às suas salas. Até as alunas do grupo das que dão trabalho à escola estavam calmas e serenas, sentadas em suas carteiras, acompanhando o andamento da atividade.

4.9.5 Compreensão do poema

Aproveitamos o ambiente tranquilo de sala de aula e o interesse dos alunos para iniciarmos a mediação da “discussão-compreensão” do texto com a pergunta: o que o poema fala a vocês? Registramos: *“Fala sobre a vida e acho que o poeta relaciona a vida aos sinais de pontuação”*. *“O poema traz a questão da pontuação como estilo de vida”*. *“O ponto final representa a morte”*. *“Entendo que não representa apenas a morte, mas serve também para dar continuidade”*. Continuidade a quê? *“Continuidade à vida, porque a vida não acaba com a morte”*. *“É professor, nossa vida aqui na terra tem um ponto final, acabou pro meu pai.”* (Silêncio na classe)

Perguntamos se eles sabiam as funções dos sinais de pontuação em um texto. Alguns responderam que a exclamação serve para *“Mostrar um monte de coisas, entre elas, surpresas, ordem, pedido, conselho, dor, alegria etc.”*; a interrogação, *“dúvidas, perguntas etc.”*; a vírgula, *“para pequenas pausas”*; *“para soltar a respiração” etc.*; e o ponto final, *“para finalizar, concluir um pensamento”*. Um dos alunos disse: *“Parece que estamos estudando Português! Gosto mais quando estamos lendo e discutindo o poema”*, ao que uma colega, fixando-lhe o olhar, disparou: *“É o que dá não ficar prestando atenção nas aulas! Leitura também é aula de Português... seu b...”*. Notamos que o aluno ficou meio desconcertado com “o puxão de orelha” da colega, servindo-nos para reforçarmos o valor da leitura para a disciplina Língua Portuguesa e que, embora alguns não a vissem como aula, por não usarem o caderno, enfatizamos que as leituras e as discussões do texto são tão importantes quanto as aulas de gramática.

Continuamos fomentando a discussão: o que o poeta quis dizer com “Todo mundo aceita que ao homem / cabe pontuar a própria vida”? Registramos as seguintes compreensões: *“Ninguém pode se meter na vida de ninguém”*. *“Cada um deve cuidar*

da sua vida". *"Mesmo que alguém saiba que há limite pra tudo nesta vida, sempre vai ter quem não aceite e acaba se metendo na vida alheia"*. *"A vida é feita de escolhas"*. Um dos alunos, que percebemos ser um dos críticos de políticos (por sempre falar deles na sala de aula), destacou na sua fala o verso *"e sem pontuação na política"*, dizendo: *"Os políticos são protegidos pela lei. O Jáder (Barbalho, Senador da República pelo PMDB do Pará) foi preso e hoje é Senador; o Paulo Rocha (Ex-deputado Federal, eleito Senador, pelo PT do Pará) perdeu o mandato e hoje é Senador"*. Entendemos o que o aluno estava querendo dizer, mas não queríamos interferir. Um outro colega disse: *"Não concordo. A culpa é de quem não sabe votar"*. Ao que o outro rebateu: *"Mas é isso que o poema fala '... sem pontuação na política', e eu quero dizer que o político faz sem medo e sempre se dá bem..."*.

Perguntamos: onde costumamos usar a pontuação? *"No texto"*. *"Na escrita"*. E no poema, o poeta está pontuando o quê? *"A vida das pessoas"* – prevemos tais respostas. Avançamos com as perguntas: quais sentidos sugerem os sinais de pontuação no poema? Essa não é uma leitura fácil. Porém, com a nossa mediação, ouvimos: *"O ponto de exclamação quer dizer que o homem pode viver a vida intensamente"*. *"A interrogação mostra sentido de incerteza, insegurança, aflição, momento de dificuldade, da dúvida"*, e ao "ponto final" bastou uma voz dizer que pontuava "a morte" para os demais afirmarem que *"O homem não aceita a morte"*; e que *"Todos querem viver"*.

Fizemos as considerações finais antes do sinal soar, anunciando o intervalo. No retorno à sala de aula, entregamos o Questionário de Avaliação. Enquanto os demais respondiam o instrumento avaliativo, o grupo das alunas estigmatizadas pelo comportamento e atitudes aproximou-se da mesa onde estávamos e uma delas disse: *"Professor, não podemos deixar o senhor ir embora sem pedirmos desculpas pelo que fizemos"*. Outra, tomando-lhe a palavra, observou: *"Todos comentam que suas aulas são legais. E nós também gostamos delas. Não sei se o senhor notou, mas nós mudamos um pouco"*. A terceira delas concluiu: *"É verdade. Guardamos todos os poemas. E, quando ficamos sem aula, pegamos alguns para ler e lembramos das leituras, que os colegas fizeram nas suas aulas"*.

Acreditar! Acreditar que uma fagulha do gosto pelo poético foi acesa na vida dessas alunas, ao mobilizarmos todas as armas e recursos, que dispúnhamos, sem a pretensão de transformá-las totalmente, mas tocar e salvar o que for possível, como nos ensina Carvalho (1985), é o que, continuamente, devemos fazer. Acreditar que todos,

independentemente de serem considerados alfabetizados ou não-alfabetizados, bons ou maus alunos, leitores ou não leitores, sejam despertados e tocados pela leitura de um bom poema e, por essa leitura, reconheçam, que podem ser melhores como indivíduos é o nosso desafio, isto é, é a nossa maior missão como educadores.

Do contrário, não teríamos o privilégio de concluirmos uma fase do processo de leitura de poemas, ouvindo a/o confissão/testemunho exatamente de um grupo de alunas considerado pelos professores e inspetores de alunos, difícil de ser trabalhado e que poderia pôr tudo a perder. É a literatura desenvolvendo “em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”, conforme nos ensina Candido (1995, p. 180) e que acabávamos de comprovar na prática da leitura de poemas em sala de aula.

4.9.6 Leitura e compreensão do poema “Questão de pontuação” na turma 702

A atividade dos dois últimos tempos do turno da manhã foi com a turma 702. No andamento da atividade com a 701, os alunos da 702 foram pedir para que antecipássemos o horário da atividade de leitura porque estavam sem aulas a manhã toda e aguardavam somente por nossas aulas de leitura de poemas. Como o horário já estava avançado, quando fomos procurados, não foi possível atendê-los. Solicitamos que aguardassem os dois últimos horários. Ficamos sabendo que, enquanto aguardavam, procuravam obter a liberação do auditório e dos recursos tecnológicos para a garantia completa da execução da atividade, pois, ao final da aula anterior, pediram que usássemos uma música na motivação inicial, e devem ter ficado preocupados porque não nos viram utilizando os referidos recursos nem a música com os alunos da turma 701.

Vinte e três (23) alunos nos aguardavam no auditório da escola. Também uma das maiores participações para a atividade de leitura de poemas com essa turma. Faltaram apenas dois alunos. A utilização da “atividade motivacional” estava garantida. Lá estavam o *datashow*, a caixa de som, o *notebook* e o ambiente climatizado, tudo o que eles desejavam. Eles nos sensibilizaram com a iniciativa e talvez com a preocupação de terem uma aula completa. A aqueles meninos estavam nos mostrando, na prática, que nós, professores, devemos estar preparados para nos adaptarmos às circunstâncias do universo escolar. E tudo se torna possível executarmos quando planejamos nossas atividades.

