Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Andréia de Cássia Campos

O JOGO POÉTICO EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA SE MEDIAR A LEITURA DE POEMAS

Juiz de Fora
2015

Andréia de Cássia Campos

O JOGO POÉTICO EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA SE MEDIAR A LEITURA DE POEMAS

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Érika Kelmer Mathias

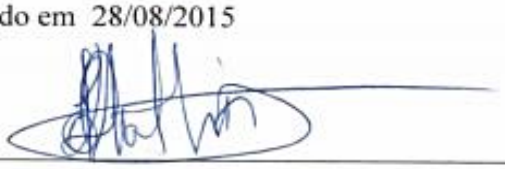
Juiz de Fora
Agosto de 2015

O jogo poético em sala de aula: uma proposta para se mediar a leitura de poemas

Andréia de Cássia Campos

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 28/08/2015



Profa. Dra. Érika Kelmer Mathias (presidente e orientadora)



Prof. Dr. Tânia Guedes Magalhães (membro titular interno)



Prof. Dr. Fernando Maués de Faria Júnior (membro titular externo)

Assim é que elas foram feitas (todas as coisas) —
sem nome.
Depois é que veio a harpa e a fêmea em pé.
Insetos errados de cor caíam no mar.
A voz se estendeu na direção da boca.
Caranguejos apertavam mangues.
Vendo que havia na terra
Dependimentos demais
E tarefas muitas —
Os homens começaram a roer unhas.
Ficou certo pois não
Que as moscas iriam iluminar
O silêncio das coisas anônimas.
Porém, vendo o Homem
Que as moscas não davam conta de iluminar o
Silêncio das coisas anônimas —
Passaram essa tarefa para os poetas.

Manoel de Barros

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro, e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFJF, com seus professores, colaboradores da minha (trans)formação. Que curso provocador!

À turma do PROFLETRAS, pelos momentos de estudo e de risadas: "Então é isso!"
Em especial à Núbia, sempre amiga e companheira. Sem ela teria sido muito mais difícil.

Aos professores Terezinha Scher e Anderson Pires, componentes da banca de qualificação, e Fernando Maués e Tânia Guedes Magalhães, da banca de defesa. Muito obrigada por, gentilmente, aceitarem colaborar com este trabalho.

À minha querida orientadora Érika, que me mostrou o caminho e me motivou sempre, principalmente nos momentos de insegurança. Obrigada pela parceria, pelas infinitas correções e ensinamentos, por me guiar com tanta sabedoria e competência.

Aos meus ex-alunos que participaram desta pesquisa. Turminha mais do que especial...

Ao Luís Alberto, por me hospedar com todo carinho por quase dois anos.

À minha amada família, meu alicerce, que compreendeu (e compreende) as minhas ausências. Às orações da minha mãe, às torcidas do Lucas e da Mil (que se esforçam para entender tudo isso) e ao apoio incondicional da Mônica, que está sempre pertinho, incentivando e participando das minhas "empreitadas".

Ao João, xodó da "Dinha", e à Anna Luísa, minha pretinha, porque eles nasceram e nunca mais pararam de encher minha vida de amor.

Às minhas amigas, pela torcida e pelo incentivo nos momentos em que eu achava que não daria conta. Obrigada pelas "TDB" que me fizeram (e fazem) tão bem.

Enfim, Àquele que possibilitou tudo isso, fazendo-me sentir a sua filha predileta. Obrigada pela fé que me guia!

RESUMO

Partindo da falta de desenvolvimento de metodologias – o que implica poucos experimentos na prática de ensino de literatura no espaço da escola – e do *locus* de mediador ocupado pelo professor na relação aluno e texto literário, esta pesquisa apresenta uma proposta diferenciada: um jogo de apelo didático para a leitura de poemas e sua avaliação para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental. O objetivo foi experimentar o trabalho com algumas categorias literárias (metáfora, metonímia, personificação, antítese e eu lírico) em textos poéticos, todavia, numa forma distinta, que se traduziu na aplicação dessas categorias na leitura do texto para, em seguida, por meio de um jogo, avaliar o processo de aprendizagem dessas categorias ensinadas. O suporte teórico-conceitual são as concepções de letramento literário, de SOARES; as teorias sistêmicas da sociedade, de LUHMANN; a teoria da ação comunicativa e da ciência empírica da literatura, de SCHMIDT; a concepção do homem enquanto sistema autopoiético, de MATURANA; e a teoria do efeito estético, de ISER; além das concepções de poesia de PAZ, CULLER, CORTEZ e RODRIGUES, entre outros. As observações feitas ao longo da intervenção em sala de aula revelaram que o entrelaçamento entre os dois momentos que compõem o jogo se deu de forma coerente. As leituras dos poemas feitas pelos alunos, bem como suas observações e respostas dadas, além de possibilitarem ao professor a real mediação do processo, permitiram também a percepção do rendimento e melhoria desses em relação à leitura de textos poéticos. O envolvimento dos alunos e a participação efetiva na execução do jogo confirmaram a proposta inicial de que este se apresentaria como uma significativa opção de mediação do professor na leitura de poemas e sua avaliação em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Poesia. *Locus* do professor. Jogo.

ABSTRACT

Starting from the lack of development methodologies - which means few experiments in the literature of teaching practice in the school area - and mediator locus occupied by the teacher in the relationship between the students and literary text, this research presents a different proposal of evaluation in the classroom: a didactic appeal set for reading poems and review classes for the 7th year of elementary school. The objective was to try working with some literary categories (metaphor, metonymy, personification, antithesis and lyrical) in poetic texts, however, in a different way, which resulted in the application of these categories in reading the text to, then through a game, evaluate the learning process taught these categories. The theoretical and conceptual support are the conceptions of literary literacy (SOARES), systemic theories of society (LUHMANN), the theory of communicative action and the empirical science of literature (SCHMIDT), the conception of man as autopoietic system, (MATURANA), and the theory of aesthetic effect (ISER), in addition to poetry conceptions (PAZ, CULLER, CORTEZ and RODRIGUES, among others. Observations made during the intervention in the classroom showed that the entanglement between the two moments that make up the game gave consistently. The readings of poems made by students as well as their comments and answers given and they enable the teacher to the effective process of mediation, also allowed the perception of income and improvement of these in relation to the reading of poetic texts. The student involvement and effective participation in the execution of the game confirmed the initial proposal that it would appear as a significant teacher mediation option in reading poems and their assessment in the classroom.

Keywords: Literature education. Poetry. Teacher *locus*. Game.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....9
Hipótese e objetivo da pesquisa 12
Natureza da pesquisa 13
Escolhendo o *corpus*.....14
Conversa com os professores 15
A seleção dos poemas.....16
Elaboração dos Roteiros de Leitura..... 17
Elaboração dos Desafios..... 18
Instrumentos da pesquisa: diário de campo e gravação..... 19
Organização da dissertação.....20

1. O *LOCUS* DO PROFESSOR DE LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DE TEORIAS SISTÊMICAS E DA AÇÃO COMUNICATIVA.....22

2. A POESIA EM QUESTÃO.....33

3. A APLICAÇÃO DO EXPERIMENTO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE.....49

4. O JOGO.....76
4.1.Roteiros de Leitura.....76
4.1.1. Poema: "Tic-tac", de Mario Quintana.....76
4.1.2. Poema: "Cidadezinha qualquer", de Carlos Drummond de Andrade.....78
4.1.3. Poema: "Motivo", de Cecília Meireles.....81
4.1.4. Poema: "As madrugadas", de Henriqueta Lisboa.....86
4.1.5. Poema: "O bicho", de Manuel Bandeira 90
4.2. Desafios.....94
4.2.1. Desafios com Metáfora.....94
4.2.2. Desafios com Metonímia.....104
4.2.3. Desafios com Antítese.....114
4.2.4. Desafios com Personificação 124
4.2.5. Desafios com Eu lírico 134
4.2.6. Respostas dos Desafios.....144

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....148

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....152

INTRODUÇÃO

A literatura, enquanto conhecimento a partir do estético, permite-nos novas vertentes, outras possibilidades de vivência e nos transforma num ser plural. Antônio Cândido afirma que uma sociedade, para ser considerada verdadeiramente justa, além dos direitos humanos, deve também pressupor a fruição da arte e da literatura, em todas as suas modalidades. Cândido defende que este é um direito inalienável e que não há povo ou homem que possa viver sem a literatura. Ao conceituá-la, o crítico literário defende que

> a arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar. Isto ocorre em qualquer tipo de arte, primitiva ou civilizada. (CÂNDIDO, 1985, p.53)

A literatura se apresenta, portanto, como um meio possível para a compreensão do ser humano. Coaduna com essa perspectiva Wolfgang Iser, ao pensá-la segundo uma perspectiva antropológica ampla, ou seja, como um produto humano, concebendo o que ele chama de antropologia literária. Nessa perspectiva, Iser afirma que a plasticidade humana se manifesta de maneira privilegiada na literatura e nas artes, uma vez que elas são possibilitadoras de uma autointerpretação do homem:

> A literatura também tem um substrato: um substrato de alta plasticidade que desconhece qualquer tipo de constante e se manifesta na reformulação do já formulado como um meio que atualiza, nas formas da escrita, o que, independente dele, permanece inacessível. No momento em que muitas das funções por ela antes possuídas se transferem para outros meios, a literatura provavelmente se torna um espelho da plasticidade humana. (ISER, 1996a, p.8)

Uma vez que a literatura é entendida como operação que converte a plasticidade humana em texto, já não cabe mais salientar a discussão sobre a ênfase na forma ou no conteúdo, no significante ou no significado, na materialidade ou na mimese. Essa plasticidade abrange a experiência do homem com o que ele percebe como real, o processo imaginário de conceber as limitações e as potencialidades de tal experiência, e a transformação desse processo em forma, ou seja, a concretização do imaginário por meio da ficção, ambos presentes em qualquer atividade humana.

Dessa forma, cria-se um jogo, em que o fictício e o imaginário se tornam contexto um para o outro, sucedendo uma diferenciação constante dessa interação. Segundo Iser,

> cada forma da estrutura do jogo evidencia uma determinada objetivação, à que se restringiu a plasticidade humana; aqui se mostra ao mesmo tempo a necessidade de autopresentificar. O texto literário, como espaço de jogo, pode então oferecer resposta à pergunta de por que o homem necessita de ficção. (ISER, 1996a, p. 11)

É nessa perspectiva que concordamos com Iser de que ficção não deve ser compreendida como oposição à realidade, mas sim como veículo de comunicação entre realidade e imaginário. Assim, é na ficção que o imaginário se realiza e se comunica com a realidade.

O ser humano executa esse jogo em diferentes instâncias de linguagem, mesmo porque a ficção não é propriedade exclusivamente do espaço literário, mas de diversas instâncias de viver. Todavia, é no espaço estético que essa articulação mais se expressa.

No campo da literatura, o momento em que o homem realiza essa articulação é quando interage com o texto, seja na perspectiva de produção (quando escreve), seja na de recepção (quando lê). Como nosso foco de pesquisa é a leitura, situamo-nos enquanto observadores na perspectiva da recepção.

De acordo com a teoria do efeito estético, a literatura só efetivará seus efeitos no sujeito leitor à medida que a obra for sendo lida e estabelecido o processo comunicativo com a literatura. Dessa forma, os efeitos sobre o leitor somente se concretizam quando o texto literário é lido, o que Iser chama de *ato da leitura*. Segundo ele,

> a obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. Dessa virtualidade da obra resulta sua dinâmica, que se apresenta como a condição dos efeitos provocados pela obra. O texto, portanto, se realiza só através da constituição de uma consciência receptora. (ISER, 1996, p. 50-51)

Nesse sentido, pensar o processo de aquisição de competências que permitam ao homem interagir com o texto literário torna-se fundamental. Por essa razão, aparece-nos como uma preocupação de extrema relevância refletir sobre o modo de ensino de literatura, ou seja, sobre as práticas de letramento literário, pois não se trata de ensinar a alunos a decodificar textos, a compreender somente seus conteúdos e esquematização somente de estilo. Mais do que isso, a preocupação volta-se à promoção de práticas que lhes permitam, na lida com o

texto literário, vivenciar o que apontamos para a plasticidade do texto, o que implica fundamentalmente a sua própria plasticidade enquanto ser humano.

Surge, então, de forma essencial, um questionamento para o professor de literatura: como ensinar literatura nessa perspectiva? Como promover práticas de letramento literário que permitam ao aluno aprender/experienciar essa lida com o texto literário?

Os documentos oficiais do governo, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), embasados em estudos da Sociolinguística, Linguística Textual e Análise do Discurso, apontam para a concepção de linguagem como um processo de interação, por meio de uma prática discursiva, sendo o texto e a diversidade de gêneros, vistos como unidade de ensino. Os PCNs privilegiam a linguagem como ponto de partida e de chegada na obtenção de novos saberes, privilegiando o conhecimento prévio dos alunos e possibilitando o exercício da cidadania.

O documento, especificamente em relação ao texto literário, aponta que este

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

O texto literário, segundo o documento, devido à sua especificidade, torna-se elemento indispensável ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento crítico. Tal colaboração deve-se ao fato de que ele ultrapassa e transgride os padrões dos modos de ver, explicar e descrever a realidade – constituindo outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto e autorizando a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis vislumbrados pelo leitor. Assim,

> pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. (PCN, 1998, pp. 26-27)

A forma equivocada de tratamento dado ao texto literário, que muitas vezes serve de pretexto para estudos gramaticais, para determinação de valores morais ou para espaço de aplicabilidade dos chamados temas transversais, é rejeitada pelo documento, que alerta que a

abordagem do texto literário deve envolver o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem.

De acordo com os PCNs, o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, ou seja, o ensino fundamental 2, são decisivos na formação do leitor literário, tendo a escola, através do professor, a tarefa de proporcionar ao aluno condições de utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os Desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assim, é responsabilidade de ambos, escola e professor, o comprometimento com a intermediação da passagem do leitor de textos "facilitados" – infantis – para o texto literário mais complexo.

Hipótese e objetivo da pesquisa

Se a literatura se apresenta como um meio em que o imaginário, o fictício e o real se fundem, possibilitando ao leitor construir sentidos, autointerpretar-se e interpretar o mundo - a interação entre o texto literário, sobretudo a poesia, e o leitor/aluno há que ser contemplada e trabalhada pela escola por meio de estratégias metodológicas direcionadas. A leitura literária deve se concretizar na perspectiva do letramento literário, tendo também a função contribuir para que o aluno leia melhor a si mesmo, aos outros e ao mundo.

Todavia, ao se pensar nas práticas desse letramento e do processo de escolarização da literatura, o que se constata, na maioria das vezes, é uma grande dificuldade do professor em conduzir o aluno a práticas significativas de leitura de textos literários. Isso se dá em razão de três eixos principais:

1) falta de desenvolvimento de metodologias, o que implica poucos experimentos na prática de ensino de literatura no espaço da escola;

2) desconhecimento, por grande parte dos professores, dos principais aspectos que perpassam sua posição como um dos agentes centrais nesse processo e

3) ausência de políticas privilegiadoras da leitura literária, o que implica, muitas vezes, precariedade de espaços de leitura nas escolas, como, por exemplo, bibliotecas defasadas, com pouca ou quase nenhuma infraestrutura para leitura etc.

Além desses eixos, não se pode negar o fato de que de são muitos os equívocos no trabalho com o texto poético, em que, na maioria das vezes, os métodos e as técnicas utilizadas pelos professores na interação entre texto poético e aluno não coincidem com as expectativas no trabalho com os elementos da linguagem poética.

E foi a partir dessas constatações que me foi despertado o interesse e a inquietação para um possível problema não apenas da escola em que trabalho, mas da grande maioria das escolas públicas brasileiras: dificuldade do professor em conduzir o aluno a práticas significativas de leitura de textos literários.

Considerando como foco principal o primeiro eixo elencado, sobretudo no aspecto de experimentos de prática de ensino de literatura, o qual está intrinsecamente ligado ao segundo (foco secundário), no que diz respeito ao *locus* ocupado pelo professor de literatura no processo de mediação entre aluno e texto literário é que aventamos como hipótese para esta pesquisa de mestrado:

- **Havendo práticas significativas e estratégicas, os alunos, de fato, experienciam a o texto poético e constroem sentido para o que é lido.**

E, diante dessa afirmação, apresentamos o objetivo de nosso trabalho:

- **Conceber um jogo de apelo didático para a leitura de textos poéticos e sua avaliação para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental.**

Na tentativa de buscar respostas às questões levantadas, iniciei uma pesquisa em obras de estudiosos que me poderiam direcionar na fundamentação teórica do estudo, bem como orientar-me a uma direção mais adequada e oportuna para a realização da pesquisa e, sobretudo, à elaboração de estratégias para a concepção do jogo e execução do projeto.

Natureza da pesquisa

Como esta pesquisa se consolidou a partir da proposta de vivência de um experimento de leitura de poesia com alunos – configurando-se numa intervenção em sala de aula – já estava instaurado seu caráter de pesquisa-ação. Convencionalmente, esse tipo de pesquisa é definido como "uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção" (MOREIRA; CALEFFE, 2006, pp. 89-90).

De forma mais específica, os trabalhos foram orientados segundo os pressupostos da pesquisa etnográfica observacional interpretativa de cunho qualitativo, consoante apontamentos de Frederick Erickson (1986), um defensor desse tipo de pesquisa. A coleta de dados instrumentalizou-se por meio do Diário de Campo e, por atingir apenas uma

microssituação localizada de ensino – uma específica sala de aula – caracteriza-se como microetnográfica.

Moreira e Caleffe concebem que a pesquisa de cunho etnográfico, a exemplo das demais metodologias de pesquisa, segue algumas etapas ou procedimentos que facilitam o andamento da investigação como: formular uma questão relevante a ser pesquisada, saber identificar um grupo para estudar a questão, introduzir a proposta de pesquisa ao grupo para a obtenção do consentimento e do envolvimento. Partindo desses pressupostos, estabeleceu-se, assim, o caminho metodológico a ser seguido.