Sensíveis ao anseio da turma apresentamos a letra da música “Perguntas sem respostas”, interpretada por Capital Inicial, solicitando uma leitura rápida para que cantassem a música no momento em que o videoclipe estivesse passando. Um aluno apagou as lâmpadas, o ambiente ficou na penumbra e a música começou a ser tocada enquanto as imagens do vídeo evoluíam. Ouvimos vozes cantando. Eles cantaram a música. Perguntamos: como a vida é vista nessa música? Um dos alunos respondeu, sem rodeios: *“A vida é apresentada com dois caminhos: como realidade e como invenção”*. Ao nosso pedido de explicação ensinou: *“Na vida real, a pessoa não pode hesitar, achar que já conquistou alguma coisa porque pode ter surpresa, como teve o goleiro que ao defender o pênalti (na imagem), não esperou a conclusão da defesa e virou-se para comemorar com a torcida enquanto a bola ganhava efeito, parando dentro do gol. E com a vida inventada, a gente não precisa se preocupar porque podemos mudar até o destino da própria vida”*. Essa foi a resposta explicativa, mais enxuta, feita por um aluno, durante as nove atividades. Os demais colegas o aplaudiram. Outro aluno observou que na letra da música havia interrogações, sugerindo que a vida é cheia de perguntas, cheia de dúvidas. Mais uma vez a “motivação inicial” com o gênero música ajudando na introdução do gênero poema.

Passamos à distribuição do poema “Questão de pontuação”, fazendo circular, entre eles, dois exemplares de livros de João Cabral de Melo Neto, emprestados da biblioteca da escola. Antes da apresentação do poeta, um dos alunos perguntou se podia ler algumas informações, que estavam na orelha de um dos livros e assentimos. A “apresentação do poeta” foi realizada pelo aluno que leu a orelha do livro.

Chegamos na fase da “leitura” do poema. Em poucos minutos, a “leitura individual silenciosa” foi vencida. A “individual em voz alta” foi executada por dois alunos. Eles mesmos comandaram os demais colegas na “leitura conjunta” do poema. Como mediadores, devemos levar os alunos a perceberem que há uma estratégia de leitura sendo utilizada e que eles podem fazer uso dela na leitura de outros textos poéticos, que venham a ler posteriormente. Citamos, entre essas estratégias, a sequência básica (COSSON, 2012) e a estratégia de perguntas utilizadas para a discussão-compreensão do texto (SOUZA; GIROTTO, 2011).

Iniciamos o momento da “discussão-compreensão” do texto com a pergunta: o que o poema diz a vocês? Um dos alunos expressou: *“O homem pode viver a vida do jeito que ele quiser”*. Será? Ele não deve considerar nada? *“Todos devem considerar alguma coisa”*, interveio uma das meninas. O que você lê no poema a esse respeito?

Sua resposta foi direta: *“O poema diz que o homem é responsável por sua vida e que ele pode viver em todos os pontos – exclamação, interrogação e entre vírgulas –, ele só não pode viver o ponto final.”* Que leitura vocês fazem do “inevitável ponto final? *“Eu acho que tem alguma coisa a ver com a morte.”* O que os demais conseguem ver? *“Que o ponto final encerra alguma coisa. Ele pode estar encerrando a vida, como a colega falou”.* Muito bem. O que o poeta quis dizer com “Todo mundo aceita que ao homem / cabe pontuar a própria vida”? *“Essa pergunta já foi respondida, professor, quando o colega falou que cada pessoa pode decidir a sua vida”.* Dissemos que concordávamos com ele, mas que considerasse que a leitura não se esgota num simples olhar. O suficiente para a participação de uma das alunas: *“Professor, a leitura que eu faço tem a ver com escolhas, com caminhos que devemos seguir, com o futuro.”* Outro colega continuou: *“Entendo que nem todos aceitam conselhos, e talvez por isso o poeta tenha escrito que cabe ao homem pontuar a sua própria vida”.* *“É isso mesmo! Tenho um colega que vive dizendo: ‘Ninguém manda em mim! Faço o que acho que é correto’”.*

Prosseguimos a mediação, perguntando: onde costumamos usar a pontuação? *“Usamos no texto”.* E no poema, o poeta está pontuando o quê? *“A vida do homem”.* Quais sentidos sugerem os sinais de pontuação utilizados no poema? *“O ponto de exclamação sugere que o homem vive uma vida louca, sem responsabilidade, na pura emoção mesmo”.* *“Também sem preocupação”.* *“Sem prestar conta de seus atos”.* E quanto ao “ponto de interrogação”? *“O ponto de interrogação faz o homem refletir, pensar na vida”.* *“Faz o homem decidir se vale a pena viver do jeito que ele acha que deve”.* *“O nome já diz: ponto de interrogação! Que dúvida!”* Quanto à “vírgula”, uns três alunos disseram que a vida do homem requer uma pausa, uma parada, e que não pode viver sem observar que um dia vai dar importância para as pequenas paradas. Quanto ao “ponto final”, os alunos mantiveram o entendimento de que o homem tem medo de morrer, embora muitos queiram desistir da vida, desistir de tudo.

Para finalizar esse momento, perguntamos: que leituras vocês fazem sobre o “sem pontuação na política”? Fizemos os seguintes registros: *“Todos os que entram na política querem se dar bem”.* *“A gente vê tanto absurdo na política: coitado do dinheiro da Petrobrás!”* *“Pelo menos a gente percebe que político é tudo igual, só querem tirar vantagem”.* *“Eles fazem tudo por debaixo dos panos e quando descobrem é aquela correria pra salvar o mandato”.* *“Verdade, ainda bem que existe um Ministro sério, como o senhor Joaquim Barbosa. Tiro o chapéu pra ele.”* *“Alguém tem que pontuar a vida desses caras”* (risos).

Em clima de descontração, entregamos o Questionário de Avaliação. Um dos alunos perguntou: *“Professor, estamos nos despedindo dessas aulas hoje?”* Diante da nossa resposta continuou: *“Poxa, agora que estava ficando bom.”* Outro prosseguiu: *“Mas não podemos terminar assim, sem uma palavra de agradecimento.”* O colega que estava ao lado indagou: *“E qual a sugestão?”*. *Sugiro que o nosso representante de turma diga algumas palavras para o professor”* A turma apoiou. E o representante, pondo-se de pé, discursou: *“Em nome da turma, quero agradecer pelas aulas de leituras de poemas. Nós comentamos, hoje, que foi o melhor que tivemos neste ano. No início, pensamos que era mais uma aula chata, mas logo vimos que não era. Vimos que era algo diferente, interessante. Por isso, saíamos da nossa sala e vínhamos aqui pro auditório participar; por isso, não íamos embora quando nos mandavam ir, queríamos ler os poemas e falar o que achávamos; na semana, comentávamos como eram bacanas suas aulas. Quero dizer ainda: ‘foi mal’ a gente se comportar daquele jeito no primeiro dia. Os colegas falaram que o senhor soube chamar nossa atenção. Até no puxão de orelha o senhor foi poético. Valeu, professor, ‘foi dez!’”*

Ficamos como quem sonha e nos perguntando se o que estava acontecendo era real. Depois de mais de vinte anos de labuta no magistério, deixamos as lágrimas lavarem a nossa alma diante de uma classe. E, sob aplausos, agradecemos. Surpresa, conquista e reconhecimento! Todos permaneceram no auditório, alheios ao horário, respondendo o questionário.

4.9.7 Nossa leitura do poema

O poema “Questão de pontuação”, de João Cabral de Melo Neto, além de tratar os sinais de pontuação – exclamação, interrogação, vírgula, ponto (final), – remete-nos à ideia de sequência das nossas atividades diárias. Na nossa vida temos que colocar os pontos, as pausas, aos descansos, aquele momento de “arrumar” a própria vida. E como precisamos desse momento! Mas para que servem mesmo os sinais de pontuação? Eis uma boa pergunta, que se pode fazer aos alunos e ouvir deles o que sabem sobre isso. O poema nos coloca, no âmbito da literatura, questões que assinalam, poeticamente, as funções desses sinais.

E na prática, na produção de texto, no momento da escrita, eles servem para quê mesmo? Na linguagem literária, os sinais de pontuação exercem funções além daquelas que a sintaxe preconiza. A ausência da pontuação nos poemas é uma delas.

Aliás, observando atentamente o poema de João Cabral de Melo Neto, percebe-se que ele os emprega em todo o poema – os dois-pontos, o ponto e vírgula, a vírgula e o ponto marcando o final do poema. Ainda na literatura, os sinais de pontuação podem ser essenciais em textos, cujas funções predominantes são a fática e a metalinguística.

Nos versos da primeira estrofe, “*Todo mundo aceita que ao homem / cabe pontuar a própria vida: / que viva em ponto de exclamação / (dizem: tem alma dionisíaca)*”, emprega-se o verbo “pontuar”, verbo de ação, seguido da expressão “alma dionisíaca”, que adjectiva sentimentos, dada a presença do ponto de exclamação, que pode sugerir que ao homem cabe fazer escolhas, inclusive, viver a vida intensamente de maneira responsável ou desvairadamente.

Nos versos da segunda estrofe, “*viva em ponto de interrogação / (foi filosofia, ora é poesia); / viva equilibrando-se entre vírgulas / e sem pontuação (na política)*”, relaciona-se a interrogação à Filosofia. O que é filosofar senão o questionar, o aguçar ideias, o suscitar opiniões? A Filosofia visa inquietar mentes com questões que tragam a memória, que fervilhem as ideias. Por sua vez, as vírgulas remetem ao equilíbrio, aos vários desafios na vida, aos degraus que subimos, às nossas passadas diárias – também denotam nossa instabilidade cotidiana. A vida sem pontuação, como na política, sugere o descompromisso, o desleixo com as coisas, e nada mais apropriado do que relacionar a política à ausência de pontuação.

Nos versos da terceira e última estrofe, “*o homem só não aceita do homem / que use a só pontuação fatal: / que use, na frase que ele vive / o inevitável ponto final*”, temos a conclusão do poema com o ponto final – que mais dramático para o homem é saber que sua vida terá um ponto final. A morte, para nós, é o fim de tudo nesta terra. O ponto final metaforiza a morte, certamente. Que mais podem valer os sinais de pontuação, num texto literário, num poema como esse, senão sugestões, ideias, lacunas a serem preenchidas pelo leitor? Eis um bom instrumento para nós, professores, trabalharmos os sinais de pontuação sem nos prendermos àquelas regras, que camuflam depressivamente a sintaxe.

Assim como no poema de Max Martins, que destaca o tempo, no poema de João Cabral de Melo Neto, o tempo também pode estar presente nas marcas implícitas, pela pontuação. A morte é a marca do tempo – o tempo que chega ao fim para os que se vão. E fica, para os que permanecem e não sabem quanto tempo ainda se tem para viver. Eis aí as reticências marcando o passo do nosso tempo, que traz as dúvidas quanto à nossa própria permanência, cá na Terra.

4.10 AULA 10 – Leitura do poema “O boto”, de Antonio Juraci Siqueira.

O texto poético selecionado para a décima e conclusiva atividade de leitura da semana foi o poema “O boto”, do cordelista paraense Antonio Juraci Siqueira.

4.10.1 Introdução à leitura do poema “O boto” nas turmas 701 e 702

Essa atividade deixou de ser desenvolvida por não encontrarmos espaço no calendário escolar, após atendermos o pedido da direção da escola para passarmos uma das atividades avaliativas de leitura aos alunos das duas turmas, que estavam sem professor de Língua Portuguesa, devido ao afastamento da professora titular por motivo de doença.

A aplicação da referida atividade avaliativa aconteceu em 29/10/2014, dia destinado à atividade de leitura de poemas, sendo essa a razão do não desenvolvimento desta décima aula.

4.10.2 Situação motivacional

A situação motivacional pensada para essa atividade consiste na apresentação de um vídeo, de autoria de Rodrigues; Raphael; Cesar (2010)²⁶, que trata sobre a lenda do boto, tendo como base os depoimentos de moradoras de comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense, que afirmam terem tido contato com esse ser encantado. Após a apresentação do vídeo, sugerimos que seja perguntado aos alunos se eles já ouviram falar dessa lenda, se assistiram a algum dos filmes ou se leram algum texto sobre o boto, com o intuito de saber o conhecimento deles sobre o imaginário amazônico, além de aguçar a curiosidade sobre o texto poético, que será trabalhado na sequência da aula.

4.10.3. Introdução do autor e do poema

Nessa fase, o professor procederá à distribuição do texto poético “O boto”, de autoria do cordelista paraense Antonio Juraci Siqueira, ocasião em que deverá fazer a introdução do autor e do seu poema, também de modo sucinto.

ANTONIO JURACI SIQUEIRA nasceu em 28 de outubro de 1948 no município de Afuá, no Pará, onde, ainda menino, descobriu a literatura, através dos folhetos de cordel, herança do avô nordestino e das viagens a Belém. Licenciado Pleno

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U3KmUjA7wJI>. Acesso em: 09 dez. 2014.

em Filosofia pela Universidade Federal do Pará, pertence à várias entidades literoculturais e atua como professor de Filosofia, oficinairo de literatura, performista e contador de histórias. Possui mais de 80 títulos individuais, entre folhetos de cordel, livros de poesias, contos, crônicas, literatura infantil, histórias humorísticas e versos picantes. Sua primeira obra publicada foi *Verde Canto* (1981), seguida de *Travesseiro de Pedra* (1986), *Piracema de Sonhos* (1986), *Os versos Sacânicos* (1989) e *Estrela de Quatro Pontas* (1989), entre outros mais atuais. Mora, desde 1976, em Belém, capital do Pará, onde colabora com jornais, revistas e boletins culturais de Belém e de outras localidades, além de contar com mais de 200 premiações em vários gêneros, em âmbito nacional e local. (MEIRA; ILDONE; CASTRO, 1990, v. IV, p. 297); (SIQUEIRA, 2010, p. 3-4).