Escolhendo o *corpus*

Nesta etapa, iniciou-se o processo de seleção da turma para compor o *corpus* desta pesquisa. A coleta de dados foi feita em uma escola pública municipal, na cidade de Carandaí – MG, onde sou professora efetiva. É uma escola que atende alunos de nível econômico social médio-baixo e cuja estrutura físico-organizacional pode ser considerada razoavelmente boa. As salas de aula são amplas e arejadas, a escola possui laboratório de ciências e informática (embora os computadores raramente funcionem), máquina de xerox (com cota limitada) e biblioteca (com acervo que necessita ser ampliado). Cabe ressaltar que a escola oferece as aulas de literatura à parte das de Língua Portuguesa, configurando um quadro de 5 aulas de Língua Portuguesa e 1 aula de Literatura semanais. Nesse ano de 2014, eu lecionava apenas Literatura, portanto, 1 aula semanal em 15 turmas diferentes. Defini que uma turma de 7º ano para realizar a intervenção. Os critérios de escolha se basearam no rendimento e comportamento dos alunos, avaliados não apenas por mim, mas pelos professores da escola em geral, como "medianos". A turma era, de forma geral, ativa, participativa, extrovertida e bastante agitada, com alguns poucos alunos mais tímidos e outros apáticos.

De acordo com Moreira e Caleffe, a etnografia tem como característica enfocar o comportamento social no cenário, confiando em dados qualitativos, em que as observações e interpretações são feitas no contexto da totalidade das interações humanas. A interação, portanto, é condição da pesquisa. Considerando essa concepção, o fato de eu desenvolver este trabalho em uma turma na qual eu já lecionava desde o início do ano (os trabalhos relativos à pesquisa iniciaram no final de setembro de 2014) seria um facilitador, pois já havia sido instaurada uma relação entre professora e alunos. Consequentemente, a condição do método etnográfico de interação entre pesquisador e objeto de estudo estava perfeitamente atendida,

uma vez que a minha participação seria extremamente ativa no contexto pesquisado, facilitando o entendimento dos significados das ações e dos comportamentos dos sujeitos-alunos. O relacionamento professor-alunos era bom, sendo descontraído na maior parte do tempo e em alguns momentos, devido à agitação da turma, marcado por repreensões e negociações típicas da realidade de sala de aula.

Em conversa com a diretora, esclareci quais eram os propósitos da pesquisa quanto ao trabalho a ser desenvolvido, deixando claro que a vivência do experimento só viria colaborar para o amadurecimento intelectual dos alunos e para o aperfeiçoamento e melhoria das aulas de Literatura. Ela se mostrou totalmente receptiva, dando-me permissão para a execução e assegurando-me que não apenas a turma selecionada, mas toda a escola encontravam-se à total disposição. Confesso que essa postura tranquilizou-me bastante, já que a viabilidade do meu experimento só seria possível com o acolhimento da proposta por parte da direção da escola. Nesse momento, também foi acertado com a direção que a execução dos trabalhos dar-se-ia somente nos horários da minha disciplina, ou seja, uma vez por semana.

Conversa com os professores

A opção para esta etapa da pesquisa foi a entrevista semidirigida, tratada por alguns estudiosos por semiestruturada, em que não há uma imposição de perguntas; ao contrário, nela o depoente é convidado a discorrer sobre o tema a partir de suas próprias informações e interesses. É claro que há um esquema básico, mas este é adaptado e transformando ao longo da conversa, de acordo com o andamento da mesma.

Oliveira (2000) destaca a entrevista, ou o "ouvir", como momento em que os participantes da pesquisa refletem acerca daquilo que foi "observado" pelo pesquisador, deixando que ele se aproxime de suas significações. Para tanto, ele sugere uma modalidade de relacionamento na qual o

> pesquisado não seja um *informante* da pesquisa, e sim um *interlocutor* com o pesquisador, o que viria no sentido de tornar possível o verdadeiro encontro etnográfico: uma relação dialógica, de diálogo efetivo, entre iguais (OLVEIRA 2000, p. 23)

Para que a qualidade do depoimento seja garantida, é necessário ao pesquisador, nas palavras de Oliveira, "saber ouvir", ou seja, estar aberto à compreensão do sentido do que foi observado para os participantes da pesquisa; e também ser ouvido. Com isso, tanto para

Oliveira como para Lüdke e André (1986), cria-se uma relação de interação, na qual a influência entre quem pergunta e quem responde é recíproca.

Apoiada nessas concepções, preferi por não elaborar uma entrevista em forma de questionário. Objetivando identificar como se davam as atividades pedagógicas relativas à leitura de poema em sala de aula, optei por conversas informais com os professores de Língua Portuguesa e Literatura da escola a partir do questionamento: "Você trabalha poesia com seus alunos?" "De que forma?"

A opção por essa abordagem menos técnica da entrevista foi bastante positiva, pois, por meio de uma aparente conversa despretensiosa e neutra, os professores tiveram menos resistência em responder aos meus questionamentos A pretensão de que os 12 professores com quem conversei não me apresentassem "respostas prontas", mas que fossem francos e sinceros em suas considerações foi satisfeita. As conversas transcorreram de forma mais livre, mostrando-se uma espécie de "bate-papo", descontraído, porém, revelador, sendo-me possível, enquanto pesquisadora, obter informes contidos nas falas dos professores.

Pelas observações feitas, foi possível concluir que a poesia continua sendo uma ausência na sala de aula e que os alunos, de fato, não tinham a oportunidade de vivenciar uma experiência mais significativa com o texto poético. A justificativa apresentada pela maioria dos professores para não trabalharem o texto poético foi a "dificuldade dos alunos em entender a poesia, que é um texto mais complexo". Todos os 12 professores com quem conversei disseram que trabalham o texto poético nos moldes da proposta oferecida pelo livro didático.

A seleção dos poemas

Este foi o momento de dar prosseguimento à busca de estudiosos nos quais pudesse me fundamentar e que me orientassem, direcionando-me na seleção de textos, meios e estratégias para persuadir os alunos-leitores a encontrar, na leitura do texto, um espaço de reconstrução de sentidos. Aqui se concretizou a árdua tarefa de escolher, dentre tantos bons escritores brasileiros, textos que se tornassem significativos espaços intermediários para o estreitamento das relações entre o aluno-leitor e a multissignificação, a polissemia do texto literário. A seleção não foi aleatória. O objetivo foi organizar uma antologia temática variada e de qualidade estética, e que se apresentasse coerente com a concepção, neste trabalho defendida, de que muitos textos poéticos não escritos inicialmente para crianças ou

adolescentes podem (e devem) ser trabalhados em sala de aula, se bem mediados pelo professor. Assim, ao selecionar os textos a serem lidos, considerei – além dos produzidos para a Literatura Infantil Juvenil (LIJ) – sobretudo aqueles produzidos para os adultos, mas que podem e devem ser lidos pelo público infantil e juvenil. Por isso, compõem a coletânea poemas de: Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana, Manoel Bandeira, Cecília Meireles, Ferreira Gullar, Manoel de Barros, Vinicius de Moraes, Oswald de Andrade, Sylvia Orthof, Roseana Murray, Elias José, José Paulo Paes, Paulo Leminsky, entre outros.

No total, foram selecionados 5 poemas para os Roteiros de Leitura e cerca de 91 poemas (ou trechos) para os Desafios (18 para metáfora, 18 para metonímia, 21 para antítese, 16 para personificação e 18 para eu lírico), que poderão ser visualizados no Capítulo 4 desta dissertação.

Elaboração dos Roteiros de leitura

Para a primeira fase da coleta de dados foram aplicados os Roteiros de Leitura[1], cuja proposta seria, por meio da leitura de poemas mediada pelo professor através de perguntas estratégicas, levar os alunos à construção de sentidos para o texto lido e à percepção de como são construídas as relações para se chegar à ideia da metáfora, metonímia, antítese, personificação e construção do eu lírico, por exemplo. Esse foi o propósito na elaboração de cada Roteiro.

Os Roteiros revelam-se um instrumento colaborador para a interação efetiva entre leitor e texto, uma vez que privilegiam o processo dialógico entre professor-aluno-leitura-texto. Por meio deles, o professor possibilita ao aluno se colocar no seu devido papel de construtor de sentido para o texto, atribuindo-lhe significado, conforme preconiza a teoria do efeito estético, de Wolfgang Iser, a qual fundamenta teoricamente esta pesquisa. O momento da leitura dos poemas, sob a mediação do professor, constitui também um espaço para a leitura compartilhada, defendida por Teresa Colomer, em que os sentidos são compartilhados e o aluno tem a oportunidade de se apropriar de estratégias leitoras.

Foram elaborados para a intervenção em sala de aula 5 Roteiros de Leitura, sendo que cada um deles explora uma categoria:

[1] Esse termo-procedimento é concebido por Érika Kelmer Mathias, em sua pesquisa "Tecnologias Pedagógicas para o Ensino

Poema: “Tic-tac”, de Mario Quintana
Categoria explorada: Metáfora

Poema: “Cidadezinha qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade
Categoria explorada: Metonímia

Poema: “Motivo”, de Cecília Meireles
Categoria explorada: Antítese

Poema: “As madrugadas”, de Henriqueta Lisboa
Categoria explorada: Personificação

Poema: “O bicho”, de Manuel Bandeira
Categoria explorada: Construção do eu lírico

Elaboração dos Desafios

Os Desafios consistem na segunda parte da intervenção e coleta de dados. Atendendo à proposta do Letramento literário, que preconiza um modo de ler cujo objetivo passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor, a proposta inicial dos Desafios é aproximar o aluno do texto literário, estabelecendo-se uma relação menos “formal” e menos tradicional, em que o aluno-leitor se mostre menos passivo diante do texto. O outro objetivo se revela por meio do caráter avaliativo dos Desafios, uma vez que sua finalidade é possibilitar o diagnóstico da aprendizagem das categorias trabalhadas anteriormente, sinalizando a necessidade (ou não) de um reforço à primeira parte da intervenção.

Ao se examinarem as propostas pedagógicas mais comuns para leitura de texto poético, não se pode deixar de observar como é habitual a questionada avaliação tradicional. Não que ela não possa (ou não deva) ser realizada em outras áreas, mas, no ensino de literatura que pretende tratar o aluno como sujeito agente no processo de leitura, novas concepções de avaliação devem ser pensadas. O objetivo maior da avaliação deve ser engajar o aluno na leitura literária. E os Desafios se apresentam nessa perspectiva: na busca de solução para questões propostas durante o jogo, os alunos certamente se mostrarão mais dispostos e estimulados a tentarem identificar/perceber os aspectos literários trabalhados em sala.

Para a intervenção, foram elaborados, para cada categoria trabalhada – Metáfora, Metonímia, Antítese, Personificação e Construção do eu lírico – 10 Desafios, com perguntas e

questões objetivas e provocadoras, que se propusessem a exigir dos alunos uma leitura cuidadosa do texto poético presente na ficha.

Instrumentos da pesquisa: Diário de campo e gravação

Dentre os procedimentos recorrentes na prática etnográfica – cuja colaboração é substancial para o pesquisador – e que são considerados nesta pesquisa, encontra-se o diário de campo, que adquire certamente uma centralidade na pesquisa etnográfica. Como nos aconselha Pires:

> O diário de campo é um instrumento poderoso na pesquisa antropológica. Estejam sempre com ele a postos (não necessariamente em mãos, para evitar a natural curiosidade daqueles que se sabem observados) e reservem um momento ao longo do dia para relatar os acontecimentos passados. Os diários podem ser exclusivamente descritivos, mas devem ser exaustivamente minuciosos. Mesmo que a princípio não consigamos enxergar a necessidade de mencionar detalhes, eles podem, no mínimo, fazer a diferença no futuro num processo de rememoração do trabalho de campo através da leitura do diário. A sugestão é que tudo seja anotado. (PIRES 2011, p. 146)

Conforme já dito, a coleta de dados, de caráter etnográfico, instrumentalizou-se nessa pesquisa por meio do Diário de Campo, que consiste num caderno onde são registradas todas as informações observadas. Também conhecido como diário de bordo, nele se anotam os eventos da observação direta e os aspectos de progressão da pesquisa.

Como a aplicação da pesquisa envolvia a minha participação direta como pesquisadora-professora, os registros não podiam ocorrer no momento das sessões, mas ao seu término. Assim, ao final de cada aula, da forma mais minuciosa possível, eu anotava as conversas, os comportamentos, os gestos, bem como as minhas impressões dos acontecimentos, sempre preservando, na medida do possível, a sequência dos fatos e a impressões que surgiam. A fim de evitar deformações provocadas por esquecimentos e lapsos da memória, foi utilizada também para a coleta de dados a gravações com áudio. Erickson pontua que registros em áudio e vídeo favorecem ao pesquisador a revisão dos eventos quantas vezes forem necessárias para que se possa ter contato com maiores detalhes, importantes para a análise dos dados. E assinala as principais vantagens na prática de coleta de dados por meio da utilização de recursos eletrônicos: “capacidade de amplitude de análise. [...] Isto (a gravação) permite uma descrição muito mais completa (e detalhada) que aquelas que podem ser preparadas pelo observador participante com base nas suas notas de campo” (ERICKSON, 1986, p. 260).

Organização da dissertação

Esta dissertação se apresenta dividida em quatro capítulos. Nesta introdução, há uma retomada de algumas discussões relativas à literatura e sua presença na escola, fazendo referência ao caráter humanizador da literatura, defendido por CÂNDIDO, à interação entre fictício e imaginário, pontuado por ISER, e apresentando as propostas dos PCNs para o trabalho com a literatura em sala de aula. Aqui também se encontram as justificativas e os objetivos que me impulsionaram a pesquisa, bem como sua natureza e procedimentos efetuados para a sua concretização.

No capítulo 1, são apresentadas reflexões sobre o letramento literário enquanto processo de apropriação da literatura e alguns aspectos da escolarização do texto literário, além da participação ativa do leitor no processo de sua leitura e do papel do professor como mediador do encontro do aluno com esse tipo de texto. Nesse capítulo, há um enfoque no *locus* do professor de literatura e o letramento literário a partir de teorias sistêmicas e da ação comunicativa, sendo discutidas algumas questões que perpassam o leitor de literatura, sobretudo em sua constituição enquanto sistema autopoiético na sociedade e como se dá seu aspecto de lida com o texto literário, assim como sobre o local em que se insere o professor de literatura nesse processo. Os principais suportes teórico-conceituais são as concepções de letramento literário de SOARES, as teorias sistêmicas da sociedade, de LUHMANN, a teoria da ação comunicativa e da ciência empírica da literatura, de SCHMIDT, a concepção do homem enquanto sistema autopoiético, de MATURANA, e, por fim, a teoria do efeito estético, de ISER.

O capítulo 2 apresenta algumas concepções de poesia e reflexões sobre o texto poético e sua natureza, bem como os aspectos envolvidos em sua leitura, além de ser traçado um panorama histórico da LIJ no Brasil. Tais reflexões se revelam essenciais para a construção da base teórica que fundamenta a pesquisa, visto ser a poesia o tipo de texto escolhido para o experimento pedagógico proposto neste trabalho. Os estudiosos recorridos para fundamento teórico são PAZ, CULLER, CORTEZ e RODRIGUES, COLOMER, AGUIAR E CECCANTINI, entre outros.

O terceiro capítulo é inteiramente direcionado aos procedimentos metodológicos adotados e à descrição e análise da intervenção realizada. Nele se encontram minuciosamente detalhadas a execução do experimento e observações percebidas durante a prática da aplicação dos Roteiros de Leitura e do jogo em si, além das considerações e ajustes feitos.

No quarto capítulo – concebendo que esta pesquisa se insere num programa de Mestrado Profissional em Letras, que, entre outros objetivos busca capacitar os professores de Língua Portuguesa, instrumentalizando-os para a elaboração de material didático com vistas à proficiência dos alunos nas habilidades de leitura e escrita – consta o produto desenvolvido, ou seja, o jogo sistematizado, com os Roteiros de Leitura e os Desafios para utilização futura de outros professores.

Finalmente, nas Considerações Finais, são apresentadas as ponderações concludentes sobre todo o procedimento realizado até a elaboração do produto final.

1- O *LOCUS* DO PROFESSOR DE LITERATURA E O LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DE TEORIAS SISTÊMICAS E DA AÇÃO COMUNICATIVA

O termo letramento, de forma abrangente, designa as práticas sociais da escrita e da leitura que envolvem a capacidade de conhecimento, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso de escrita em contextos e meios determinados. Magda Soares ressalta que não é um atributo unicamente pessoal, mas, sobretudo, uma prática social: "letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (SOARES, 2001, p. 72). Dessa forma, o letramento relaciona-se ao ensino da prática de escrita e leitura pautadas, sobretudo, em suas funções sociais, ou seja, aprende-se a ler e a escrever para que se saiba "agir" na sociedade. Um exemplo seria o letramento do gênero instrução, em que se aprende a ler um texto instrucional para, na prática, saber "agir" em situações que o demandam, como, por exemplo, lidar com algum objeto (manual), respeitar as normas de um condomínio (normas), preparar uma refeição (receita culinária) etc.

Dentro do termo letramento, encontra-se, de forma mais diferenciada, o letramento literário. Tal diferenciação deve-se ao fato de sua prática se inserir numa concepção mais particular de uso da escrita – indo além da apropriação das letras e de práticas sociais – e realizando-se concretamente via textos literários. Sua particularidade é não se pautar fundamentalmente em uma aplicação social, ou seja, em uma função social, no sentido cotidiano do termo. Dessa forma, não se lê *para*. É justamente essa uma das especificidades da literatura, o que singulariza esse tipo de letramento. Uma vez que a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência, o que se espera do letramento literário é que ele possibilite ao sujeito experienciar-se de outro modo, indo além do pragmatismo cotidiano. O letramento literário pode ser entendido, portanto, como o "processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (PAULINO; COSSON, 2009). Assim, faz-se necessário compreender o significado aqui abordado de "apropriação da literatura" e de "construção literária de sentidos".

No que diz respeito à "construção literária de sentidos", cabe esclarecer que o sentido não é algo que está no mundo[2] e não é decodificado pelo leitor/espectador, sendo construído a

[2] A concepção aqui abordada de *mund*o diz respeito a tudo o que não é "eu", ou seja, "o outro". Portanto, a sociedade, as pessoas, os valores sociais, os comportamentos, filmes, livros, salas de aula, etc configuram-se como o *mund*o. Nos termos de Niklas Luhmann, refere-se ao conceito de ambiência.

partir da interação desse espectador/leitor com o mundo. De acordo com a teoria de sistema autopoiético, de Humberto Maturana – da qual se utiliza o sociólogo Niklas Luhmann ao conceber sua teoria sistêmica da sociedade – nós, seres humanos, somos sistemas autopoiéticos, ou seja, sistemas vivos operacionalmente fechados, que não aceitam *input* nem *output*, autorreferenciais, com a capacidade de observar outros sistemas, o mundo exterior e a si mesmos, ou seja, em permanente interação com o seu mundo exterior e outros sistemas vivos. Somos "simultaneamente autônomos, autorreguladores e funcionalmente integrados num sistema global. Nenhum elemento se define ou se estende fora da relação com o sistema global" (SCHMIDT, 1989, p. 62). Assim, somos sistemas autopoiéticos porque somos sistemas fechados (do ponto de vista operacional) e, portanto, diferentes de tudo o que não seja nós mesmos, ao mesmo tempo em que estamos inseridos num meio, o que nos contorna – o entorno, nos termos de Luhmann. Dessa forma, interagimos e alteramo-nos com esse entorno, mas sem que percamos nossa identidade.

Luhmann defende que, por essas razões, exibimos a característica de nos autoconstituirmos, de nos dobrarmos sobre nós mesmos, formando uma unidade, e nos diferenciarmos do ambiente em que estamos inseridos. Daí nossa capacidade de interagir com o ambiente, reagindo a partir da produção interna de condições para a permanência/sobrevivência *no* meio. Luhmann vincula a ideia de entorno, complexidade, sistema e sentido. Em suas palavras,

> o sentido comporta sempre focalizar a atenção sobre uma possibilidade dentre muitas outras (...). O sentido, definitivamente, é a conexão entre o atual e o possível; não é um ou outro (...) O sentido é uma representação da complexidade. O sentido não é uma imagem ou um modelo usado pelos sistemas psíquicos ou sociais, mas, simplesmente, uma nova e poderosa forma de afrontar a complexidade sob a condição inevitável de uma seletividade forçosa. (LUHMANN, 1998 *apud* RODRIGUES, 2008, p.115)

Luhmann concebe a sociedade como um sistema complexo de subsistemas, como, por exemplo, economia, ciência, cultura, educação, entre outros, que se estruturam a partir da relação de seus sistemas parciais, que também estão em constante comunicação interativa. Por exemplo, a cultura funciona como sistema de comunicação e interage com os campos que a constituem, que podem ser o sistema religioso, o artístico, educacional etc. Este último aciona os mais diversos elementos sistêmicos por meio de seus processos didáticos: universidades, escolas, professores, pais, estudantes etc, que configuram o sistema educação. Assim, uma

mesma pessoa interage em vários subsistemas: ela pode ser um advogado criminalista (sistema jurídico), católica (sistema religião), filiada a um partido (sistema político), praticar natação (sistema esporte) e adorar assistir filmes (sistema estético). Ou seja, um ser, enquanto sistema autopoiético vivo, está *constante* e *simultaneamente* interagindo com vários subsistemas, uma vez que não consegue ficar estanque em um só, pois ele não deixa de ser católico enquanto trabalha e pratica natação, ou assiste a filmes, por exemplo.

Se o homem, enquanto sistema vivo, constrói sentidos através (e somente através) de processos interativos com o outro[3], ao transpormos essas concepções para a "construção literária de sentidos", é preciso nos atermos às especificidades do sistema literário e, particularmente, do texto literário.

Considerando a leitura como um fenômeno simultaneamente cognitivo e social, sabemos que o "diálogo" entre texto e leitor estabelece-se por um processo de interação. Tal constatação coloca o leitor como elemento fundamental no processo de leitura, uma vez que o texto não emana sentido, sendo este construído/estabelecido a partir da relação texto/leitor, no *momento* da leitura. A metáfora de Jean Paul Sartre é bastante precisa para mostrar o papel da consciência da leitura:

> O objeto literário é um estranho pião que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é preciso um ato concreto que se chama leitura e ele só dura enquanto essa leitura puder durar. (SARTRE, 2004, p. 35)

O teórico da literatura Umberto Eco confirma essa participação ativa do leitor no complexo processo de leitura do texto literário, ao determinar que

> qualquer obra de arte, embora não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva, mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o intérprete não a reinventar num ato de congenialidade com o autor. (ECO, 2001, p. 41)

Outro teórico da literatura que corrobora essa concepção é Wolfgang Iser, ao considerar a literatura sob o enfoque *recepcional*[4], assinalando que a obra literária é marcada por "lacunas", vazios, o que particulariza o texto literário e abre espaço para a atuação do

[3] *Outro* aqui entende-se tudo o que não é o sistema em si, ou seja, o seu entorno. Para um ser humano, outro ser humano é entorno. Assim, somos múltiplos "espaços" – sistemas – que perpassam o mundo.

[4] Em linhas gerais, a *Teoria da Recepção*, da qual Wolfgang Iser é um dos maiores expoentes. Esta teoria tem como foco de observação de um fenômeno artístico o receptor. Mais precisamente no universo literário, defende que o texto não é simplesmente aceito de forma passiva pelo leitor, mas que este se encontra em situação de interação com aquele, construindo, assim, sentido a partir da experiência que implica tanto um aspecto individual quanto cultural.

leitor, que se torna co-participante do ato de construção de sentidos. Tais lacunas são reflexos da singularidade do texto literário de se constituir mais por ausência do que por presença, uma vez que a linguagem não consegue refletir em sua totalidade o objeto ali designado. Isso porque, nos textos literários, os elementos textuais aparecem no texto de forma descontínua, exigindo, assim, a intervenção do leitor ao preencher os vazios e construir o sentido, através de sua imaginação e experiência.

Nesse sentido, realiza-se uma atividade de cooperação em que o leitor "compreende" do texto o que ele não diz (mas pressupõe) preenchendo os espaços vazios, o *não-dito*. Os *vazios* – constituídos enquanto um conceito na teoria de Iser – são, dessa forma, as indeterminações surgidas no *ato da leitura* e que promovem a entrada do leitor no universo ficcional.

Todavia, pode o leitor intervir no texto livremente, atribuindo-lhe qualquer sentido? O próprio Iser assinala que o texto em si apresenta características que irão controlar nossas interpretações[5]:

> a indeterminação [...] não significa que a imaginação é completamente livre para imaginar qualquer coisa. Ao contrário, as estratégias textuais esboçam os caminhos pelos quais é orientada a atividade da imaginação (ISER, 1996, p.170).

Chegamos, dessa forma, ao primeiro aspecto de nossa citação inicial, que definiu letramento como processo de *apropriação da literatura* enquanto construção literária de sentidos. O que seria então se *apropriar* da literatura? Uma vez que a leitura é um processo de construção de sentido que se dá a partir das interações sociais e dialógicas entre texto e leitor, é nessa dimensão – dialógica, discursiva, intertextual – aberta a toda sorte de "contágio", que a leitura deve ser experienciada, desde a alfabetização.

Como e onde desenvolver as estratégias para esta construção de sentidos?

Um meio fundamental para esse desenvolvimento é a escola[6], uma vez que, social e culturalmente, esta instituição ocupa lugar de destaque no que diz respeito ao ensino de modo geral e, evidentemente, também ao ensino de literatura em sua particularidade. Magda Soares afirma que

---

[5] Vale ressaltar que o termo *interpretação* aqui apresentado pauta-se sempre na perspectiva de construção de sentido em função da interação texto-leitor, e não na ideia de o sujeito retirar um sentido que já está no texto.

[6] É consenso que outros locais e instituições, como por exemplo, a família, também são responsáveis e podem ser colaboradores no processo de letramento de textos literários. Contudo, esses ambientes não possuem, de forma *sistematizada*, essa função específica. Vale lembrar que há outros espaços de sistematização de ensino de literatura, como, como por exemplo, as universidades em suas Licenciaturas em Letras, os cursos de Pós-Gradução etc. Como o foco da pesquisa aqui realizada é o ensino institucionalizado na educação básica, somente o espaço escolar será abordado.

> não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimento, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de "saberes escolares", que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. (SOARES, 2006, p. 20)

Portanto, a partir do momento em que a literatura está na escola e que faz parte do currículo escolar, ela se torna um "saber escolar", ela é escolarizada. Cabe ressaltar que o termo "escolarização" aqui utilizado não deve ser tomado no sentido pejorativo, negativo, fruto da forma equivocada como tem sido trabalhado o texto literário cotidianamente na escola, deturpando, falseando, afastando o aluno da leitura literária. Tratamos aqui da escolarização que Magda Soares qualifica como adequada, "aquela que conduz eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar" (SOARES, 2006, p. 47)

Dessa forma, a escola é um espaço fundamental para o letramento literário, sendo, portanto, a grande promotora da leitura de textos literários. É evidente que esse letramento ultrapassa os muros dessa instituição e que outros espaços e experiências também se apresentam como promotores da leitura literária, como, por exemplo, as bibliotecas comunitárias e públicas, os círculos espontâneos de leitores, e, principalmente, a prática da leitura no próprio espaço familiar. Contudo, especialmente num país em que o acesso ao livro e à cultura letrada ainda se apresenta bastante restrito e dificultado (no que diz respeito à esfera pública), à escola, na maioria das vezes, cabe a tarefa de apresentar a literatura aos alunos. Por isso, na perspectiva de sistematização do texto literário, pode-se afirmar que o letramento literário precisa da escola para se concretizar. Mais que um conhecimento que se adquire sobre a literatura, é por meio dessa instituição que, muitas vezes, se possibilita ao aluno a experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, envolvendo a escrita literária, cuja maior marca é a ficcionalidade. Sob essa concepção, pode-se afirmar que os alunos estão, sim, inseridos em espaços de letramento literário.

Ao se pensar nas *práticas* desse letramento, surgem as complexidades, que residem justamente na conversão da reflexão que orienta as teorias literárias na busca de uma prática de instauração de significados. Nem sempre a forma como o professor aborda e trabalha com o texto literário atende ao propósito de transformar o estudo da literatura numa prática social com poderes de humanização, conforme sugere Antônio Cândido em seu clássico texto "O direito à literatura":

> a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CÂNDIDO, 2004, p. 186)

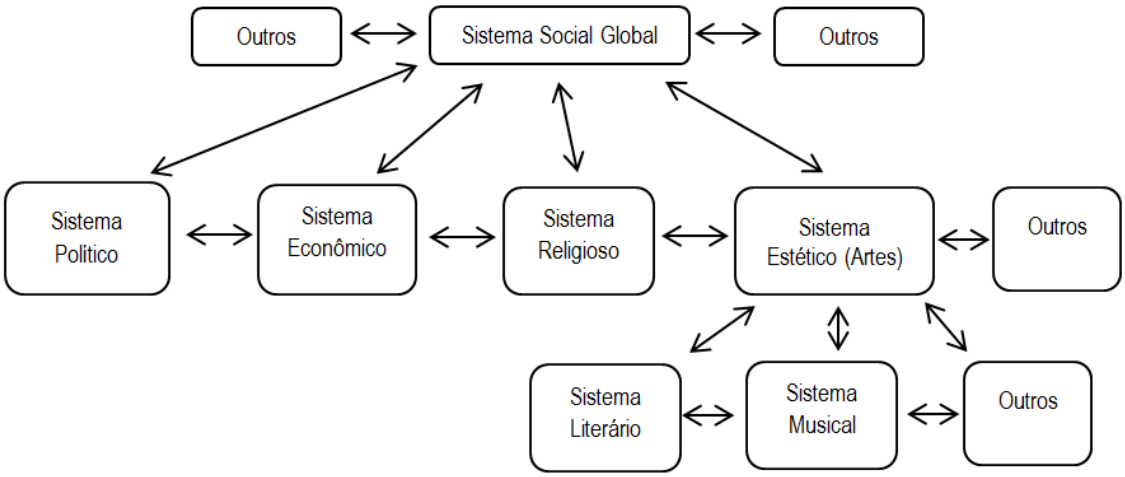
Todavia, da forma como são apresentados, na maioria das vezes, em sala de aula, os textos literários acabam sendo desvirtuados ou falseados, provocando no aluno uma resistência ou até mesmo uma aversão à leitura literária. O professor, raras vezes, consegue conduzir o aluno à prática significativa de textos literários. Isso faz com que antigos questionamentos continuem atuais: Como promover a leitura literária em sala de aula? Como formar alunos que interagem e constroem verdadeiramente sentido com os textos que leem? Por que os alunos não gostam de ler literatura?

Para se discutirem tais questões, o professor se apresenta como figura fundamental, visto o *locus* que ocupa no processo de letramento literário do aluno. Ao se levar em conta sua mediação para formar leitores, algumas considerações devem ser feitas. A primeira delas é o reforço da ideia de que ele é um ser autopoiético, que interage com o ambiente, com o meio circundante, em processo de acoplamento estrutural, ou seja, de adequação. E é através, principalmente, deste professor, que os textos literários são apresentados aos alunos nas escolas. Nesse sentido, o que vai ser lido, quem *orienta* essa leitura, quem *propõe* atividades práticas e reflexivas com a leitura, enfim, quem *medeia* o encontro entre aluno e texto literário é o professor. Por ser o organizador desse encontro, pode-se afirmar que o seu papel, nesse contexto, é o de *mediador*.

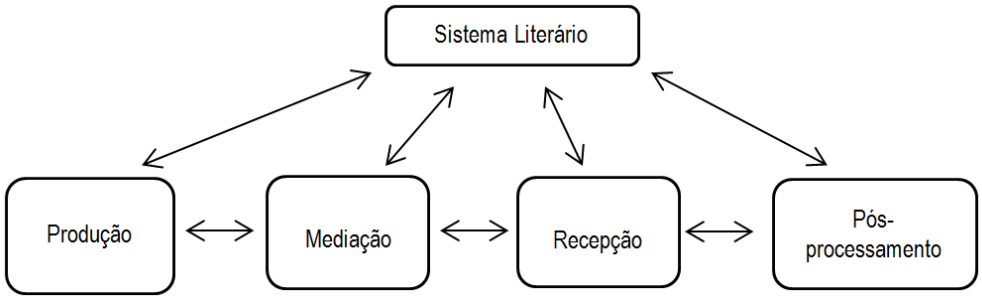
A fim de se compreender melhor esse *locus*, a teoria empírica da literatura, de Siegfried Schmidt (1989), apresenta aspectos interessantes. Schmid concebe uma ciência da literatura a partir da teoria da ação comunicativa. Sob esse aspecto, o texto literário não é reconhecido como uma entidade autônoma, portador de um sentido construído por um indivíduo; ao contrário, deve ser visto através das diversas dimensões do sistema literatura numa perspectiva acional, que demanda a integração de outros contextos e esferas, como a socialização, a cognição, as intenções e motivações, os condicionamentos políticos, sociais, econômicos e culturais. Tudo isso se funda na *ação comunicativa*, que aponta que o sentido é construído socialmente, e não na individualidade, uma vez que somos seres "socialmente constituídos". Dessa forma,

> a concepção de que todo o conhecimento depende do sujeito implica que a ciência da literatura não deve tematizar textos isolados, mas os processos que se realizam numa sociedade em relação a e com textos; em outras palavras, síndromes de texto-ação no sistema literário do contexto dos demais sistemas acionais de uma sociedade. (SCHMIDT, 1989, p. 63)

E como se dá essa constituição? Através de nossas interações, já que tudo o que é comunicado exige a interação para se comunicar. Nesses termos, Schmidt concebe a seguinte estrutura para o sistema literário: ele é um sub-sistema do sistema estético, que, por sua vez, é um sub-sistema do sistema social global.



Ao se debruçar sobre o sistema literário, na busca de se compreender sua dinâmica, concebe-se, para o mesmo, a seguinte estrutura:



Na dinâmica do sistema literário, a esfera *produção* envolve, predominantemente, o agente de uma produção primeira, como, por exemplo, escritores de ficção, poetas, *performances* literários, escritores de blog literário etc; a *mediação* consiste na "aproximação" entre o texto e o leitor, por exemplo, o professor de literatura, as mídias, as festas literárias; a *recepção* acontece quando um "texto", enquanto mancha gráfica, se torna um "comunicado", ou seja, passa a ter um sentido coerente construído pelo receptor, relacionando-se, portanto, ao ato da leitura, por exemplo, o leitor, quem recebe as produções, os espectadores dos eventos literários etc; e o *pós-processamento* realiza-se quando o agente produz um novo texto relacionado a um comunicado, constituindo o espaço de análise, ou seja, o crítico literário, o teórico da literatura etc.

Contudo, é importante lembrar que esses subsistemas não se processam de forma isolada. Seus campos fronteiriços não são rigidamente demarcados, mas sim porosos. Por exemplo, um crítico de literatura, que predominantemente se situa no sistema pós-processamento (o analítico), também transita no sistema de recepção, porque lê o texto que será por ele criticado; no de produção porque escreve a crítica; no de mediação porque sua crítica faz ponte entre um leitor e o texto literário que foi criticado. Dessa forma, nenhum agente do sistema literário ocupa *somente* um espaço no sistema literário. Ainda que prepondere em um sub-sistema, ele transita em mais de um deles.

Portanto, não há como se pensar em ensino de literatura em sala de aula fora da relação sistêmica com o sistema global: todos os elementos – a produção, a mediação, a recepção e o processamento de textos literários – são simultaneamente autônomos, autorreguladores e funcionalmente integrados no sistema global, ou seja, são sistemas autopoiéticos. Isso se dá porque o sistema social é fundamentalmente humano.

Dessa forma, evidenciam-se com mais clareza os dois principais espaços/sistemas que o professor ocupa (ou deveria ocupar) em sua atuação: o da mediação e o da recepção. O primeiro, como já foi explicado, se concretiza através de sua atuação como mediador do encontro aluno-texto literário. O segundo será instaurado com uma condicional: que o professor também seja *leitor literário*. Portanto, em se tratando da sua função de oferecer estratégicas de leitura que desenvolvam a prática e o gosto, por parte dos alunos, pela literatura, e que permitam ao aluno se *apropriar* da literatura, é imprescindível que o professor *pratique* a leitura literária, ou seja, leia literatura, caso contrário, sua atuação no sistema mediação será comprometida.