“O boto”, do poeta paraense Antonio Juraci Siqueira, foi publicado no livro de sua própria autoria, intitulado *Poemas Míticos: poemas baseados na mitologia amazônica* de 2010, Edições Papachibé. Esse livro faz parte do acervo da biblioteca da nossa escola, do qual selecionamos o texto seguinte.

O boto²⁷

Antonio Juraci Siqueira

Sonso, maroto
Maledicente,
Lá vem o boto
Virado em gente.

Em noite clara,
À luz do luar,
O sem-vergonha
Vem namorar.

De um jacaré
Tinga ou coroa,
Fez o malandro,

²⁷ Poema selecionado do livro: SIQUEIRA, Antonio Juraci. *Poemas Míticos: poemas baseados na mitologia amazônica*. Belém: Edições Papachibé, 2010, p. 30-32.

Sua canoa.

Num terno branco
Sempre vestido,
Vem todo prosa,
Todo metido...

Pra conquistar
Rabo-de-saia,
Usa um chapéu
Feito de arraia.

O seu sapato
É um acari
Que ele roubou
De um cacuri.

Criatividade
É o que lhe sobra:
Seu cinturão
Fez de uma cobra.

Pra completar
O seu gracejo,
Fez um relógio
De caranguejo.

Em toda festa
Marca presença
Sem nem ao menos
Pedir licença.

Mundia as moças
Com seu olhar
Depois as tira
Para dançar.

Depois se manda
Sem dizer nada
Deixando a moça
Desconsolada.

Meses mais tarde,
Num tapiri
Nasce outro filho
Do tucuxi.

Como é ladino
Esse garoto! ...
Esse menino
Filho do boto...

4.10.4 Leitura do poema

As leituras do texto deverão ser realizadas de três modos: a leitura silenciosa, a leitura em voz alta do aluno voluntário e a conjunta, quando todos deverão ser estimulados a lerem o poema. O professor poderá fazer a sua leitura do texto, se achar necessário.

4.10.5 Compreensão do poema.

A compreensão do texto deverá ocorrer por meio das perguntas fomentadoras de discussão-compreensão: o que chamou a atenção no poema? A forma como o boto é caracterizado no poema, justificaria as consequências do ato dele? As reticências na estrofe final poderiam sugerir uma ironia do eu lírico quanto a paternidade do menino? É filho do boto mesmo? O professor poderá fazer outras, se julgar necessário.

4.10.6 Nossa leitura do poema

Personagem das nossas histórias paraenses, “O boto” parece-nos íntimo. Suas peripécias, seu encanto, e galanteio, parecem fazê-lo o ser que emerge das águas – barrentas do Amazonas para encantar e se encantar. Por que não – ele encanta e se encanta, se encanta pela cunhatã, bonita, a mais bonita da festa?

O mito do boto que vira gente é comum nas comunidades ribeirinhas do Pará e de toda a região Amazônica. Ele é, ao mesmo tempo, amigo do pescador e inimigo dos homens.

Na primeira estrofe, apontam-se algumas características da personagem – sonso, maroto e maledicente. É sonso, pois usa das suas artimanhas, das suas trapagens, do seu galanteio para “judiar” da cunhantã. Maroto, pois assim como os garotos nas festas, diverte-se, dança, namora e se deixa enamorar. É maledicente, pois, saciada a sua fome e sede, após encantar e usar a moça, deixa-a abandonada nos barrancos.

Expressões tipicamente regionais aparecem nesse texto, o que pode levar o aluno a identificar-se com o vocabulário – canoa, prosa, metido, arraia, acari, mundia, tapiri, tucuxi. Eis uma infinidade de palavras de que dispomos no nosso dia a dia. E o poema “O boto” traz algumas delas.

O desenvolvimento simples do poema leva o aluno a entender a sequência dos acontecimentos – o boto que sai da água, à noite, em forma de homem para dançar, na festa, namorar a cunhantã, enamorá-la, engravidá-la e depois sumir na beira do rio.

Eis as muitas facetas das histórias sobre o boto, que se contam por aí. Nas comunidades ribeirinhas paraenses não há um que não saiba tirar um dedo de prosa para contar sobre as peripécias do boto – e há sempre um curumim, estranho, que dizem ser o filho do boto.

O poema é um bom instrumento para aguçar, nos alunos, as suas ideias para a produção das lendas amazônicas não apenas sobre o boto, mas sobre a cobra-grande, a iara, a mãe-do-mato e tantas outras, que constituem o nosso repertório mítico.

É importante que, também, se contextualize o texto do poema “O boto” à performance teatral do poeta Antonio Juraci, que se apresenta vestido com roupas brancas, destacando-se o chapéu branco à cabeça porque se autodenomina “o filho do boto”, possibilitando ao aluno conhecer o autor, os temas que trabalha em seus textos, e, assim, estabelecer um relacionamento entre autor-leitor-comunidade.

4.11 Análise quantitativa do Questionário de Avaliação

Para uma melhor apreciação do aproveitamento desta proposta de leitura de poemas, procedemos à aplicação do Questionário de Avaliação aos alunos das duas turmas envolvidas, cujos resultados, quase em sua totalidade, só confirmam as informações obtidas com o desenvolvimento das atividades.

O questionário é composto de seis perguntas, das quais quatro já apresentam opções de respostas e duas são de livre respostas, que procuram avaliar a leitura, o interesse dos alunos pela leitura de poemas antes e após a aplicação das atividades bem como a importância que eles atribuíram à proposta.

Algumas das perguntas foram criadas a partir dos comentários de alguns alunos, durante o desenvolvimento das aulas. Pretendíamos, com isso, verificar se os outros componentes das turmas compartilhavam da mesma opinião.

Vamos à análise quantitativa das respostas dos alunos.

Pergunta 1 – Você lia poemas antes de participar da proposta de leitura?



As respostas a essa pergunta nos surpreendeu por revelar que a maioria dos alunos entrevistados já leram poemas, ao contrário daquilo que acreditávamos no início, ao pensarmos nesta proposta. Mas ainda é considerável o percentual dos que não leram poemas, aproximadamente 42%.

Ressaltamos aqui a importância da escola para levar os discentes a experiências com o texto poético, visto que, dos 28 que afirmaram já terem lido poemas antes do desenvolvimento da nossa proposta de leitura, 09 tiveram esse contato no ambiente escolar. E esta proposta fez com que os 20 que não liam poemas agora se somassem aos que já leram. Ou seja, a escola assumindo o seu papel de fomentadora do letramento literário.

Outro espaço indicado pelos alunos para o primeiro contato com a leitura de poemas foi a casa. Em outras palavras, 33,5% tiveram influência da família.

Pergunta 2 – Com que frequência você lia poemas nas aulas de Língua Portuguesa nas séries anteriores ao 7º ano?