Luhmann (1997a) pontua que, por ser a sociedade contemporânea concebida como uma aldeia global, a ideia de objetividade se torna inviável. Ele defende que só é possível um conhecimento sobre o mundo através de uma operação teórica de observação de segunda ordem, não havendo espaço para observador externo à sociedade. Portanto, não é possível "o" conhecimento do mundo, mas "um" conhecimento sobre ele. E o professor deve sempre se atentar para essas concepções ao nortear as peculiaridades e ferramentas que concorrem para a leitura de textos literários e formação de um verdadeiro leitor. E é preciso que haja um cuidado por parte daquele que direciona o estudo do texto literário, para que não se busque a objetividade do conhecimento, a verdade absoluta.

Há também que se considerar o fato de que qualquer leitura deve ser sempre contextualizada. Isso porque o aluno é um indivíduo socializado que, ao se confrontar com

qualquer texto (no sentido amplo), o transforma num evento comunicativo, desde que o *leia* e o *enuncie*. Schmidt advoga que a comunicação apresenta uma dupla perspectiva: ela perpassa os sistemas sociais e os cognitivos, e o faz sempre dentro de relações, não existindo um sistema isolado, sem relação com o meio. Por isso ele afirma que a produção de sentido ocorre empiricamente e exclusivamente nos sistemas cognitivos de acordo com as regras sociais e sob condições políticas concretas. Ao longo do processo de socialização, a criança vai aprendendo o que o seu meio diz que é comunicação e como se dão a sua construção e o seu uso. As convenções são internalizadas na história. E é essa a causa de frequentemente o professor acabar considerado "erro" de compreensão uma leitura que não atende à determinada convenção, o que vai de encontro à proposta do texto literário de "desconvencionalizar", e não o contrário.

Também por considerar que nos encontramos num *sistema global*, a perspectiva construtivista questiona a *interpretação da obra*. Schmidt afirma que tanto a distinção entre *texto* e *comunicado*[7] quanto a hipótese de uma dependência dos significados em relação ao sujeito invalidam a ideia de interpretação como busca do sentido verdadeiro, ou busca da intenção autoral autêntica. Para o teórico alemão da literatura,

> significados 'verdadeiros' só poderiam ser elaborados, se existisse um critério objetivo exterior à esfera subjetiva do conhecimento, mas intenções autorais 'idênticas' são inacessíveis porque o comunicado do autor e o texto do autor não são idênticos (SCHMIDT,1989, p. 63).

E observa que a própria ciência empírica da literatura questiona se uma interpretação científica do verdadeiro significado de uma obra literária (se é que ele existe) seria realmente oportuna para o desenvolvimento literário, uma vez que possibilita a eliminação da comunicação sobre comunicados literários.

É por essas razões que se devem rejeitar as metodologias de ensino de literatura que centram o ensino na interpretação das obras, o que acaba por resultar na perda de interesse por parte do aluno pela literatura: existe uma intepretação "correta"? Na prática, o que vemos por parte dos alunos espertos é a leitura da interpretação de uma obra ao invés da leitura da própria obra, o que facilitaria a aproximação da leitura desejada pelo professor.

[7] Para Schmidt, o texto constitui o objeto literário físico, a "mancha gráfica", um instrumento de comunicação, materializado num livro, por exemplo. A partir desse texto, que é um texto-objeto, numa interação da cognição, das normas linguísticas, das convenções estéticas e sociais internalizadas ao longo do processo de socialização, os indivíduos constroem comunicados. Dessa forma, o comunicado é uma representação cognitiva formada por aspectos linguísticos, intelectuais e afetivos.

Nesse momento é necessário retormarmos a concepção do conceito de *vazio*, de Iser. Como o texto literário é considerado um fator estético e social, sendo concretizado quando lido, e caracterizado por sua incompletude, é certo que o sentido construído dependerá do conhecimento de mundo de cada um. Isso somente acontece porque o texto, ainda que por meio de suas características estruturais sugira ou "controle" os possíveis sentidos a serem construídos, ele é aberto e permeado de não-ditos. Iser assinala que os vazios "funcionam como estrutura autorreguladora; o que por eles é suspenso impulsiona a imaginação do leitor; trata-se de ocupar através de representações o que é encoberto (ISER, 1999 apud ANDO, 2009, p. 89).

Em todo o texto, as lacunas são reduzidas e suprimidas pela leitura. Eis a carga de responsabilidade do leitor. Tal dinamismo requer do leitor/receptor cooperação, consciência e poder imaginativo para interagir com o texto, através do seu conhecimento prévio, seu repertório, construindo-se, assim, o sentido. Iser insiste neste termo *repertório*, que pode ser definido como o conjunto de normas sociais, históricas, culturais, emocionais trazidas pelo leitor como bagagem necessária à leitura. Dessa forma, a leitura do texto literário constitui-se num diálogo entre texto e a bagagem cultural do leitor.

O autor evidencia a complexidade da leitura do texto literário:

> o discurso do texto, enquanto organismo vivo que se relaciona com seu leitor, permite-nos pensar a relação entre texto e leitor conforme o modelo de sistemas autorreguladores. Segundo essa concepção, o texto materializa um inventário de signos impulsionadores (significantes) que são recebidos pelo leitor. Mas na leitura se realiza ao mesmo tempo um *feedback* constante de "informação" sobre o efeito produzido; o leitor pode assim inserir suas representações nesse processo. (ISER, 1996, pp. 124-125)

É, portanto, nessa dinâmica que a leitura se atualiza a todo instante, uma vez que o leitor associa o que é lido naquele instante às experiências por ele vividas, aos textos anteriormente lidos. No intuito de completar os vazios do texto, o leitor aciona seu repertório e participa ativamente do texto conforme seu horizonte de expectativa relacionado com o do texto, através das experiências que ele traz no momento da leitura.

É função do professor mostrar ao aluno a dinâmica desse processo, ensiná-lo este jogo através de estratégias que orientem o aluno a *ler* o texto.

Para demonstrar o valor dessas estratégias a serem apresentadas pelo professor no ato da leitura de textos literários selecionamos um exemplo da forma inadequada como o livro didático propõe da leitura de um poema. O exemplo foi retirado da Coleção *Projeto Araribá – Português* (2007, p 238).

A juventude é um sonho.
A juventude é um grilo.
A juventude é uma paixão.

A poesia é um sonho.
A poesia é um grilo.
A poesia é uma paixão.

Juventude é poesia.

Após a apresentação do poema, de Carlos Queiroz Telles, respectivamente, o livro propõe uma análise, através de quatro questionamentos:

1) De que se fala na primeira estrofe do poema?
2) E na segunda?
3) Que verbo é usado no texto?
4) O que esse verbo indica no texto: ação ou modo de ser?

O que se pode afirmar sobre o exemplo apresentado é que a leitura literária foi tratada como pretexto para a realização do estudo gramatical. Considerando que a escola é, sim, uma das últimas oportunidades (na perspectiva de sistematização da literatura, como já ressalvado anteriormente) que o aluno tem para entrar em contato com o texto literário, em especial o texto poético, há que se observar que as perguntas feitas em nada contribuíram para que sejam despertadas indagações no aluno – e este sofra o efeito estético dos textos – e a busca de preenchimento dos vazios determinados pelas obras. O certo é que, ao se propor ao aluno a leitura de um texto poético, o caminho deve ser bastante diverso do que foi exposto no exemplo acima: os questionamentos a serem feitos devem conduzi-lo à percepção dos detalhes da obra, devem favorecer o alargamento de seus horizontes, motivando-o ao acionamento de seu repertório, incitando o aluno, na tentativa de inquietá-lo e provocá-lo.

2- A POESIA EM QUESTÃO

A poesia pode ser compreendida como a linguagem na sua carga máxima de significado e de reflexão, pois, dentro do espaço do texto poético, cada palavra traz em si uma potencialidade de sentidos que não encontramos na língua cotidiana. Poesia é ritmo, emoção, revolução. A poesia é um modo de ver, experimentar, sentir e projetar o mundo, e sua leitura nos permite a visualização de quem somos, o que sentimos, o que buscamos. Enquanto a prosa é um gênero tardio[8], como observa Octavio Paz (1996), a poesia pertence a todas as épocas porque é a forma natural de expressão dos homens, uma vez que não há povos sem poesia. Tal afirmativa se alicerça no contexto histórico do homem, pois, desde os primórdios, quando este se torna um ser de linguagem, a estrutura poética já se apresenta como manifestação discursiva para se contar ou descrever algo, o que não se pode dizer sobre a prosa.

A questão é considerar que as estratégias acionadas para a leitura do texto poético se diferenciam daquelas acionadas pelo texto prosaico. Ainda que este também apresente a potencialização semântica das palavras, por exemplo, na poesia esse apelo torna-se mais intenso, devido à própria estrutura interna do texto poético uma vez que suas figuras de linguagem podem carregar, mesmo que num aparente despropósito, significados múltiplos e coincidentes.

De acordo com Aristóteles (apud CULLER, 1999), a poesia originou-se pela imitação e no prazer de imitar, separando-se da retórica ao configurar-se, pois, como a arte da imitação ou representação. O filósofo afirmou o valor da poesia enfocando a imitação, argumentando que a poesia fornece uma saída segura para a liberação de emoções intensas. E assegurava também que ela modela a valiosa experiência de passagem da ignorância para o conhecimento.

Segundo Paz, dentre as particularidades do poema, três questões que merecem destaque: o ritmo, a imagem e a linguagem.

Sobre o ritmo, pode-se dizer que ele está alinhado à noção de verso, de métrica, de pausas determinadas e cadências que nos transmitem uma impressão quase "musical", podendo inclusive abarcar a distribuição espacial do texto. Contudo, o conceito de ritmo vai além. Paz pontua que

[8] Segundo Octavio Paz, o ritmo é o elemento mais antigo e permanente da linguagem, talvez anterior à própria fala. Assim, todo ritmo prefigura uma linguagem. Ele se manifesta espontaneamente em toda forma verbal, mas só no poema se manifesta plenamente, sendo condição essencial para o poema e inessencial para a prosa, daí o caráter tardio desta e "precoce" daquele.

> o poema apresenta-se como um círculo, uma esfera: algo que se fecha sobre si mesmo, universo autossuficiente e no qual o fim é também um princípio que volta, se repete e se recria. E esta constante repetição e recriação não é senão o ritmo, maré que vai e vem, que cai e se levanta. (PAZ, 1996, p. 12)

O padrão rítmico pode ser tão expressivo que tanto pode ostentar a organização de um texto poético quanto suspender a busca de sentido. O teórico da literatura Jonathan Culler (1999) afirma que "a poesia tem sua própria ordem que dá prazer, de modo que não há necessidade de perguntar a respeito do sentido; a organização rítmica permite à linguagem ficar sob a guarda da inteligência e se alojar na memória mecânica." (CULLER, 1999, p. 80).

Já a imagem pode ser designada como "toda forma verbal, frase ou conjunto de frases, que o poeta diz e que unidas formam o poema" (PAZ, 1996, p. 37). Cada imagem, ou cada poema composto de imagens, contém muitos significados contrários ou díspares, aos quais abarca ou reconcilia sem suprimi-los. Paz define a imagem como "cifra da condição humana", isso porque o ser humano por natureza é imagético, seja no sentido de imagens figurativas, seja no sentido de imagens conceituais. Exemplificando: quando se brinca com um carrinho ou uma boneca, na verdade, ali não está o carrinho ou a boneca, efetivamente. Estes brinquedos são, na esfera da referencialidade, sinais de tais coisas no mundo. Eles são, portanto, carrinho e boneca sem sê-los.

Dessa forma, no texto poético, a imagem pode dizer o que por natureza a linguagem é incapaz de dizer, pois o poema transcende a linguagem. Todos os sistemas de comunicação vivem no mundo das referências e dos significados relativos, por isso têm certa mobilidade, permitindo-nos a linguagem ordenar as palavras estabelecendo conexão entre elas. Tal possibilidade de ordenação aponta uma direção. O poeta-crítico espanhol esclarece que "na prosa, a unidade da frase é conseguida através do sentido, que é algo como uma flecha que obriga todas as palavras a apontarem para um mesmo objeto ou para uma mesma direção" (PAZ, 1996, p. 45). E diferencia: "ora, a imagem é uma frase em que a pluralidade de significados não desaparece. A imagem recolhe todos os valores das palavras, sem excluir os significados primários e secundários." (PAZ, 1996, p. 45).

Contudo, a imagem não é um contrassenso ou contrassentido, ainda que vários distintos significados lutem em seu interior. Isso porque as imagens poéticas têm sentido em diversos níveis, possuindo autenticidade e constituindo uma realidade objetiva, válida por si mesma, que são os poemas. Segundo Octavio Paz,

> o poeta faz algo mais do que dizer a verdade; cria realidades que possuem uma verdade: a de sua própria existência. As imagens poéticas têm a sua própria lógica e ninguém se escandaliza de que o poeta diga que água é cristal. (...) Mas esta verdade estética da imagem só vale dentro de seu próprio universo. Finalmente, o poeta afirma que suas imagens nos dizem algo sobre o mundo e sobre nós mesmos e que esse algo, ainda que pareça um disparate, nos revela de fato o que somos. (PAZ, 1996, p. 45)

Nesse sentido, Cortez e Rodrigues afirmam que

> a imagética de um poema, que reclama, é certo, em graus variados, uma representação da realidade nem sempre se resolve, para nossa compreensão, por uma operação apenas intelectiva. Exige muitas vezes, pelo intricado de sugestões, uma participação decisiva da intuição, da afetividade, da experiência. (CORTEZ; RODRIGUES, 2005, p. 59)

A imagem, portanto, realiza uma operação unificadora: reproduz a pluralidade da realidade e, ao mesmo tempo, outorga-lhe unidade. Ao nos depararmos com um objeto, uma mesa, por exemplo, rapidamente percebemos seu material, sua cor, sua função, e criamos o seu significado: ser um móvel. Porém, se quisermos descrever a nossa percepção desse objeto, o processo descritivo é feito por partes, primeiro a forma, depois a cor, e assim por diante até se chegar ao significado.

No poema, esse objeto mesa é colocado diante de nós sem descrição, é uma presença instantânea e total, que nos é dada com todas as suas qualidades contrárias e, no ápice, o significado. Pensemos, por exemplo, nos poemas de João Cabral de Melo Neto, sobretudo em sua fase d' *O Engenheiro*, em que sua construção poética busca quase que a materialidade do objeto descrito. Como, por exemplo, no poema "Mesa"[9], em que o simples fato de enunciar o significante mesa no espaço do poema imprime uma gama de significações de termos que passa pelo referencial (cada leitor, com seu repertório conceitual-vivencial de uma mesa projetará uma imagem mental) e chega a um sentido outro (uma imagem, conceitual, digamos) da mesa do poeta.

Em uma leitura orientada de um poema como esse, a imagem poética que cada leitor experienciará é múltipla. E esse exercício de articulação comunicativa (texto-leitor) é capaz de alterar o próprio leitor, seja em sua concepção de mundo, seja na ampliação do seu repertório. De acordo com Paz,

---

[9] "O jornal dobrado/ sobre a mesa simples;/ a toalha limpa,/ a louça branca/ e fresca como o pão./ A laranja verde:/tua paisagem sempre,/teu ar livre, sol/tuas praias; clara/e fresca como o pão./ A faca que aparou/teu lápis gasto;/teu primeiro livro/cuja capa é branca/e fresca como pão./ E o verso nascido/de tua mão viva,/de teu sonho extinto,/ainda leve, quente/e fresco como pão."

> a imagem reproduz o momento da percepção e força o leitor a suscitar dentro de si o objeto um dia percebido. O verso, a frase-ritmo, evoca, ressuscita, desperta, recria. (...) Não representa, mas apresenta. Recria, revive nossa experiência do real. (PAZ, 1996, p. 46)

De diversas maneiras algo pode ser dito, várias palavras podem ser escolhidas para se dizer alguma coisa sem alterar gravemente o sentido. Com a imagem isso já não é mais possível. Ela é irredutível a qualquer explicação e interpretação: o sentido do poema é o próprio poema. Dessa forma, há muitas maneiras de dizer a mesma coisa em prosa, mas na poesia só existe uma, já que as imagens são irredutíveis. No poema, a imagem faz com que as palavras percam a sua mobilidade e intermutabilidade, deixando de ser um utensílio. Octavio Paz explica que

> o poema transcende a linguagem: (...) o poema é linguagem – e linguagem antes de ser submetida à mutilação da prosa ou da conversação –, mas é também mais alguma coisa. E esse algo mais é inexplicável pela linguagem, embora só possa ser alcançado por ela. Nascido da palavra, o poema desemboca em algo que a transpassa. (PAZ, 1996, p. 48)

E sentencia:

> A poesia é metamorfose, mudança, operação alquímica, e por isso é limítrofe da magia, da religião e de outras tentativas para transformar o homem e fazer "deste" ou "daquele" esse "outro" que é ele mesmo. O universo deixa de ser um vasto armazém de coisas heterogêneas. Astros, sapatos, lágrimas, locomotivas, salgueiros, mulheres, dicionários, tudo é uma imensa família, tudo se comunica e se transforma sem cessar, um mesmo sangue corre por todas as formas e o homem pode ser, por fim, o seu desejo: ele mesmo. A poesia coloca o homem fora de si, e simultaneamente, o faz regressar ao seu ser original: volta-se para si. O homem é sua imagem: ele mesmo e aquele outro. Através da frase que é ritmo, que é imagem, o homem – esse perpétuo chegar a ser – é. A poesia é entrar no ser. (PAZ, 1996, p. 50)

Quanto à linguagem, sabe-se da sua impossibilidade, por natureza, de exprimir o absoluto. A condenação das palavras origina-se da incapacidade da linguagem de transcender o mundo dos opostos relativos e interdependendes, do isto em função do aquilo. O pensamento racional é marcado, então, por uma estrutura sequencial e linear, o que não corresponde às infinitas variedades e complexidades do mundo natural, pela multiplicidade de fatos e fenômenos. A linguagem, de acordo com a racionalidade, é incapaz de apreender e descrever totalmente a realidade. Considerando o texto poético, as palavras, é claro, têm valor. Este valor reside no sentido que as palavras ocultam, uma vez que este aponta para as coisas, assinala-as, mas não as alcança jamais. Aqui se encontra o grande talento da poesia: de

ser uma linguagem que diz o *indizível*, nos termos de Octavio Paz, através das imagens constituídas e dos jogos de palavras estabelecidos.

> Lugar onde os nomes e as coisas se fundem e são a mesma coisa: a poesia, reino onde nomear é ser. A imagem diz o indizível: as plumas leves são pedras pesadas. Há que retornar à linguagem para ver como a imagem pode dizer o que, por natureza, a linguagem parece incapaz de dizer. (PAZ, 1996, p. 44)

Enquanto a ciência valoriza o valor referencial da linguagem, no intuito de descrever fenômenos, a poesia, buscando expressar o que a ciência não consegue definir, apreende a realidade registrando-a de uma forma diferente, permitindo-se a incidência de um conjunto de valores expressões que conduzem a alterações de sentido. Cortez e Rodrigues (2005) afirmam que

> as palavras não solidificam um conceito; pelo contrário, há nelas uma tensão interior, resultante das suas potencialidades significativas, ou até do seu valor contextual. Por essa razão, cada poema poderá isolar-se em si mesmo, fechando-se nos seus enigmas e afastando-se das possibilidades de entendimento imediato do leitor; as palavras resistem à solidificação. (CORTEZ; RODRIGUES, 2005, p. 84)

Portanto, é nessas particularidades, sobretudo da linguagem e imagem, que reside o valor da poesia. Ler e escutar poema desperta nossos sentidos para os versos, fazendo com que os descubramos e, através deles e de sua linguagem especializada, conotativa, metafórica, refaçamo-nos e redescrubramo-nos. Mais do que relacionada a prazer, a poesia deve ser pensada por seu papel como formadora no desenvolvimento da personalidade humana.

Consideradas, pois, as especificidades do texto poético, reafirmamos a necessidade de se pensar na prática do ensino da poesia em sala de aula e no papel do professor como mediador na relação texto literário e leitor-aluno. Para bem desempenhar esse papel, o professor, obviamente, deve ter o conhecimento do valor da poesia e das implicações de sua leitura na formação do aluno. Para tanto, não se pode, de forma alguma, ignorar a natureza e as exigências desse gênero literário bem como aspectos a serem considerados durante a sua leitura.

Cada gênero textual apresenta características que lhes são específicas e que precisam ser conhecidas pelo leitor. Com a poesia não é diferente. Sua leitura orienta-se mais por um estado, uma emoção particular do que pela busca de uma realidade física e social. Ainda que possa conter um fato, a mensagem poética, talvez num primeiro plano, aciona estados,

sutilezas, vivências. Como afirma Bosi[10]: "o poeta é um doador de sentidos". Talvez por essa razão, muitos insistam, com algum fundamento, que a poesia não pode ser traduzida porque envolve estados e emoções nem sempre palpáveis.

Diante da prosa, a tendência natural do leitor é buscar a realidade representada; já na poesia o caminho a ser trilhado deve ser outro: é preciso haver um ajuste aos parâmetros sugeridos pelo poema, mesmo que esse seja narrativo. É necessário compreender não apenas o que ali é falado, mas e emotividade estética que é evidenciada.

Quer seja a leitura descompromissada de um poema, quer seja com um objetivo analítico mais acentuado, no momento de encontro com o texto poético, há de ser ter uma adaptação do espírito e da inteligência para uma experiência emotiva e intelectiva específica intensificada. Cortez e Rodrigues defendem que o poema funciona, de fato, "como uma caixa de mil ressonâncias, onde pulsam cada fonema, cada palavra, cada frase" (CORTEZ; RODRIGUES, 2005, p. 58). E afirmam que, como objetivo estético, para melhor explorar, agilizar e segurar nossos sentidos, habitualmente o poema acaba por se, nos termos dos autores, "singularizar", e, de certa forma, simplificar seu recado.

Diante da poesia, é preciso assumir uma postura de busca, de investigação, desconfiando de que – na lida com o texto poético e na busca de construção de sentidos – os processos podem ser ampliados. O "não-dito", a metáfora, a polissemia, a metonímia, a personificação, a antítese, enfim, a conotação, estão lá. Assim, a própria natureza do texto poético cobra do leitor um olhar especial, desconfiado, intenso, detalhista. Em algumas vezes, esse olhar deve ser, necessariamente, ousado:

> Que esse leitor force a visibilidade, no poema e em si, de experiências sensíveis e emocionais amortecidas, indefiníveis às vezes; que ultrapasse a pura intelecção, que calibre o olhar para um enfrentamento mais sugestivo de imagens obscuras, resistentes à compreensão imediata. Algumas situações, figuradas ou não, recusam, de fato, a interpretação com crivo apenas no referencial. (CORTEZ; RODRIGUES, 2005, p. 59)

A leitura mais analítica, que se distancia da superficialidade, acaba por fazer com que o que apenas tem valor denotativo, no poema, acabe também por conotar. Por essa razão, pode-se dizer que a postura do leitor – que deve mobilizar não apenas a inteligência mas também o espírito para o reconhecimento da natureza especial da poesia e de suas exigências – é essencial nesse processo. Ao se posicionar por meio de uma atitude interativa, consequentemente o leitor torna-se mais apto a dialogar com a poesia.

[10] BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1983, p. 78.

> Quando aplicado a uma análise mais detida, esse diálogo supõe ainda certo conhecimento técnico-teórico. O que é assonância? O que pode conotar a presença de versos livres num poema? O reconhecimento dos recursos poéticos agiliza o ânimo investigativo fazendo nascer ilações e relações importantes. Num quadro de múltiplas sugestões, a interpretação divergente e a polêmica apenas chancelam o alto índice de variação do olhar o poético, sujeito a todo tipo de interferência (biográfica, emocional, estética, histórica.) (CORTEZ; RODRIGUES, 2005, p. 61)

Na perspectiva da poética, Culler defende que esta,

> como explicação dos recursos e estratégicas da literatura, não pode ser reduzida a uma explicação das figuras retóricas, mas a poética poderia ser vista como parte de uma retórica expandida que estuda os recursos para os atos linguísticos de todos os tipos. (CULLER, 1999, p. 73)

De fato, a teoria literária tem se preocupado muito com a retórica e os teóricos discutem a natureza e a função das figuras retóricas. O teórico justifica que tal preocupação resulta da força literária das figuras, alegando que estas são estruturas fundamentais da linguagem, não exceções ou distorções, ainda que haja distinção entre o literal e o figurado. Dessa forma, a metáfora, por exemplo, não deve ser tratada como superficial e sem importância no texto poético, mas como básica à linguagem e à imaginação, uma vez que ela é uma versão de um modo básico de conhecimento: nós conhecemos algo vendo-o como algo.

Quanto à linguagem, na contemporaneidade, também houve mudança, desviando-se o foco da expressão dos sentimentos do poeta para o trabalho associativo e imaginativo com a linguagem: "uma experimentação com ligações e formulações linguísticas que torna a poesia uma dilaceração da cultura ao invés de principal repositório de seus valores." (CULLER, 1999, p. 76). Dessa forma, discute-se a importância relativa de maneiras diferentes de ver os poemas: ele pode ser tanto uma estrutura feita de palavras (um texto) quanto um evento (uma experiência para o leitor). O teórico afirma:

> Para o poema concebido como construção verbal, uma questão importante é a relação entre o sentido e os traços não-semânticos da linguagem, tais como som e ritmo. Como funcionam os traços não-semânticos da linguagem? Que efeitos, conscientes e inconscientes, têm? Que tipos de interação entre os traços semânticos e não-semânticos podem ser esperados? (CULLER, 1999, p. 76)

Outro aspecto a ser considerado é a questão da elocução, a imagem da voz poética que surge no poema, o que também é bastante complexo. Culler explica que, embora um poema possa parecer uma elocução, na verdade é elocução de uma voz de "status indeterminado", nos termos do teórico. Para ele, "ler suas palavras é colocar-se na posição de dizê-las ou então

imaginar uma outra voz dizendo-as – a voz, muitas vezes dizemos, de um narrador ou falante construído pelo autor" (CULLER, 1999, p. 76). É como se, ao escrever o poema, o autor se imaginasse a si mesmo. Por essa razão, o teórico afirma que "os poemas líricos são imitações ficcionais de elocução pessoal. É como se cada poema começasse com as palavras invisíveis." (CULLER, 1999, p. 76).

Nesse sentido, diante do poema há que se questionar sobre qual seria o provável motivo que levaria alguém a falar de determinada forma. Novamente a questão da curiosidade, do desvelamento, da investigação, do olhar apurado entra em jogo. A partir das indicações do texto e de nosso conhecimento geral sobre os falantes e situações comuns, a natureza das atitudes do falante deve ser descoberta.

A poesia é, pois, extravagante. Os poemas querem, numa espécie de jogo, revelar-se e esconder-se, dizer e não dizer, querem ultrapassar, provocar, sem estarem dispostos a se dirigir a alguém real. Seu caráter de sublimação, caracterizado pelos teóricos, desde a era clássica, excede a capacidade humana de compreensão através de truques retóricos, como a personificação, a prosopopeia, a metáfora, a antítese, entre outros. Culler assegura que realçar esses aspectos é "juntar-se aos teóricos que, ao longo dos tempos, enfatizaram o que *distingue* (grifo do autor) a lírica de outros atos de fala, o que faz dela a mais literária das formas" (CULLER, 1999, p. 79).

Outra particularidade da poesia é a exigência. O leitor menos avisado e impaciente sente dificuldades em transitar de modo fácil nesse tipo de texto, considerado por muitos como inexplorável ou instransponível. Ler poesia é esmiuçar o poema, nas suas camadas semântica, sonora, lexical, sintática e gráfica. Ler poesia é, portanto, reconhecer esses fenômenos, examiná-los, sondar seus entrelaçamentos e consequências. Há também de se considerar que ter como ponto de partida a realidade expressiva (como ter um conhecimento básico da linguagem utilizada) do poema contribui para atenuar as dificuldades de sua leitura.

Ainda que não haja um único método de leitura, mas sim abordagens possíveis, o certo é que a consideração do texto como unidade significativa, constituída por significante e significado, conduzindo a uma interpretação de cada leitor, facilita a lida com o texto. Isso porque a poesia é um todo estético, com uma estrutura que lhe é própria. Culler define que o poema como

> uma estrutura de significantes que absorve e reconstitui os significados, na medida em que seus padrões formais têm efeitos sobre suas estruturas semânticas, assimilando os sentidos que as palavras têm em outros contextos e sujeitando-as à nova organização, alterando a ênfase e o foco, deslocando sentidos literais para sentidos figurados, colocando termos em alinhamento, de acordo com padrões de paralelismo. (CULLER, 1999, p. 81)

Para tanto, direcionar-se à estrutura do texto poético, considerando o desenvolvimento do tema, a partir de uma observação de sua distribuição em cada uma das partes que o compõe parece-nos o melhor caminho. Deve-se também considerar a ligação lógica entre essas partes, como elas se relacionam, se por meio de uma comparação, ou de uma oposição etc, para que o processo de enriquecimento da mensagem consiga ser atingido pelo leitor. Desse modo, o passo inicial se dá por meio uma análise formal, associando forma a conteúdo, complementando-se ao nível semântico do texto. Este há que ser ricamente explorado, observando-se a conotação, denotação, ambiguidade, polissemia, redundância e figuras de estilo. Por possuir uma natureza tão específica, é que a poesia necessita de um preparo especial para ser lida.

Torna-se importante ressaltar que todas essas questões relativas à leitura da poesia envolvem aprendizagem, que esse tipo de saber precisa ser aprendido. E a escola se apresenta como o espaço propício para tal, para o saber sistematizado. Contudo, o professor deve ter consciência de que ele, enquanto professor, precisa saber nomear e explicar essas nomenclaturas, categorias, mas não o aluno! A este cabe aprender a ser "leitor" de poesia. Assim, reitera-se que o professor é quem deve ensinar o aluno a operar com texto poético, para que ele possa, então, ser capaz de construir sentidos significativos para a sua vida.

Antes, contudo, de se exemplificar como esses procedimentos podem se concretizar, cabem algumas observações sobre a leitura compartilhada em sala de aula, da qual a estudiosa de Literatura Teresa Colomer é defensora. Inicialmente, vale observar que ouvir a leitura feita pelo professor, comumente, provoca a sensação de possuir um instrumento que se harmoniza com o entorno. Colomer assegura que as atividades de compartilhar são as que mais facilmente correspondem à antiga pretensão de "formar o gosto", pela leitura. Isso porque, segundo a estudiosa, "comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre e a recepção individual das obras e sua valorização social." (COLOMER, 2007, p. 144).

A especialista defende também que, ainda que seja comum, a desconfiança sobre a atitude analítica diante do texto (sob a alegação de que destruiria a sua magia) não se justifica, se considerarmos a natureza construtiva do prazer literário e a multiplicidade de formas com se desfruta uma leitura. E aponta que a escola não deve ser furtar de propiciar maneiras mais abstratas de pensar, centradas, nesse caso, na literatura e na linguagem.

Como afirma Colomer, a leitura guiada apresenta-se também como uma outra maneira de compartilhar. É por essa razão que a escola deve promover essa prática, em que a leitura de

um texto, mais do que feita por todos, configura-se também (e principalmente) como oportunidade de criação e socialização dos sentidos. Nesse sentido, os alunos atuam como colaboradores na busca do significado e na observação de como se construíram esses efeitos. Segundo Colomer,

> trata-se de criar espaços de leitura compartilhada nas classes, como lugar privilegiado para apreciar com os demais e construir sentido entre todos os leitores. Realizar estas atividades ajuda, de imediato, a compreensão das obras e proporciona uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras, já que cada criança tem a oportunidade de ver a forma em que operam as outras para entendê-la. (COLOMER, 2007, p. 148)

Considerando, pois, a natureza e exigências da poesia e a forma com se dá a sua leitura em sala de aula, ressalta-se, novamente o papel de mediador exercido pelo professor. Que direção, então, ele deve seguir na lida com o texto poético? O certo é que desconsiderar as especificidades desse tipo de texto jamais permitirá a condução do aluno no complexo caminho da percepção das características e particularidades da poesia para atingir, então, o objetivo de efetiva leitura, de construção de sentidos para o que é lido. Em sala de aula, uma proposta para se consolidar a leitura de poemas apoiada nas questões anteriormente apresentadas é o Roteiro de Leitura. Este se consolida como uma leitura cuidadosa e analítica, através de perguntas estratégicas que facilitam o trânsito no texto, proporcionando ao aluno o entendimento do processo da dinâmica do texto poético. Nesse sentido, o Roteiro de Leitura se baseia na concepção de que ler a partir de estratégias e recursos – além de valorizar o texto poético – instiga o aluno-leitor a interagir com o texto, aproximando-o da poesia e fazendo-a fruir em sala de aula.

A seguir, é apresentado um exemplo[11] de Roteiro, cujo objetivo foi contribuir para a leitura do poema "Tic-Tac", de Mário Quintana. As perguntas elaboradas têm a função de mostrar a ligação lógica e semântica entre os termos, conduzindo o aluno à leitura da metáfora que permeia o poema, ajudando-o, dessa forma, a construir um sentido para o que foi lido.

Tic-tac

Esse tic-tac dos relógios
é a máquina de costura do Tempo
a fabricar mortalhas.

[11] Roteiro proposto pela professora Érika Kelmer Mathias, em oficina para práticas em aula de poesia, a sair em artigo "Práticas com o texto literário poético em sala de aula".

1- Qual termo no poema permite aproximar relógio de máquina de costura?
O tic-tac. O que é a máquina do tempo: o relógio ou o tic-tac dos relógios? Espera-se que os alunos percebam que a aproximação está no som produzido e não no objeto.

2- O que esse termo tem em comum no relógio e na máquina?
Espera-se que os alunos associem os sons/movimentos: tic-tac...tic-tac do relógio / tic...tic...tic da máquina.

3- Em que sentido podemos usar a palavra tempo?
Espera-se que os alunos apresentem exemplos do cotidiano: o tempo da aula, o tempo do recreio, o tempo do ônibus, o tempo da vida, etc.

4- No texto, a palavra "Tempo" aparece com letra maiúscula, um recurso muito comum quando se pretende destacar uma palavra. Por conta disso, é necessário pensar em que sentido o termo "Tempo" estaria sendo empregado neste poema. O que a máquina de costura do poema fabrica? O que é isso?
Esta é uma pergunta que instrui, já diz que a palavra merece destaque. Espera-se que os alunos apontem que a máquina de costura fabrica mortalhas, a roupa do morto.

5- Então, se a máquina de costura do tempo produz mortalha é porque aconteceu o quê?
Espera-se que os alunos concluam que "morreu".

6- Nesse sentido, a máquina de costura do Tempo costura o quê?
Aqui se chega à metáfora. De 1 a 5 foi feita uma preparação para a pergunta que de fato interessa. Em geral, faz-se direto essa pergunta, como se o aluno fosse capaz de pensar tudo o que perpassa de 1 a 5, mas sozinho ele não é. Isso é a mediação do professor. Espera-se que os alunos percebam que a máquina de costura do Tempo costura a vida.

7- Esse tic-tac seria o de qual tempo?
Espera-se que eles infiram que se trata do tempo da vida.

8- Tem como escapar desse tic-tac?

Espera-se que eles afirmem que não é possível a fuga, uma vez que todos nós morremos. Essa pergunta, assim como a seguinte, número 9, apresenta um tom mais reflexivo. Depois de perceber a metáfora, reflete-se sobre ela.

9- Releiam novamente o título, pensando o que ele representa no texto.
Espera-se que, após feitas as oito perguntas estratégicas, os alunos façam uma nova leitura do poema, ampliando os significados construídos. Encerrada a leitura, a fim de sistematizar o que é a metáfora poética, o professor aponta, no quadro, com exemplos do próprio poema, como se articulam os elementos discursivos e as conexões realizadas pelo leitor para que se construa a metáfora da máquina de costura do Tempo: Tic-tac + tempo que passa + mortalhas + fim da vida → máquina de costura do Tempo.