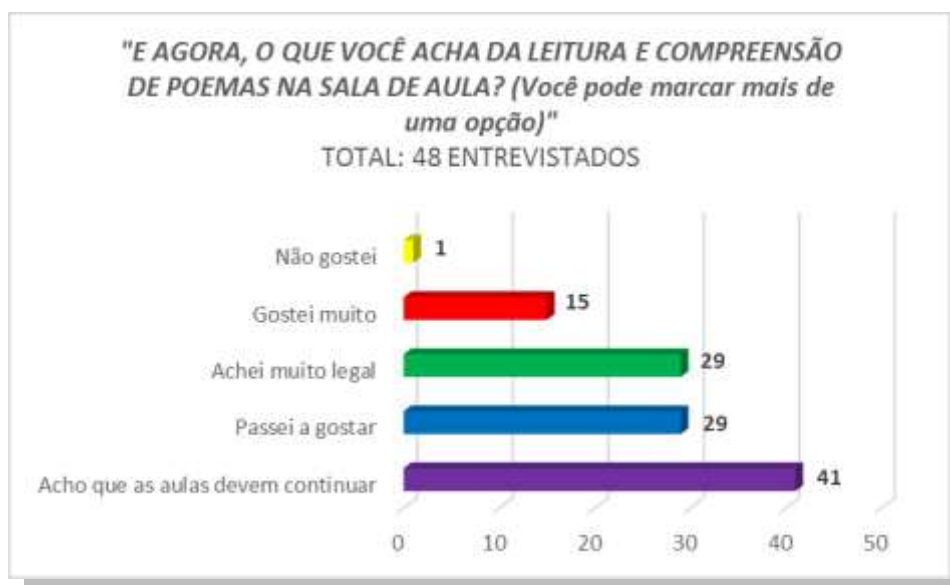
Considerando as respostas dos alunos a essa pergunta, podemos afirmar que o desenvolvimento de atividades com poemas nas aulas de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, ainda é negligenciado, uma vez que uma grande quantidade de discentes respondeu que raramente lia poemas nessas aulas, e que se somando aos que nunca leram, reforçam o fato de que o professor dessa disciplina não tem visto a poesia como instrumento educativo.

Pergunta 3 – Antes da proposta de leitura, o que você achava da leitura de poemas? (Você pode marcar mais de uma opção)



Para analisarmos essas respostas, nos reportamos à primeira pergunta pelo fato de sermos surpreendidos pela maioria dos alunos ao afirmarem que já liam poemas. Embora tenham declarado, que já faziam esse tipo de leitura, percebe-se, aqui, que essa leitura não foi uma leitura prazerosa, uma vez que permanece a visão negativa do texto poético, tido por muitos como uma leitura chata. Isso pode ser justificado pela finalidade que era dada pelo professor a essas leituras, que pode ser revelada em uma das respostas mais recorrentes dos entrevistados de que o professor usava a leitura de poemas somente para ensinar os conteúdos gramaticais. Isso vem reafirmar a necessidade de uma proposta adequada para a leitura de textos poéticos, pois não basta a escola garantir o direito de acesso ao ensino da leitura literária, promovendo-a de qualquer maneira. É necessário que se busque alcançar a função maior da literatura: tornar o mundo compreensível, humanizando quem dela se apropria, conforme as lições de Cosson (2012).

Pergunta 4 – E agora, o que você acha da leitura e compreensão de poemas na sala de aula? (Você pode marcar mais de uma opção)



Nesta proposta de leitura, buscamos uma alternativa adequada para o trabalho com poemas em sala de aula, acreditando que isso possibilitaria o despertar dos alunos para o gosto da leitura de poemas. As respostas deles a essa pergunta – *“Gostei muito porque me ajudou a compreender as coisas” / “Achei muito legal porque percebi que um poema pode me levar a muitas leituras” / “Antes não gostava, mas agora passei a gostar porque falamos a nossa opinião e ouvimos a dos outros colegas e juntos fazemos*

a nossa leitura do poema” / “Gostei das aulas de leitura e acho que devem continuar porque antes eu só copiava e agora estou lendo e compreendendo poemas” – revelaram que o caminho trilhado por esta proposta é promissor e se revelou uma proposta válida, por ter, no mínimo, mostrado aos 41 alunos que desejaram a sua continuidade, que a leitura literária pode ser prazerosa, de possível compreensão, que não é uma leitura única, pronta e acabada, vinda de outros.

Pergunta 5 – Qual a importância que esta proposta teve para a sua formação?



As respostas dessa questão eram livres, e, para melhor evidenciá-las, colocamos em doze tópicos as ideias mais recorrentes das respostas dos alunos, as quais nos revelaram, que eles atribuíram importância à proposta porque, para a maioria deles, a mesma os ajudou a compreender poemas, a desenvolver neles o gosto/hábito por esse tipo de leitura assim como mostrou as outras possíveis leituras dos poemas, que eram compartilhadas entre eles. Além do que, nesse compartilhamento, havia a liberdade para ouvir a voz do Outro, voz que revelava as vivências e as experiências de cada indivíduo. Como podemos ver nos registros que destacamos a seguir:

Aluna A (702): *“A proposta de leitura de poemas foi muito importante para mim, e acredito que para os demais colegas, pois não gostava das aulas de Português, pelo fato de só copiarmos os assuntos e agora lemos e compreendemos sem precisar copiá-los. Não que copiar não seja importante, mas parece que os professores só têm essa forma de passar os conteúdos. Agora, acho que compreendo melhor os textos.”*

Aluna B (701): *“Me incentivou a ter mais vontade de ler por entender que, com a leitura de poemas, podemos compreender e aprender muito, tanto que agora passei a ler todos os poemas que vejo em livros, procurando os sentidos.”*

Aluna C (701): *“Essa proposta de leitura me ajudou mais a compreender os poemas, que eu nem sabia que eles tinham várias leituras. Ela é boa porque nos leva a imaginar várias leituras ocultas. Antes só líamos poemas para trabalhar o português (a gramática), e era chato, mas agora está muito legal porque nós procuramos interpretar textos mais desafiantes, e conseguimos entender que têm várias leituras.”*

Pela resposta da aluna A, podemos perceber o quanto é importante o ensino da leitura de poemas nas aulas de Língua Portuguesa. O fato de a aluna declarar que não gostava dessas aulas, por serem basicamente de cópia sem reflexão, e que passou a gostar pelas leituras, que fez, nos revela que a proposta contribuiu para o resgate e a valorização da aula de Língua Portuguesa, que passou a ter sentido para os alunos.

Pergunta 6 – Você compartilhou alguma leitura realizada na proposta com outra pessoa? Com quem?



As respostas a essa pergunta foram reveladoras de uma das consequências mais desejadas neste trabalho, que era a expansão da leitura, para além das paredes da sala de aula, rompendo, desse modo, barreiras e atingindo colegas de outras turmas, outros professores, os amigos e os familiares dos discentes das duas turmas envolvidas.