Outro aspecto a ser pensado no ensino de poesia em sala de aula e no papel do professor como mediador da leitura é a seleção de textos. Como já defendido anteriormente, o professor atua (ou deveria atuar) em dois campos do sistema literário: o da recepção – o que implica sua leitura de poesia, ou seja, sua atuação no subsistema de recepção do sistema literário, em que ele escolhe livros para os alunos lerem a partir, também, de suas leituras; e o da mediação – o que envolve, no caso, a elaboração de Roteiros de leitura condizentes com o repertório desses alunos num sentido de ampliá-lo, atuando aqui como mediador entre texto e aluno. Além disso, encontra-se a questão do reconhecimento do valor da poesia e das implicações de sua leitura na formação do aluno deve permear também o momento de escolha dos poemas.

Ao selecionar, portanto, os textos a serem apresentados em sala de aula, o professor deve atentar ao fato de que já termos legitimada hoje uma produção poética para o público infantil e juvenil não significa que esse leitor deva ficar restrito a esse tipo de poesia. Há, no panorama/arquivo da literatura brasileira, uma gama de autores com poemas perfeitamente transitáveis no espaço do público do Ensino Fundamental 2: Mario Quintana, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Marina Colasanti, Ferreira Gullar, Adélia Prado, entre vários outros. Assim, ao selecionar os textos, o professor deve considerar não só os textos produzidos para a LIJ como também os produzidos para os adultos, mas que podem e devem ser lidos pelo público infantil e juvenil.

Nesse sentido, torna-se interessante apresentar um breve panorama da história da poesia infantil juvenil brasileira, abordando-se, para tanto, duas questões. A primeira delas é

que este é um campo multidisciplinar, pois, por ser destinado a um público específico, acaba por se relacionar diretamente com outros campos, como a Psicologia, a Educação, a Cognição, entre outros. A segunda questão diz respeito ao fato de que existe uma espécie de hibridismo, a convivência atual de obras do passado, que são atualizadas e com as novas criações.

Como apontam Vera Aguiar e João Luís Ceccantini (2012), a poesia dirigida às crianças brasileiras se deu de forma mais lenta, como toda a literatura infantil nacional, cujos primórdios remontam às últimas décadas do século XIX. Os registros que se têm de antes disso são manuscritos familiares de caráter moralista, feitos por pais ou mães para os filhos, em que se fazia presente uma voz poética adulta se dirigindo a um leitor infantil para educá-lo moralmente.

Quanto ao efetivo surgimento e livre circulação da poesia infantil juvenil no Brasil, pode-se dizer que ela surge numa espécie de pacto com a escola. Sua função era bivalente: contribuir para o ensino da língua materna e "sensibilizar" para os valores morais e cívicos. De acordo com Luís Camargo (1998) esse caráter didático e pedagógico avança pelo século XX até por volta da década de 60.

Poesias infantis, de José Fialho Dutra, surge em Porto Alegre, em 1882, constando como o primeiro livro destinado às crianças, contudo, também apresenta uma dicção poética adulta, um "adultocentrismo[12]", desenvolvendo temas cívicos, escolares, religiosos e sentimentais. Olavo Bilac é outro escritor que, apesar de demonstrar uma sensibilidade no que se refere à adequação da forma do novo leitor, ainda persiste na ideia de educar através da poesia, o que pode ser percebido em *Poesias infantis*, editado no Rio de Janeiro em 1904. O livro foi considerado um *best-seller*, sendo apontado como um dos mais significativos representantes da poesia da época, tornando-se recomendado inclusive como livro escolar. Vejamos um exemplo de poema desse livro, em que é visível o caráter formativo que se quer imprimir, através das condições impostas para se tornar um cidadão, uma pessoa de bem: ter que trabalhar.

O Trabalho
É preciso, desde a infância,
Ir preparando o futuro;
Para chegar a abundância,
É preciso trabalhar

[12] Termo comumente utilizado pelos estudiosos. Refere-se à prática em que o mundo adulto, com todos os seus preconceitos e valores, sobrepõem-se aos valores do mundo infantil, sufocando-os.

Com o livro *O menino poeta*, de Henrique Lisboa, em 1943, cria-se um marco para a poesia nacional, que rompe com o seu caráter didático essencialmente moralista, tomando ares do Modernismo. Aqui tem início, de fato, o rompimento com o didatismo escolar. Tomemos como exemplo o poema "Consciência".

> Hoje completei sete anos.
> Mamãe disse que eu já tenho consciência.
> Disse que se eu pregar mentira,
> Não ir domingo à missa por preguiça,
> Ou bater no irmãozinho pequenino,
> Eu faço pecado
> Fazer pecado é feio
> Não quero fazer pecado, juro
> Mas se eu quiser eu faço.

Nesse poema, percebem-se ainda ares da perspectiva de educar, no sentido de não mentir, ir à missa, não bater no irmão, não cometer pecado. No entanto, a linguagem já se aproxima do falar infantil, havendo uma inserção nesse universo, como, por exemplo, em "Mamãe disse" e "fazer pecado". Também é retratada a birra infantil no verso "mas se eu quiser fazer eu faço".

Contudo, o paradigma estético em poesia na LIJ só se concretiza na década de 60 do século XX, com dois poetas brasileiros: Cecília Meireles e Vinicius de Moraes.

Ainda que cuidadosa com as questões pedagógicas, a poesia de Cecília Meireles desvela o olhar, a ligação entre o ser e as coisas, a dinâmica de sua poesia confronta a vida, explorando os recursos estilísticos diversos. Cecília traz para a poesia infantil a musicalidade, explorando versos regulares, a combinação de diferentes metros, o verso livre, a aliteração, a assonância e a rima. Camargo pontua que os poemas infantis de Cecília Meireles não ficam restritos à leitura infantil, permitindo diferentes níveis de leitura. A insatisfação com os limites e o desejo de plenitude estão presentes no poema "Ou Isto Ou Aquilo", que dá título ao seu livro de poesia infantil, publicado em 1964:

> Ou se tem chuva e não tem sol,
> ou se tem sol e não tem chuva!
>
> Ou se calça a luva e não se põe o anel,
> ou se põe o anel e não se calça a luva!
>
> Quem sobe nos ares não fica no chão,
> Quem fica no chão não fica nos ares.
> (...)
>
> Mas não consegui entender ainda
> qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Conforme observamos nesse trecho do poema, o sujeito poético vê-se diante da incompletude da existência, do sentido da perda, da relatividade da escolha. A aproximação com o leitor infantil se dá por meio da natureza das imagens criadas, que são sempre relativas ao mundo da criança.

Já Vinicius de Moraes traz como razão de sua estima pública também o fato de ter seus poemas musicados por importantes compositores brasileiros. Porém, como sinalizam Aguiar e Ceccantini,

> sua popularidade decorre do jogo sonoro, da perspectiva assumida pela voz poética, do humor, do aproveitamento de recursos da poesia oral como a quadra, a redondilha e a rima nos versos pares, do tratamento de temas de animais, ao agrado da criança. (AGUIAR; CECCANTINI, 2012, pág. 18)

Um exemplo de tais características encontra-se no poema "A casa", em que o poeta cria o estranhamento a partir do desconhecido, ao descontruir, a cada verso, a noção de casa, estabelecendo uma cômica ausência.

Outros nomes como Ricardo Azevedo, Sérgio Caparelli, Roseana Murray, Lalau e Corsaletti, Ricardo Silvestrim, José Paulo Paes, e muitos outros merecem destaque no cenário da poesia infantil brasileira, por terem conseguido com a poesia estabelecer uma intrínseca relação entre o texto poético e o público infantil e juvenil, rompendo com o adultocentrismo, através da mescla da ação e magia, da aproximação do leitor pela familiaridade, da diversão com situações mágicas, da transmissão do prazer sensorial, do dinamismo intertextual, da valorização do folclore nacional que não deixa a tradição ser esquecida e sim transformada, dando origem a novas formas de ver e viver. Tudo isso, através de criações artísticas plurais, acompanhando o crescimento dos leitores e as conquistas tecnológicas. O poema "Convite", de José Paulo Paes (1991), ilustra bem a ruptura com a responsabilidade da poesia de instruir crianças e jovens, selando o seu compromisso de primazia da estética.

> Poesia
> é brincar com palavras
> como se brinca
> com bola, papagaio, pião.
> Só que
> bola, papagaio, pião
> de tanto brincar
> se gastam.
> As palavras não:
> quanto mais se brinca
> com elas
> mais novas ficam.

> Como a água do rio
> que é água sempre nova.
> Como cada dia
> que é sempre um novo dia.
> Vamos brincar de poesia?

Ainda que continue sendo um campo aberto, sendo alvo de incertezas e enganos por parte da escola, percebemos que a poesia infantil e juvenil sofreu mudanças significativas nos últimos anos. Podem ser percebidos questionamentos de pesquisadores, poetas e professores que se preocupam com a formação integral do leitor iniciante, possibilitando espaço para a poesia com qualidade estética que enfatiza a anticonvencionalidade da linguagem e da realidade, para a poesia que emancipa e humaniza o ser humano.

> Por esses caminhos a poesia brasileira vai encontrando sua vocação, que é a de se abastecer na cultura popular e nas lições letradas da melhor tradição literária do país, para compor o acervo multiforme que insere o leitor iniciante nas múltiplas possibilidades do discurso poético. (AGUIAR; CECCANTINI, 2012, p. 33)

3- A APLICAÇÃO DO EXPERIMENTO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Vencidas as etapas preparatórias: o estudo das teorias norteadoras da pesquisa, a escolha da turma, a conversa com professores, e a elaboração dos Roteiros de Leitura e Desafios, chegou o momento da aplicação do projeto, cujo planejamento previa 10 encontros, sendo cada encontro correspondente a 1 aula.

Iniciando os trabalhos, já em sala de aula, foi a ocasião de esclarecer e justificar aos alunos que, a partir daquele dia, todas as atividades realizadas em nossas aulas seriam voltadas à leitura de poemas e que fariam parte da minha pesquisa de mestrado.

Reforçando a concepção de que o aluno deve ser protagonista no processo de aprendizagem e de que a ideal relação aluno-professor afeta diretamente no ensino-aprendizagem, apresentei claramente quais seriam os propósitos do meu trabalho, e, numa espécie de divisão de responsabilidades, ressaltei-lhes o importante papel que desempenhariam para a obtenção de dados que pudessem revelar se o que eu estava aventando para o trabalho com poesia em sala de aula poderia ou não oferecer algum tipo de ajuda ao estudo de literatura. Ao questionar-lhes se eu poderia contar com a ajuda deles e se eles estariam dispostos a colaborar, minhas expectativas de apreensão quanto à receptividade da turma foram se amenizando, à medida que eles afirmavam que iriam cooperar, mostrando-se plenamente receptivos e curiosos sobre o que teriam de fazer.

Transcrevo do meu diário:

> Retomei a questão da minha pesquisa, que tinha o objetivo de oferecer alguma ajuda no aprendizado de literatura. Considerando que seria oportuno esclarecer-lhes como se dá uma pesquisa, expliquei que o objetivo desse trabalho de busca é encontrar um caminho para se poder solucionar um tipo de problema. Ao propor um caminho, o pesquisador o põe em prática, testa-o, experiencia o que ele considera ser um modo que solucione o problema. Após o teste dessa experiência, o pesquisador constata se o caminho escolhido pode ajudar ou não, ou se pode indicar, pelo menos, um outro caminho. Para tanto, o pesquisador precisa pôr em prática, em sala de aula, o laboratório. Receosa de que eles compreenderam bem o sentido de uma pesquisa, para clarear, fiz a comparação com as pesquisas da área de medicina, finalizando que a ideia, então, era buscar um meio com o qual eu pudesse ajudar os estudantes a ler poesias.
>
> E, num clima bastante favorável, fizemos uma espécie de pacto em que eles se dispuseram a desempenhar bem a sua tarefa, que era se concentrarem e participarem da discussão proposta – o que pressupõe 'atenção e 'participação'. De minha parte, como o meu trabalho é de colaboração com o ensino de leitura de texto literário, contribuiria com melhores aulas de literatura. (CAMPOS, 2014)[13]

[13] Diário não publicado, escrito com a finalidade de se registrarem as minhas observações e progressão da pesquisa.

Dessa forma, esclareci-lhes que as próximas 10 aulas (cerca de dois meses) se concretizariam da seguinte maneira: 1 aula em que seria apresentado um poema, sobre o qual faríamos uma leitura mais detalhada, com destaque para determinado aspecto nele presente e 1 aula em que faríamos um jogo com vários outros poemas que também apresentariam esse mesmo aspecto. Assim, as aulas seriam pareadas e sequenciadas.

Já em relação à leitura do poema, não houve manifestação de apreço nem de desapreço. Contudo, em relação ao jogo, de forma geral, a turma relevou-se bastante receptiva e ansiosa para participar. Vários alunos se manifestaram, mostrando-se curiosos em relação ao jogo, perguntando como seria, o que eles teriam de fazer e afirmando que achavam que seria "bem legal" e que, por isso, iriam participar bem atentos das atividades.

Finalmente, informei-lhes que as aulas seriam gravadas e fotografadas para o registro de minha pesquisa, o que também foi bem acolhido pela maioria da turma. Alguns se mostraram meio ressabiados, alegando que não gostavam de tirar foto, mas, após a minha explicação e justificativa de que as fotos não seriam individuais e sim dos grupos e da turma, acabaram por concordar.

Primeira aula:

Na aula da semana seguinte, dei início aos trabalhos. Para esta primeira aula, selecionei para leitura o poema "Tic-tac", de Mário Quintana. Expliquei aos alunos que passaria um poema no quadro e que eles deveriam copiá-lo em seus cadernos. Ressaltei-lhes que a única coisa que eles teriam de copiar seria o poema e que logo em seguida faríamos uma análise do texto, respondendo oralmente a algumas perguntas. Ao serem informados sobre esses procedimentos, eles se mostraram bastante satisfeitos. Alguns, animados, foram porta-vozes dessa satisfação causada pelo fato de não terem de escrever muito: "Se não tem que copiar, aí é bom!". Ainda que o texto seja muito curto, talvez por estarem mais descontraídos, eles dispersaram bastante e o tempo gasto pela turma para a cópia do poema foi maior do que o desejado.

Terminada a cópia, li para eles (confesso que com certa apreensão, pois naquele momento eu iniciava concretamente a minha pesquisa) o poema. Perguntei-lhes o que acharam do texto as respostas foram diversificadas: "É diferente, mas gostei!", "Achei muito esquisito.", "Nossa! É muito pequeno", "Eu não entendi nada!". Os mais tímidos mantiveram-se calados.

Em seguida dei início ao Roteiro de Leitura. O objetivo aqui, como já salientado, era levá-los à construção de sentidos para o texto. Num tom de conversa, fui fazendo as perguntas propostas no Roteiro:

1- Qual termo no poema permite aproximar relógio de máquina de costura?
2- O que esse termo tem em comum no relógio e na máquina?
3- Em que sentido podemos usar a palavra tempo?
4- No texto, a palavra "Tempo" aparece com letra maiúscula, um recurso muito comum quando se pretende destacar uma palavra. Por conta disso, é necessário pensar em que sentido o termo "Tempo" estaria sendo empregado neste poema. O que a máquina de costura do poema fabrica? O que é isso?
5- Então, se a máquina de costura do tempo produz mortalha é porque aconteceu o quê?
6- Nesse sentido, a máquina de costura do Tempo costura o quê?
7- Esse tic-tac seria o de qual tempo?
8- Tem como escapar desse tic-tac?
9- Releia novamente o título, pensando o que ele representa no texto.

Os alunos responderam com certa facilidade à maioria das perguntas. Algumas exigiram uma interferência, como por exemplo, quando questionados sobre o termo do poema que permite aproximar máquina de costura e relógio e o que ambos têm em comum, eles somente chegaram ao "tic-tac" após a minha intervenção. Como eu previa, eles desconheciam a palavra "mortalha", contudo, após instruídos sobre o seu significado, associaram perfeitamente a ideia de que se a máquina de costura do tempo produz mortalha é porque morremos e que não há como escapar do "tic-tac". Terminadas as perguntas, reli o poema e questionei-lhes se naquele momento eles percebiam diferença na leitura e muitos se manifestaram, dizendo que "agora era diferente porque agora dava para entender".

No quadro, sistematizei o conceito de metáfora poética, mostrando, com exemplos do poema, como se articulam os elementos discursivos e as conexões que o leitor estabelece para se construir, naquele texto, a metáfora da máquina de costura do Tempo: Tic-tac + tempo que passa + mortalhas + fim da vida→ máquina de costura do Tempo. Um aluno, ressalto que um dos mais espertos da turma, declarou: "Entendi, professora. É como se uma coisa puxasse a outra". Confirmei que ele estava correto e outros também se expressaram, concordando com a ideia expressa por ele.

Terminei a aula reforçando que na próxima aula continuaríamos falando sobre metáfora poética, mas de uma forma diferente, através de um jogo. Minha intenção nessa comunicação, foi justamente despertar-lhes a curiosidade. É claro que novamente eles questionaram como seria a aula, mas, propositadamente, disse apenas que seria um jogo, que eu achava que eles iriam gostar, mas que não entraria em detalhes.

Segunda aula:

Neste que seria o primeiro dia de aplicação dos Desafios, dei início à aula questionando os alunos se eles se lembravam do nome do poema que havíamos lido na aula anterior, o que foi prontamente respondido por alguns. Também perguntei-lhes sobre o aspecto do poema que havíamos destacado. Alguns responderam rapidamente: "metáfora", enquanto outros disseram que haviam esquecido o nome. Então, expliquei-lhes que naquela aula iríamos participar de um jogo que envolveria a metáfora em alguns poemas.

Eles ficaram eufóricos com a proposta, e eu, bastante ansiosa para vê-la posta prática, pois – ainda que eu presumisse que eles receberiam bem o trabalho proposto – as dúvidas existentes somente se dissipariam com a concretude das atividades.

E dei início ao trabalho pedindo que eles se dividissem em cinco grupos, optando por não interferir em suas formações. Logicamente esse momento foi bastante tumultuado e barulhento. Pedi-lhes que organizassem as carteiras de modo a deixar o centro da sala livre para a minha circulação e para uma perfeita visão de todos os grupos.