Analisando as respostas, percebemos que a maioria compartilhou as leituras realizadas em sala de aula, e que dos 16 alunos, que não compartilharam, 11 declararam que pretendem compartilhá-las. Isso faz com que não só as leituras, mas o prazer por elas sejam propagados, despertando, quem sabe, o interesse dos outros pela leitura de poemas. Destacamos abaixo algumas respostas reveladoras:

Aluno X (701): *“Sim. Eu compartilhei todas as leituras com a minha mãe, com os meus colegas e, inclusive, com meus outros professores porque a leitura tem sempre que ter um espaço importante nas nossas vidas e, então, por isso, desde o começo da proposta, eu comecei a ler e a incentivar os outros a lerem também.”*

Aluna Y (702): *“Sim, mostrei para minhas primas porque eu achei muito interessante e quis mostrar que minhas aulas de Português ficaram mais legais.”*

Aluna Z (701): *“Sim, a leitura de ‘O bicho’ com a minha mãe porque o bicho podia ser um morador de rua que estava nessa condição porque não teve oportunidades. Não que com a minha mãe tenha sido igual, é que ela, com 16 anos, teve que começar a trabalhar porque meu avô faleceu e tinha que ajudar a família. Hoje vejo que foi mais por falta de tempo ou incentivo porque imaginem se ela tivesse estudado, hoje ela tinha uma casa, não morava de aluguel, igual a uma outra leitura que o professor leu, mas é isso.”*

Podemos inferir nas respostas de outros alunos, assim como na resposta da aluna Z, que esse compartilhar foi resultado do quanto significativos foram os poemas lidos na sala de aula na vida dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta dissertação, levantando a questão sobre a possibilidade de estarmos sendo pretensiosos na utilização do termo *descortinar* para discorrermos, no segundo capítulo, sobre a literatura, a leitura literária e a leitura de poemas no ensino fundamental. Cremos que, no desenvolvimento do referido capítulo, demonstramos o quanto estávamos alheios à função maior da literatura de humanizar quem dela se apropria. Confronto, confissão, desafio e tomada de posicionamentos diante da inércia pedagógica, que nos manteve presos por mais de duas décadas a concepções redutoras de leitura, foram alguns dos resultados de nossas incursões sobre os estudos literários e da aplicação da nossa proposta de leitura de poemas, em duas turmas do ensino fundamental de uma escola estadual na capital do Pará.

O *boom* de todo esse descortinar é o conhecimento, a ousadia e a autoridade, que passam a caracterizar o trabalho do pesquisador a ponto de não temer possíveis críticas de estar sendo óbvio na afirmação de que a leitura literária é indispensável para a formação do aluno. Muito mais, quando lança essa indispensabilidade à leitura de poemas, gênero pouco utilizado nas salas de aula. No entanto, são essenciais. E se tivéssemos que classificar por ordem de importância, poderíamos dizer que essa é a nossa primeira conclusão.

Robusteceríamos essa primeira consideração final, argumentando que não podemos abrir mão do ensino da leitura literária na escola porque, como vimos nas aplicações das aulas, ele mexe não apenas com o intelecto, mas com as emoções, com os valores, com as atitudes e, conseqüentemente, provoca mudança de comportamentos, como testemunhamos, no decorrer das atividades - transformações no comportamento das turmas apresentadas como problemáticas. Não ousamos dizer que conseguimos o milagre de transformá-los por completo, mas percebemos transformações em atitudes e comportamentos. Acreditamos que conseguimos mexer com valores de alguns desses alunos. Esse é um dos resultados do poder formador e da força humanizadora da literatura, que Candido (1995) defende e que vivenciamos quando da aplicação da nossa proposta de leitura de poemas.

Concluimos, também, que uma metodologia adequada é fundamental para a escolarização adequada da leitura literária. E a criação de material didático pelo próprio professor é necessária porque nesse momento de criação o professor, que também deve ser pesquisador, está sendo reflexivo, não aceitando, passivamente, as metodologias

criadas por outros, como normalmente fazíamos quando utilizávamos o livro didático. Isso é desafiador porque exige tempo para a pesquisa dos textos literários, para estudo do perfil do aluno e, principalmente, para as leituras do texto (que devem ser várias), que o professor precisa fazer antes de levá-lo para a sala de aula. A questão do tempo para a criação do material pedagógico foi um dos desafios que enfrentamos, o que acreditamos ter refletido na qualidade de algumas aulas. Não há como ir para a sala de aula sem preparo, muito mais quando o trabalho de leitura é com textos poéticos, por possibilitar inúmeras leituras.

No momento da aplicação do material didático, percebemos o quanto foram importantes para a leitura do texto poético as atividades motivacionais porque despertavam a curiosidade dos alunos. Muito mais quando elas eram veiculadas por meio de recursos tecnológicos. Era nítida a frustração deles quando não dispúnhamos desses recursos, como aconteceu nas aulas em que os poemas “Indivisíveis”, “Eu, etiqueta” e “Questão de pontuação” foram trabalhados.

Uma outra conclusão a que chegamos, diz respeito à importância da discussão como metodologia para a compreensão da leitura de poemas. Primeiro, porque possibilitou a aproximação dos alunos com a leitura dos poemas, permitindo-lhes que se vissem capazes de realizarem as suas próprias leituras, conscientes de que existiam outras leituras, e que não precisavam buscar uma única leitura certa, normalmente a do professor e/ou do livro didático. A angústia dos discentes, que acreditavam que o texto poético era detentor de um único significado, além de tirar-lhes a criatividade e a fantasia, os impossibilitava de gostarem da leitura poética, pois eles tendiam a acreditar que somente “especialistas” são capazes de compreender o “correto” sentido de um poema, que, por sua vez, tornava-se intransponível e indesejável. Parece que a compreensão dessa polissemia dos textos poéticos deu mais segurança para os alunos, como podemos verificar nas respostas ao questionário aplicado. Segundo, porque acreditamos que o processo de discussão foi muito fecundo para a leitura poética tanto para os alunos quanto para nós, como professor-pesquisador, uma vez que o compartilhar dessas leituras contribuiu para o enriquecimento de todos, inclusive o nosso por termos encontrado, também, na leitura dos alunos, outros sentidos para os textos lidos, que não havíamos conseguido perceber na nossa leitura.

Fizemos uso de Lajolo (2001, p. 15) ao afirmar que “ou o texto dá sentido ao mundo ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” para, finalmente, concluirmos que, além de desafiador, foi muito gratificante o trabalho com a

leitura de poemas, com os alunos do ensino fundamental, porque acreditamos ter despertado neles a sensibilidade pelo poema.

Vimos os poemas fazendo sentido na vida dos alunos e, conseqüentemente, às aulas de Língua Portuguesa, tanto que as leituras não ficaram restritas à discussão da sala de aula, transpôs para fora dela, chegando, por meio deles, aos corredores da escola, aos outros professores, aos lares, aos pais e amigos, iniciando, quem sabe, uma ação propagadora de leitura de poemas por uma diversidade de leitores. Isso revela a necessidade da continuidade desse trabalho.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.

ALBERTO, Mário. **Infância e adolescência** [2010]. 1 ilustração, color. Disponível em: <<http://marioalbertoblog.blogspot.com.br/2010/11/infancia-e-adolescencia.html>>. Acesso em: 01 nov. 2014.

ALMEIDA, João Ferreira de. **A Bíblia Sagrada**. Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Revista e atualizada no Brasil. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

ALVIN; DINHO OURO PRETO; PASSARELL, Yves. **Perguntas sem respostas – Capital Inicial - VAGALUME** [2004]. Disponível em: <www.vagalume.com.br/capital-inicial/perguntas-sem-respostas.html>. Acesso em: 04 dez. 2014.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **O corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1984.

_____. A educação do ser poético. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 20 jul. 1974. Disponível em: <www.contioutra.com/a-educacao-do-ser-poetico-por-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 18 jan. 2015.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO MUNICÍPIO DE BELÉM, v. 17, 2012. Belém: Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão, 2012. Disponível em: <http://www.belém.pa.gov.br/app/pdf-segep/anuarioPDF/0-01_Sumario.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2014.

AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 23. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

BANDEIRA, Pedro. Esperançando que é sempre tempo de esperar. In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 139-143.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, v.1)

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução Ivo Barroso. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDEIA. **Preciso me encontrar** [1976]. Postado em: 18 set. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OpSTmf4vbSo>>. Acesso em: 15 set. 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

_____. Inquietudes na poesia de Drummond. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 1970.

_____. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

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

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e linguagem: a obra literária e a expressão linguística**. 5. ed., reform. Petrópolis, RJ: vozes, 1993.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: história e situação atual. In: _____. **Literatura infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Mergulhando nos textos poéticos. In: CUNHA, Leo (org.). **Poesias para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Piá, 2012.

DESTINO. Curta de animação. Direção: Fabien Weibel, Manuel Alligné, Sandrine Wurster, Victor Debatisse. Postado em: 19 set. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wEKLEeY_WeQ>. Acesso em: 27 nov. 2014.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO MÁRIO BARBOSA. **Relatório de atividades 2014**. Belém, 2014.

EU, etiqueta [vídeo]. Direção: Lucas Sabino, Jéferson Georgete. Intérprete: Paulo Autran. Postado em: 10 nov. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KEY66-osrkc>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

ELIOT, T. S. **A função social da poesia**. Rio de Janeiro: Artenova, 1972.

FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **A voz e o sentido**: poesia oral em sincronia. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HEIDEGGER, Martin. **Arte y poesía**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1958.

_____. **A origem da obra de arte**. Tradução de Maria da Conceição Costa. Lisboa: Edições 70, 1977.

HOMEM tatua propaganda de empresas pelo corpo. Postado por Correio 24 horas. Disponível em: <<http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/homem-tatua-propaganda-de-empresas-pelo-corpo/?cHash=c52c8ad7b32fbf32c55a262f7566d199>>. Acesso em: 13 nov. 2014.

HORA DO FARO. Roda da vida - Catador vira médico com livros encontrados no lixão [2014]. Postado em: 28 set 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bo90m969Y0Y>>. Acesso em 14 out. 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IVO, Ledo. **O vento do mar**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras e Contra Capa, 2011.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LIMA, Carmen Medeiros. **O fascínio da morte e o alumbramento**: o Belo Belo de Manuel Bandeira. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC-SP, 2009.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **João de Jesus Paes Loureiro**: obras reunidas. São Paulo: Escrituras, 2000. v. 4

MARTINS, Max. **Poemas reunidos**. Belém: EDUFPA, 2001.

MEIRA, Clóvis; ILDONE, José; CASTRO, Acyr. **Introdução à literatura do Pará**. Belém: CEJUP, 1990, v. IV.

MELO NETO, João Cabral de. **Poemas para ler na escola**. Seleção e apresentação Regina Zilberman. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009

MIRANDA, Antonio. **Wilson Pereira** [2004]. Disponível em: <http://www.antonimiranda.com.br/poesia_brasis/distrito_federal/wilson_pereira2.html>. Acesso em: 01 nov. 2014,

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia e utopia**: sobre a função social da poesia e do poeta. São Paulo: Escrituras Editora, 2007. (Coleção Ensaaios Transversais, 35)

MOISÉS, Massaud. **História da literatura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1998. v. 5.

_____. **A literatura brasileira através dos textos**. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

MORAES, Vinicius de. **A casa**. Postado em: 20 abr. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yvBCfNdsILY>>. Acesso em: 24 set. 2014.

_____. **A casa**. Curta Metragem. Postado em: 07 set. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?=6JiY6gsNQ8U>>. Acesso em: 24 set. 2014.

_____. **Nova antologia poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução de Edgar de Assis Carvalho. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MURRAY, Roseana. **A bailarina e outros poemas**. São Paulo: Editora FTD, 2001.

_____. **Biografia da escritora Roseana Murray [200-?]**. Disponível em: <<http://www.roseanamurray.com/biografia.asp>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

NUNES, Benedito (org.). **Mário Faustino**: poesia – experiência. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. **Os filhos do barro**: do romantismo à vanguarda. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PEREIRA, Wilson. **Voos diversos**. Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

_____. **Wilson Pereira poeta [2009]**. Disponível em: <wilsonpereirapoeta.blogspot.com.br>. Acesso em 01 nov. 2014.

PERROTTI, Edmir. Leitores, ledores e outros afins (apontamentos sobre a formação ao leitor). In: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 31-40.

QUEIROZ, José Francisco da Silva. **Por uma História da recepção da obra de Max Martins**. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de Concentração Estudos Literários) – Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2012.

QUINTANA, Mário. **Caderno H**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2006.

_____. **Nariz de Vidro**. 13. ed. São Paulo: Moderna, 1984

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Paulus, 1990. 710 p., vol. 1.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

RODRIGUES, Denny; RAPHAEL, Dennyson; CESAR, Wellington. **Lenda do boto e o imaginário popular**. Postado em: 03 nov. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=U3KmUjA7wJI>>. Acesso em: 09 dez. 2014.

RUSSO, Renato. Legião Urbana - **Tempo perdido** (ao vivo) Especial. Postado em: 29 dez. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2hr7Uqu6G80>>. Acesso em: 27 nov. 2014.

_____. Legião Urbana – **Tempo perdido** [1986]. Disponível em: <www.vagalume.com.br/legiao-urbana/tempo-perdido.html>. Acesso em: 27 nov. 2014.

SALES, Francineide Silva. **Adolescente-etiqueta: consumo, significados e conflitos**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005. Disponível em: <http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0310191_05_Indice.html>. Acesso em: 01 ago. 2015.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. 31, p.11-19, jan./jun. 1999.

_____. **Criticidade e leitura: ensaios**. São Paulo: Global, 2009.

_____. Descomplicando o ensino de literatura. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2 ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 55-61.

SIQUEIRA, Antonio Juraci. **Simplesmente Belém!** Belém: Edições Papachibé, 2010.

_____. **Poemas míticos**. Belém: Edições Papachibé, 2010

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

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

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, n. 4, p. 1-21, dez. 2011.