Enquanto eles se organizavam, simulei no quadro um tabuleiro, com o traçado do caminho a ser percorrido, marcado com dez casas (quadrados) e dispus o dado e as fichas com os 10 Desafios sobre a minha mesa, no canto da sala. Organizada a turma, determinei, de acordo com a sequência em que eles se posicionaram, qual seria o número de cada grupo.

A determinação de qual grupo iniciaria o jogo foi feita por meio do dado. Como o número 4 foi o sorteado, expliquei que a esse grupo seria dado o primeiro Desafio e que a sequência seria no sentido horário. Então, entreguei o dado a um membro do grupo para sorteio de quantas casas o grupo andaria: saiu o número 2. Dessa forma, fui ao quadro e marquei o grupo 4 na casa 2. Em seguida, pedi a um aluno do grupo que escolhesse, de 1 a 10, uma ficha: foi escolhida a número 5. Rapidamente entreguei uma cópia desta ficha para os outros grupos e disse-lhes que era para todos lerem os poemas e tentarem responder ao Desafio lá proposto. Em tom bastante enfático, alertei que somente o grupo 4 iria respondê-lo

em voz alta, após o prazo de três minutos. Reforcei que todos teriam que ler para podermos verificar juntos se a resposta dada pelo grupo 4 estaria ou não correta, o que determinaria a permanência desse grupo na casa 2.

Nesse momento a turma estava bastante agitada e precisei intervir, lembrando que sem a colaboração deles o jogo não funcionaria. Uma observação sobre esse momento é extremamente relevante para a estruturação do jogo final: enquanto transcorria o tempo estipulado, observei que nem todos os participantes dos grupos se interessaram em ler o poema; já os que se preocupavam em fazê-lo demonstravam certa dificuldade, pois era apenas uma ficha para cinco alunos.

Transcorrido o tempo de três minutos, desafiei o grupo 4 em voz alta: "Qual dos três poemas apresenta todos os versos construídos a partir de estruturas metafóricas?" O grupo respondeu: "o segundo, letra B". Eu perguntei à turma se eles estavam corretos e, em uníssono e entusiasmados, os demais grupos responderam que não, dizendo que seria correta a "letra C". Nesse momento, ainda que o grupo tenha errado, causou-me grande satisfação ver os outros quatro grupos acertando a resposta. Confirmei a letra C como resposta certa e expliquei ao grupo a razão de não ser a letra B a opção correta. E fui ao quadro, voltando o grupo 4 para o ponto de partida.

Dando continuidade, recolhi todas as fichas e passei a vez para o grupo 3, que jogou o dado, deslocando-se para a casa número 1. Fui ao quadro e fiz a marcação nessa casa. Da mesma forma, entreguei-lhes as fichas para a escolha do Desafio: o número 1 foi o escolhido. Novamente determinei o tempo de três minutos e, passado esse tempo, desafiei-os em voz alta: "Explique a metáfora 'caixa de surpresas' em relação ao contexto do poema". Houve uma certa dificuldade na formulação da resposta ao Desafio proposto, o que gerou na turma uma divisão de opiniões, quando por mim questionado, se a resposta estava correta ou não. Aceitei-a como certa, na tentativa de motivá-los e valorizar o que apresentaram. Como eles são naturalmente competitivos e participavam de um jogo, nem todos concordaram com a minha aceitação à resposta dada e, por isso, justifiquei que ela era próxima à correta, aproveitando a oportunidade para explicar-lhes como era construída a relação entre "coração do palhaço" e "jardim de infância" no poema. Confirmei, então, que o grupo 3 permaneceria na casa 1.

O próximo grupo, o 2, jogou o dado e também se deslocou para a casa número 1, o que registrei no tabuleiro no quadro. Selecionado o Desafio, o 6, foram entregues as fichas e cronometrado o tempo. Enquanto todos liam, dois grupos me chamaram nas carteiras,

falando, baixinho e com bastante empolgação: “Esse é muito fácil e já sabemos a resposta”. Percebi, nesse momento, que a proposta de envolvimento de todos os grupos (e não apenas do grupo em questão) na tentativa da resolução do Desafio estava sendo atingida, o que favorecia a proposta da minha pesquisa. Terminado o tempo, em alto e bom tom, lancei o Desafio ao grupo: “Qual metáfora do poema se refere ao lado da vida que não é ‘real’, não é ‘concreto’; ao contrário, é brilhante, iluminado, conduzindo à felicidade?” O grupo respondeu corretamente: “um mundo – um sonho dourado”. Solicitei a todos a validação ou não da resposta e todos confirmaram que eles estavam certos. O grupo vibrou com o acerto, permanecendo na casa 1. Naquele momento, estabeleceu-se, portanto, um empate entre os grupos 3 e 2, que resultou numa enorme agitação da sala, sendo necessária, novamente uma firme intervenção para voltarmos ao jogo.

Dando sequência, foi a vez do grupo 1, que jogou o dado e andou seis casas, causando uma visível ansiedade nos alunos, principalmente nos integrantes dos grupos empatados. O Desafio escolhido pelo grupo foi o 9. Novamente marquei no tabuleiro do quadro e distribuí as fichas. Transcorridos os três minutos, lancei ao grupo o Desafio: “O verso ‘que importa restarem cinzas’ permite a leitura de que a chama se apagou. Ao usar a metáfora ‘A vida é um incêndio’, o que o poeta aponta como semelhante entre ‘vida’ e ‘incêndio’?”. Bastante inseguro, um membro do grupo apresentou a resposta, questionando-me: “os dois são quentes e se apagam no final?”. Interroguei à sala se eles estavam corretos e percebi uma certa contrariedade na confirmação. Imaginei que tal postura provavelmente se devia ao fato de esse grupo ter só meninos, dentre eles os mais extrovertidos da turma. Confirmei que eles estavam corretos e que, portanto, permaneceriam na casa 6, o que causou lamentações, sobretudo nos dois grupos até então empatados.

Por fim, o grupo 5, o último, jogou o dado e andou 5 casas, o que rapidamente registrei no quadro. O Desafio escolhido foi o número 10, as fichas distribuídas e o prazo cronometrado. Vencido o tempo, lancei ao grupo o Desafio: “Considerando os versos ‘A juventude é um sonho’ e ‘A poesia é um sonho’, o que há em comum nesses dois versos (em sentido metafórico) para se afirmar, no último verso, que ‘juventude é poesia’?”. Um aluno do grupo explicou perfeitamente: “a poesia e a juventude são tipo um sonho. Na poesia tem sonho e na juventude também, por isso a gente pode falar que juventude é poesia”. Ao perguntar à turma se a metáfora foi bem explicada, todos concordaram e até aplaudiram a resposta dada.

Como a aula já estava por terminar, justificando que não haveria tempo suficiente para uma nova rodada, dei o jogo por encerrado, anunciando, naquele dia, a vitória ao grupo 1. Nesse momento, houve protestos dos outros grupos que também acertaram os Desafios. Então, lembrei-lhes de que o a vitória do jogo envolvia, prioritariamente o acerto dos Desafios, mas que a sorte ao jogar o dado também influencia no resultado, pois os grupos 2, 3 e 5 também acertaram, contudo tiraram números menores no dado.

Para finalizar a aula, solicitei a opinião de todos sobre o jogo. Ainda bastante empolgados com a atividade, disseram que "aula assim é muito legal", confirmando que gostaram muito.

Terceira aula :

As atividades da terceira aula tiveram início com o esclarecimento de que naquele dia novamente leríamos um poema, no qual seria destacado um outro aspecto. Alertei os alunos que participassem com esmero da leitura, argumentando que o jogo da aula seguinte seria sobre a categoria destacada naquele poema. Devido ao tempo exageradamente gasto na aula anterior para a cópia do poema, optei por, dessa vez, levá-lo xerocado. Apresentei-lhes, então, o poema "As madrugadas", de Henriqueta Lisboa, em que teria destaque a personificação.

Realizei a leitura em voz alta e ao final questionei se haviam gostado do texto, o que foi respondido sem muito entusiasmo: "gostei". Uma aluna apontou que gostou e que "tinha alguma coisa parecida com metáfora", o que foi retrucado por outro aluno, que discordou, alegando que "não tinha nada a ver com metáfora, que era outra coisa, que metáfora são duas coisas que têm o mesmo sentido". Um outro questionou o significado das palavras diáfana e soslaio, o que foi esclarecido por mim. Então, dei início ao Roteiro de Leitura apresentando as seguintes perguntas:

1- Na 1ª estrofe, como é caracterizada a madrugada?
2- Diáfana significa transparente, podendo, assim, caracterizar diversos seres. Mas, ao pensarmos em cabelos e vestes, já ocorre uma restrição. Que tipo de ser tem cabelos e usa roupas?
3- Acrescentando a esse ser a comparação "como uma fada" e o atributo "corpo de violino", novamente há uma restrição. A qual ser associamos essa caracterização?
4- Na 2ª estrofe, quais são as características da madrugada?

5- "Rosa" também pode ser associado à mulher? Em que sentido?

6- Se podemos, então, associar a imagem à mulher, como seria essa cabeça de fogo na mulher?

7- Na 3ª estrofe, novamente a madrugada é caracterizada? De que forma?

8- Quando lemos "dedos de geada", é possível perceber características humanas aqui também?

9- Há nessa estrofe mais algum elemento tipicamente humano. Qual?

10- Na 4ª estrofe, quais são as características apresentadas para a madrugada?

11- Considerando essa caracterização, quem é que normalmente tem "cara de sono"?

12- Quando em geral temos cara de sono?

13- Na última estrofe, qual a única característica que aparece para a madrugada?

14- Se observamos bem, dentre as características apresentadas para a madrugada, em cada estrofe, há uma cor. Quais são essas cores?

15- Todas essas cores são, portanto, características da madrugada. Vocês acham que uma cor elimina a outra ou elas vão se sucedendo ao longo do poema?

16- Lembrando que a madrugada é o período entre a meia-noite e o nascer do sol, e que ela não se manifesta de uma só vez, mas lentamente, em espécies de estágios, qual relação pode-se estabelecer entre os estágios da madrugada e suas cores?

17- Por que, então, a madrugada vai adquirindo cores diferentes ao longo do poema?

18- Considerando todas as suas cores no poema, qual madrugada estaria mais próxima da noite?

19- E qual delas estaria mais próxima da manhã?

20- De acordo com a leitura do poema, em qual madrugada há mais chances de alguém estar acordado? Quais elementos do poema permitem afirmar isso?

21- Até então estávamos observando as características da madrugada, agora observemos as suas ações. Que ações ela realiza ao longo do poema?

22- Como é possível que um ser inanimado, sem vida, realize essas ações?

23- Vocês teriam uma cor, atitude ou ação diferentes para expressar a sua madrugada? Quais e por quê?

Os alunos se mostraram bastante interessados e participativos quando questionados, respondendo com facilidade à maioria das questões. A questão 5 necessitou de uma intervenção por meio de outras perguntas, a fim de ajudá-los na percepção de que a

madrugada chega aos poucos. Enfatizei bastante a pergunta 21, registrando no quadro as ações que os alunos iam apontando e que haviam sido realizadas pela madrugada no poema, objetivando facilitar a percepção dessas ações. Na última questão, novamente no quadro, criei um esquema registrando as sugestões dadas pelos alunos: "minha madrugada é vermelha, forte e tenta me amarrar na cama"(foi uma delas). A ideia foi fazê-los perceber que naquele momento eles também estavam construindo personificações. Expliquei que nós podemos fazer isso em várias instâncias, mas que, na literária, na poética, isso é um recurso bem usado, para dar valores outros a termos comuns do cotidiano, que ganham outros significados no texto literário, no caso, o poético.

Ao final da aula da leitura motivei-os à releitura do poema, provocando-os com a pergunta: A leitura que vocês fizeram é a mesma ou houve um novo sentido para o poema? Vários se manifestaram, afirmando que houve muita mudança, pois agora eles haviam "entendido" o poema e sabiam o que era uma personificação.

Terminei relembrando que na próxima aula nosso jogo seria sobre o elemento destacado naquele poema: a personificação. Eles se mostraram ansiosos, dizendo que estavam "doidos pra jogar".

Quarta aula:

A aula desse dia começou tumultuada, necessitando da minha interferência e repreensão antes mesmo de iniciar o jogo. Assim que entrei em sala os alunos se encontravam em alvoroço, organizavam as carteiras e os grupos, mostrando-se bastante eufóricos para dar início ao jogo e, segundo eles, "derrotar" o grupo 1, que havia vencido a rodada sobre metáfora. Nesse momento cogitei se seria melhor misturar os grupos ao invés de manter a mesma organização da rodada anterior. Contudo, decidi pela manutenção, considerando que a disputa instaurada em sala era, de certa forma, natural, uma vez que se apresentava como efeito de um jogo jogado por adolescentes.

Devido à percepção, na segunda aula, da dificuldade de acesso ao poema por todos os membros dos grupos, decidi levar uma cópia do Desafio para cada aluno da sala. Organizei todas as fichas sobre a minha mesa enquanto a turma terminava de se arranjar. Uma outra mudança que cogitei nesse dia seria quanto ao tabuleiro desenhado no quadro: resolvi, então,

para a próxima rodada, substituí-lo por cones grandes e setas a serem colocados no centro da sala.

Repetindo o procedimento, questionei-lhes se eles se lembravam do poema e do elemento trabalhado na aula anterior e eles falaram com facilidade sobre a personificação e o poema. Em seguida, iniciou-se o processo: desenhei o tabuleiro no quadro, recordei o número de cada grupo e um aluno da sala sorteou qual grupo daria início ao jogo. Foi determinado que o grupo 3 seria o primeiro. Um dos alunos jogou o dado, decidindo que o grupo andaria 1 casa, o que deixou seus integrantes bem decepcionados. Fiz a marcação no tabuleiro desenhado no quadro e pedi ao grupo para escolher o Desafio: número 5 foi o selecionado. Entreguei uma cópia do mesmo a todos os alunos, e o tempo foi cronometrado. Vencido o tempo, lancei o Desafio: "Qual elemento no poema assume o comportamento humano de envolver, estreitar com os braços?". O grupo afirmou que seria "o vento abraça". Questionei os grupos sobre o acerto da resposta e todos confirmaram. O grupo comemorou muito, fixando-se na casa 1.

Pela sequência, o próximo seria o grupo 4. Eles escolheram o Desafio 2 e sortearam o dado, andando 2 casas, o que marquei no quadro. Entreguei a todos os alunos o novo Desafio, dando início à contagem do tempo. Vencido este, li em voz alta o Desafio: "identifique qual dos três poemas apresenta uma personificação". Eles apontaram o segundo poema, letra B. Indaquei a todos se "adolescência é uma janela" era um exemplo de personificação e um aluno do grupo 1 rapidamente respondeu que não, alegando que "isso é uma metáfora", e assinalando que a personificação se encontrava no poema A, em que se lia: "gemia inquieto o vagalume". Esse apontamento foi confirmado por todos os outros grupos e ratificado por mim, o que fez com que o grupo 4 voltasse ao ponto de partida.

O grupo 5 foi o próximo, escolhendo o Desafio 1 e andando, após sorteio, também 1 casa. Recolhi os Desafios anteriores, entreguei o Desafio escolhido a todos e cronometrei o tempo. Vencido o prazo, lancei o Desafio: "Qual a ação realizada pela estrela no poema é típica de seres humanos?" O grupo apontou corretamente o verso "Responder que assim fazia", ressaltando que "responder é uma ação de pessoas e não de uma lua". Lancei para todos os grupos a decisão de aprovar ou não a resposta. Um grupo discordou, declarando que estava errada, mas os demais a aprovaram. Como a resposta estava correta, validei-a e o grupo 5 permaneceu na casa 1.

O grupo seguinte, o 1, jogou o dado, andando 6 casas. Nesse momento, como na primeira aula, houve reclamações, com alguns alunos prevendo que o grupo 1 seria o

vencedor novamente. Relembrei que a questão do jogo era acertar o Desafio, mas também tirar um número grande no dado, sendo também uma questão de sorte e que estávamos apenas no início do jogo. Dando prosseguimento, o grupo escolheu o Desafio 7, que foi distribuído a todos, e cronometrado o tempo. Findo o prazo, questionei: "Qual desses cinco poemas apresenta uma personificação?" Corretamente o grupo afirmou que o primeiro poema, dizendo que lá dizia que as sombras bailavam e que "bailar é dançar, tem a ver com pessoa, com gente, e não com sombra". Pedi a todos que avaliassem a resposta, o que foi feito meio a contragosto. Nesse momento novamente percebi uma acentuada rejeição da turma ao grupo 1, que se mostrava candidato forte à vitória, despertando, mais uma vez, a dúvida se eu devia manter os grupos ou reorganizá-los.

O último grupo, o 2, jogou o dado, saindo o número 6, e toda a turma festejou com palmas, pois criou-se assim a possibilidade empate. Eles escolheram o Desafio 4, e após cronometrado e vencido o prazo, li em voz alta o Desafio: "No poema, qual ação atribuída às palavras constitui uma Personificação?". O grupo apresentou como resposta: "a ação de perguntar, porque quem pergunta é gente, palavra não pergunta." Indaguei a todos se o grupo estava correto, tendo unânime confirmação. Nem foi preciso que eu confirmasse a resposta, pois, de imediato, houve muita comemoração, não só por parte do grupo 2, como também dos outros.

Sob muita confusão, com os alunos agitadíssimos, declarei o término da rodada, confirmando os grupos 1 e 2 como vencedores e motivando os demais, lembrando que ainda havia muita muito jogo pela frente.