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

_____. Respondendo em forma de proposta. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 51-54.

_____. Sim, a Literatura Educa. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 17-24.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira. Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. **A letra e a voz: A “literatura” medieval**. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

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

DISCIPLINA: Orientação de Dissertação de Mestrado

ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima do Nascimento

MESTRANDO: Edinaldo da Mota Pimentel

PROJETO DE PESQUISA: LEITURA DE POEMAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Caros alunos,

Chegamos ao final das atividades de leituras de poemas em sala de aula. Ao responderem o presente questionário vocês estarão nos ajudando na avaliação de nossa proposta de leitura de poemas.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

1 Você lia poemas antes de participar da proposta de leitura?

a) Sim

b) Não

Se sim, onde? () escola () casa () outro lugar

2 Com que frequência você lia poema nas aulas de Língua Portuguesa nas séries anteriores ao 7º ano?

a) Nunca li

b) Raramente lia

c) Sempre lia

3 Antes da proposta de leitura, o que você achava da leitura de poemas?

- a) Chata
- b) Não servia para nada
- c) Era somente para pessoas intelectuais
- d) Só servia para ser lido/declamado nas datas comemorativas
- e) O professor usava somente para ensinar a gramática

OBS.: Você pode marcar mais de uma opção.

4 E agora, o que você acha da leitura e da compreensão de poemas na sala de aula?

- a) Não gostei
- b) Gostei muito, acho que me ajudam a compreender muitas coisas
- c) Antes não gostava, mas agora passei a gostar porque falamos a nossa opinião e ouvimos a dos outros colegas e juntos fazemos a nossa leitura do poema
- d) Achei muito legal porque percebi que um texto poético pode me levar a muitas leituras
- e) Gostei das aulas de leitura e acho que devem continuar porque antes eu só copiava e agora estou lendo e compreendendo poemas

OBS.: Você pode marcar mais de uma opção.

5 Qual a importância que esta proposta teve para a sua formação?

R: _____

6 Você compartilhou alguma leitura realizada na proposta com outra pessoa? Com quem e por quê?

R: _____

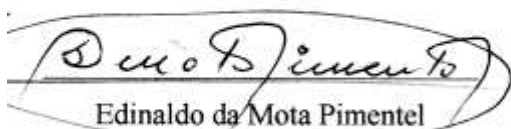
APÊNDICE B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

Belém, 10 de julho de 2015.

Eu, JOELMA ALEXANDRA BASTOS GOMES, responsável pela instituição Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “MÁRIO BARBOSA”, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa sobre Leitura de poemas: uma proposta para o ensino fundamental, e concordo em autorizar a realização da pesquisa, e a divulgação do nome e imagens desta escola. Caso necessário, a qualquer momento como instituição CO-PARTICIPANTE desta pesquisa poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.


 Edinaldo da Mota Pimentel

Pesquisador


 Joelma Bastos
 Diretora-Seduc
 CPF: 688812013

Responsável pela Instituição

APÊNDICE C: IMAGENS DO AMBIENTE ESCOLAR

FONTE: Arquivo pessoal

Imagem 1 - Identificação do nome da EEEFM Mário Barbosa



FONTE: Arquivo pessoal

Imagem 2 - Passarela de acesso à EEEFM Mário Barbosa



FONTE: Arquivo pessoal

Imagem 3 - Auditório da EEEFM Mário Barbosa com recurso tecnológico



FONTE: Arquivo pessoal

Imagem 4 - Biblioteca Escolar Prof^ª. Edilena do Amaral da Costa, da EEEFM Mário Barbosa

APÊNDICE D: IMAGENS DAS DINÂMICAS DE LEITURA DE POEMAS

FONTE: Arquivo pessoal

Imagem 1 - Aula inaugural de leitura do poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade, no auditório da EEEFM Mário Barbosa, com as turmas 701 e 702



FONTE: Arquivo pessoal

Imagem 2 - Leitura individual silenciosa do poema “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade, no auditório da EEEFM Mário Barbosa



FONTE: Arquivo pessoal

Imagem 3 - Cartaz confeccionado pelos alunos para a atividade motivacional à leitura do poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, no auditório da EEEFM Mário Barbosa



FONTE: Arquivo pessoal

Imagem 4 - Leitura em grupo do poema “Enquanto é tempo”, de Wilson Pereira, na sala de aula da EEEFM Mário Barbosa



FONTE: Arquivo pessoal

Imagem 5 - Leitura individual silenciosa do poema “Indivisíveis”, de Mario Quintana, na sala de aula da EEEFM Mário Barbosa



FONTE: Arquivo pessoal

Imagem 6 - Leitura individual em voz alta do poema “Indivisíveis”, de Mario Quintana, na sala de aula da EEEFM Mário Barbosa



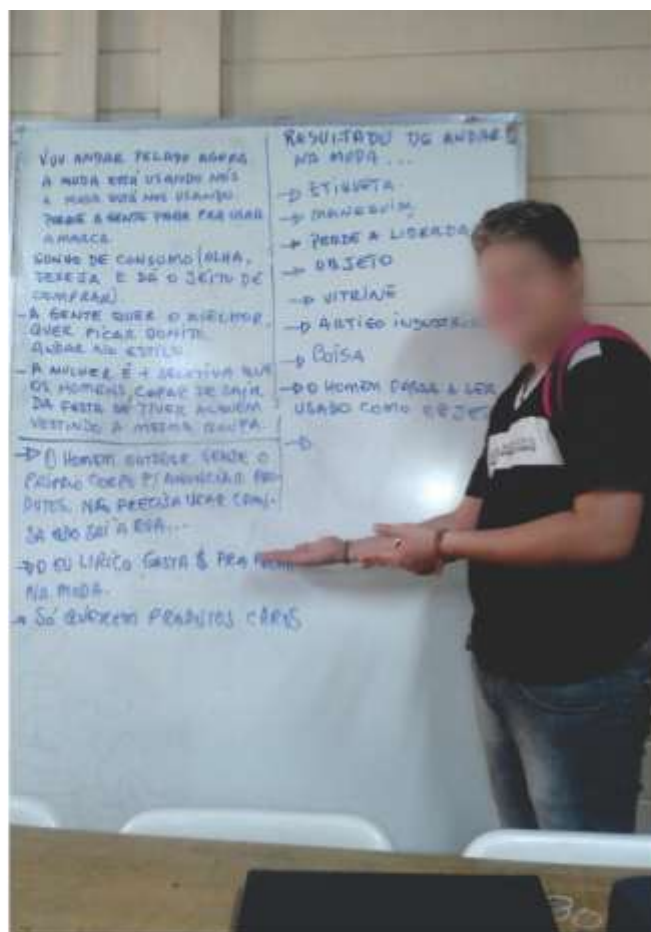
FONTE: Arquivo pessoal

Imagem 7 - Situação motivacional à leitura do poema “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, na sala de aula da EEEFM Mário Barbosa



FONTE: Arquivo pessoal

Imagem 8 - Leitura individual em voz alta do poema “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, na sala de aula da EEEFM Mário Barbosa



FONTE: Arquivo pessoal

Imagem 9 - Registro parcial da discussão do poema “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade, na sala de aula da EEEFM Mário Barbosa, com a turma 702



FONTE: Arquivo pessoal

Imagem 10 - Registro final da discussão do poema “Questão de pontuação”, de João Cabral de Melo Neto, na sala de aula da EEEFM Mário Barbosa, com a turma 701