Finalizado o quarto dia de aplicação do experimento, as observações feitas já permitiam uma apreciação crítica dos procedimentos desenvolvidos até então. Após a análise direta do comportamento dos alunos, pude colher informações que contribuiriam no aperfeiçoamento tanto da aplicação do Roteiro quanto da execução do Jogo. Naquele momento, decidi que alguns ajustes, definitivamente, já deviam ser feitos:

a) Na primeira aula em que apresentei o poema para leitura, conforme já descrito, passei-o no quadro e pedi aos alunos que o copiassem em seus cadernos. A ressalva sobre esse método é quanto ao tempo gasto, que, evidentemente, foi maior. Por essa razão, a opção por levar o texto xerocado mostrou-se melhor. Portanto, como o objetivo é focar no Roteiro de Leitura e estabelecer uma "conversa" sobre o poema, a fim de se ganhar tempo, considera-se mais satisfatório entregar aos alunos os poemas já xerocados.

b) A opção inicial de que cada grupo recebesse uma única ficha para leitura do Desafio foi problemática, fazendo com que apenas alguns alunos se envolvessem na leitura dos poemas e na tentativa de responder ao Desafio. Por isso, a organização prévia de cópias dos Desafios para todos os alunos da sala foi altamente positiva, pois possibilitou que cada aluno tivesse contato com o texto, o que promoveu a participação grupal, e não apenas de alguns membros.

c) Nos dois primeiros dias da execução do jogo, quando o tempo do Desafio se encerrava eu lia em voz alta apenas o Desafio e o lançava ao grupo que deveria respondê-lo. Contudo, percebi que estava sendo desperdiçada uma oportunidade de se trabalhar com os alunos também a leitura em si do poema (a entonação, a expressividade, a valorização do ritmo, etc) e sua escuta atenta. Concluí, portanto, que, antecedendo à leitura do Desafio, enriquece as atividades o professor realizar a leitura do poema (ou dos poemas) constante na ficha de Desafio.

d) Em relação ao tempo de três minutos para a leitura dos poemas e tentativa de resolução do Desafio, observei que todos os grupos terminavam a leitura e as discussões antes de dois minutos. Concluí, portanto, que estava havendo desperdício de tempo e que dois minutos seria suficiente, não sendo necessário mais do que isso.

e) Desde o início do processo, quando respondido o Desafio por um determinado grupo, ao invés de imediatamente avaliar a resposta, eu questionava à sala o que eles achavam e o que apresentariam como resposta correta, quando havia discordância. Essa postura, obviamente gerou discussão em algumas situações, deixando a turma bastante agitada. Contudo, esses momentos, ao contrário de negativos, possibilitavam a problematização da questão, configurando-se numa oportunidade de mediação e direcionamento para a leitura do texto. Considero, portanto, que acrescenta ao processo que o professor não avalie de imediato certa ou errada a resposta apresentada pelo grupo, mas que a problematize à turma para depois decretar o erro ou acerto do Desafio.

Quinta aula:

Iniciei a aula apresentando o poema que iríamos ler, lembrando que naquele dia um novo aspecto seria destacado. Para o início da conversa, questionei aos alunos se eles conheciam Cecília Meireles, se já tinham ouvido falar sobre ela ou lido algum texto dessa escritora. Muitos disseram que já ouviram falar, mas não se lembraram de terem lido seus textos. Distribuí as cópias do poema "Motivo" e logo em seguida, dei início ao Roteiro de Leitura.

1- No início do poema, o eu lírico apresenta duas razões que justificam o seu canto. Quais são elas?

2- Ao se pensar numa vida completa, podemos dizer que as pessoas experienciam apenas sentimentos bons?

3- Então, é possível alguém sentir alegria e tristeza?

4- Pensem em alguns poemas que vocês já leram. Vocês acham que a poesia envolve só tristeza, ou só alegria?

5- O eu lírico se diz, no 3º verso, que não é alegre nem triste. É possível perceber alguma preferência dele por alguma dessas duas características?

6- Podemos, então, dizer que o eu lírico, ao falar de si, não separa a alegria da tristeza?

7- Se o eu lírico, não se separa em partes, podemos dizer que ele se considera inteiro, total?

8- No final da 1ª estrofe, o eu lírico se apresenta como poeta. Considerando a forma como ele se caracterizou anteriormente, é possível concluir que ser poeta, de acordo com o eu lírico, é ser inteiro, completo?

9- Na 2ª estrofe, o que o eu lírico diz não sentir?

10- Assim como a alegria e a tristeza, o gozo (ou prazer) e o tormento (ou aflição, sofrimento) também podem ser sentidos por uma mesma pessoa?

11- Observem, ainda na segunda estrofe, a expressão "noites e dias". Considerando que um dia tem vinte que quatro horas, podemos dizer que para um dia ser total, completo, ele requer um dia e uma noite?

12- Então, nessa estrofe, qual parte do dia é atravessada "no vento"?

13- Na 3ª estrofe, há termos que apontam para esse aspecto que lemos até agora, em que o oposto coexiste e forma um todo?

14- Deem um exemplo de situações em que se desmoronam e se edificam.

15 Podemos, então, dizer que "desmorono", "edifico", "permaneço", "desfaço", são ações que também coexistem e que nos são comuns?

16- "Não sei se fico ou passo". Vocês concordam que essa dúvida também é nossa em alguns momentos? Que às vezes elas se alternam em nossas vidas?

17- E o poeta? Considerando os sentimentos e ações anteriormente mostrados, em que situações ele não sabe se fica ou se passa?

18- Percebemos, então, que o poeta utilizou vários termos para falar de si, de sua vida, de suas vivências, a saber: alegre x triste, gozo x tormento, noites x dias, desmorono x edifico, fico x passo. Observando esses pares de palavras, o que podemos dizer em relação aos seus sentidos?

19- Esses termos (registrados no quadro) são, portanto, opostos. Mas eles se anulam um ao outro?

20- Vocês já vivenciaram situações em que confrontaram sentimentos opostos ao mesmo tempo?

21- Isso tudo de que o poeta falou até agora, são coisas que acontecem onde?

22- Como já vimos, na primeira estrofe, o eu lírico diz que canta, e logo a seguir, se define poeta. Então, em que sentido podemos ler "cantar" no poema?

23- Dessa forma, quando diz na última estrofe "sei que canto. E a canção é tudo", o que é o "tudo" para o poeta?

24- Pensando na ideia de plenitude e totalidade que já foram refletidas, que relação podemos perceber entre os opostos (apontados ao longo do poema) e o poeta com sua poesia?

25- Pensemos, então, na totalidade que falamos que há na vida e no "tudo" que é a poesia para o poeta. Isso permite uma comparação. Qual?

26- Qual é a última certeza que o poeta tem?

27- Se cantar remete à poesia, e vimos que a poesia remete à vida, "estar mudo" remete a quê?

28- Isso vai acontecer somente com o poeta?

29- E vocês? Considerando a coexistência de vivências, sentimentos, sensações, situações, que se formam por ideias opostas, como lidam com essas situações, com esses sentimentos?

Novamente não houve grandes dificuldades por parte dos alunos em responder às questões. A participação foi bastante significativa, com muitos alunos respondendo e se manifestando, inclusive na questão 14, citando exemplos de situações em que se desmoronam

e se edificam. Na questão 18, registrei no quadro os pares antitéticos do poema que os alunos iam apontando, separando-os por um X, a fim de facilitar a percepção de sentidos opostos. Um aluno disse que "é muito claro que eles são contrários". Na questão 29, também houve bastante manifestação, com alguns alunos relatando como se sentiam ao lidar com os opostos, dizendo que "não é muito bom, mas faz parte", "que todo mundo vive coisas boas e ruins, que isso ajuda a gente a ser forte, a gente aprende com as coisas tristes também". Pelos apontamentos feitos, percebi que a categoria havia sido bem percebida por eles.

Ao final da aula da leitura, utilizando o mesmo procedimento, motivei-os à releitura do poema, provocando-os com a pergunta: A leitura que vocês fizeram é a mesma ou houve um novo sentido para o poema? Houve manifestação de vários alunos, com um deles declarando: "Mudou, porque entendi melhor, agora sei o que é antítese". Finalizei lembrando-os de que na próxima aula nosso jogo seria, então, sobre antítese.

Sexta aula:

Cheguei à sala para a aula desse dia munida dos cones grandes e das casas a serem percorridas. Rapidamente vieram as perguntas: "Pra que esses cones, professora?". Expliquei-lhes, então, que a ideia do jogo seria a mesma, tendo apenas uma alteração: a partir daquele dia, eles se levantariam das cadeiras e jogariam o dado no centro da sala e também eles moveriam os cones nas casas, ressaltando que o objetivo era fazê-los interagir ainda mais com o jogo. A novidade foi recebida com palmas, sendo, portanto, mais do que aprovada pela turma: "vai ficar mais legal ainda", um aluno expressou-se e os demais concordaram. É claro que essa manifestação, além de confirmar o benefício do aperfeiçoamento dos métodos, me alegrou imensamente, pois percebi que de fato eles estavam gostando.

Antes de iniciar o jogo, alertei a todos que, a partir daquela rodada, além dos cones haveria outras modificações: o tempo seria de dois minutos e, antes de lançar o Desafio ao grupo, eu leria o poema, ou poemas, em voz alta e só então os desafiaria. Todos concordaram sem objeções, não dando aparentemente importância a essas duas últimas alterações propostas.

Organizei, dessa forma, os Desafios com suas cópias em minha mesa e, no centro da sala, dispus as casas e os cones, numerados de 1 a 5 e de cores variadas. Relembrei os números de cada grupo, apontando o cone correspondente (grupo 1: cone 1, etc). Joguei o dado no centro da sala para determinar qual grupo daria início à rodada: o grupo 2 começaria.

Convidei um integrante desse grupo ao centro da sala a fim de jogar o dado para a definição do descolamento nas casas. Saiu o número 3 e o próprio aluno movimentou o cone para a terceira casa. Em seguida, pedi ao grupo que escolhesse um número para o Desafio e eles selecionaram o 2. Rapidamente distribuí a cópia a todos e determinei o prazo de dois minutos. Vencido o prazo, li em voz alta o poema constante na ficha, lançando em seguida o Desafio lá proposto: "O poema é construído em torno de antíteses. Cite duas delas." O grupo apresentou como resposta: "quanto mais penso, menos capto" e "apenas o mínimo em matéria de máximo". Questionei a turma se eles estavam corretos e todos confirmaram que sim, determinando que o grupo permaneceria na casa 3.

O grupo seguinte, o 3, jogou o dado, no centro da sala, deslocando-se também por três casas. Eles escolheram o Desafio 5, que foi distribuído a todos, e em seguida cronometrado o tempo de dois minutos. Vencido o prazo, li em voz alta o poema da ficha e propus o Desafio lá registrado: "Esse poema sugere o movimento de balançar uma criança pequena para fazê-la dormir. Isso se dá por conta de versos construídos com antítese. Que antítese é essa?". O grupo respondeu prontamente: "Para cá x para lá". Solicitei a turma a confirmação da resposta e, em uníssono, todos responderam que estava correto. O grupo vibrou muito por acertar e permanecer na casa 3.

Passamos ao grupo 4, que jogou o dado, também movimentando-se três casas. Após a escolha do Desafio, o 7, distribuí as cópias do mesmo a todos e cronometrei os dois minutos. Vencido o prazo, li o poema em voz alta e lancei o Desafio: "Identifique a antítese relativa à vida que aparece no poema". O grupo respondeu: "a vida é mais tempo alegre do que triste". Perguntei aos demais se eles apresentaram corretamente uma antítese e todos os grupos afirmaram que a resposta estava correta. Houve muita comemoração, o que exigiu a minha intervenção quanto à agitação da turma para que pudéssemos dar prosseguimento ao jogo.

Dando sequência, foi a vez do grupo 5, que jogou o dado, andando 4 casas. Eles comemoram muito, pois, devido à configuração do jogo naquele momento, se acertassem o Desafio, eles ficariam à frente dos demais, que se encontravam todos na casa 3. Após a escolha do Desafio número 10, este foi distribuído à turma e o tempo cronometrado. Após a leitura dos cinco trechos poéticos presentes na ficha, lancei o Desafio que lá constava: "Assinale o poema que apresenta antítese." O grupo apresentou como resposta terceiro poema (letra C). Rapidamente dois grupos protestaram, afirmando que eles erraram, pois o certo era a letra A, um poema de Leminski. Diante da divergência de respostas, refiz a leitura do poema de Cecília Meireles (letra C), questionando se realmente não havia estabelecida no texto

nenhuma ideia contrária. Nesse momento, o grupo 5 interferiu interrogando se não havia antítese em “começo” e “fim”. A contragosto, os grupos que protestaram confirmaram que realmente eles estavam corretos. Ratifiquei, então o acerto do grupo, que fixou-se na casa 4, causando, de imediato a desaprovação dos grupos anteriores, pois a liderança, nesse momento, acabava de ser assumida pelo grupo 5.

Por fim, passamos ao último grupo, o 1, que jogou o dado, saindo o número 1. Nesse momento a comemoração foi geral. Concretizou-se, então, uma torcida contrária ao grupo 1, o qual havia vencido a primeira rodada e empatado a segunda. O grupo, bastante decepcionado, escolheu o Desafio 6, que foi entregue a todos os demais. Finalizado o prazo de dois minutos, li o poema em voz alta e desafiei o grupo: “Dentre esses poemas, quais os dois que não apresentam antítese?”. O grupo afirmou, acertadamente, que eram as letras D e E, o que, quando questionado a todos, foi avaliado como correto, permanecendo o grupo na casa 1.

Confirmei, dessa forma, que o grupo vitorioso daquela rodada era o 5, e os ânimos se afloraram, principalmente entre os grupos 1 (formado só por meninos) e 2 (formado só por meninas), que, sem dúvida, eram os mais competitivos. Intervim com firmeza, lembrando que a disputa e competição era muito positiva, mas que não devia extrapolar o momento do jogo. Reforcei que a vitória do grupo 5 servia para comprovar que todos os grupos eram capazes de vencer o jogo e que a questão não era torcer contra um grupo, mas cada grupo se esforçar para acertar o Desafio e também torcer para tirar o número mais alto possível no dado, sendo estas duas ações as condições para a vitória. Terminei a aula bastante satisfeita com os resultados, afinal, nesse dia, todos os grupos haviam acertado os Desafios.

Analisando o comportamento dos alunos e o envolvimento demonstrado até então nas atividades, mais três observações já se mostravam significativas:

a) Quanto ao tabuleiro simulado no quadro, (as casas), percebi que o meu registro dos movimentos dos grupos provocava nos alunos uma atitude passiva. Foi na tentativa de diminuir esse distanciamento que decidi substituir o desenho no quadro por um tabuleiro no centro da sala, formado por cones e setas, o que permitiu maior envolvimento e interação, uma vez que eles próprios passaram a manusear os constituintes do jogo (dado e cones), avançando e voltando casas.

b) Foi uma opção minha não intervir na formação inicial dos grupos, deixando que os próprios alunos se organizassem. Essa escolha resultou num desequilíbrio: alguns

grupos muito fortes, como o 1 e o 2, e outros mais fracos, como o 3 e o 4, além de um ser composto somente por meninas e outro só por meninos. Essa formação teve como consequência uma acirrada disputa entre os grupos 1 e 2, que perdurou durante todo o processo (pois mantive a formação escolhida no primeiro dia), tornando-se, em alguns momentos, exagerada e necessitando de intervenção. Por outro lado, de forma positiva, criou-se na turma um clima de competitividade típico de um jogo, além de uma grande expectativa para o próximo dia. E foi por essa razão que mantive a formação. Diante desse fato, apresentam-se duas opções: acordar com a turma que haverá um vencedor por dia (a cada dia se formam novos grupos) ou combinar que haverá acúmulo de pontos e o vencedor será decretado somente no final (mantêm-se os grupos do primeiro dia do jogo).

c) Ainda considerando as diferenças entre os grupos, o fato de um deles (grupo 1) além de sempre acertar os Desafios também apresentar respostas muito bem formuladas, causou nos outros uma certa insatisfação, com protestos de que esse grupo já seria o campeão, sendo necessária a minha intervenção, mostrando-lhes o que envolvia a vitória no jogo: acertar o Desafio (a fim de não voltar nenhuma casa) e ter sorte no dado (para chegar mais rápido à casa 10). Por essa razão, é imprescindível, ao longo do processo que o professor motive com frequência a turma, lembrando que um grupo acertar o Desafio não é certeza de sua vitória, mas uma das duas condições.

Sétima aula:

Iniciei a aula perguntando aos alunos se eles já tinham ouvido falar em Carlos Drummond de Andrade e se conheciam algum texto ou poema escrito por ele. Muitos disseram que já ouviram falar, mas que não se lembravam. Aproveitei a oportunidade para falar um pouco sobre Drummond, realçando que ele era mineiro, de Itabira. Apresentei, então, o poema a ser lido: “Cidadezinha qualquer”. Assim que terminei a leitura, perguntei se eles haviam gostado do poema e um aluno respondeu que era muito “esquisito”, estranhando o fato de um poema “terminar desse jeito”, o que foi concordado por alguns. Dei início, então, ao Roteiro de Leitura:

1- Observando o 1º e 2º versos, percebemos neles uma palavra em comum. Qual é essa palavra?

2- Podemos dizer que a repetição dessa palavra resulta numa repetição da estrutura dos dois versos: _____ entre_____. Observando as duas palavras finais de cada verso, "bananeiras" e "laranjeiras", vemos que entre elas também há uma semelhança em relação ao significado. Qual?

3- Se lemos que há um paralelismo nos dois versos, é possível que as palavras que iniciam esses versos também tenham alguma relação. Que relação poderia ser essa?

4- Na 2ª estrofe, também há repetição de estrutura e de palavras. Qual palavra se repete ao final dos versos?

5- Essa palavra se refere ao modo como alguma coisa acontece. O que acontece "devagar"?

6- Observando quem "vai", vemos que são três seres com características diferentes. Contudo, é possível haver alguma semelhança entre eles?

7- Aparentemente esses seres – homem, cachorro, burro – estão indo para algum lugar específico ou apenas vão, andam pelas ruas?

8- Agora observem o último verso desta estrofe. Houve mudança na estrutura deste verso ou ele se organiza da mesma forma que os três anteriores?

9- Ao se deslocar para o início do verso a palavra "devagar", ela mantém a mesma força ou ganha um certo destaque?

10- O que está acontecendo devagar neste verso?

11- O que causa estranhamento no trecho "as janelas olham"?

12- Pensem no significado do termo janela, no seu sentido mais cotidiano. Qual termo nesse poema pode ser associado a esse sentido de janela? Que relação existe entre esses dois termos?

13- Vimos que é possível estabelecer uma relação entre casas e mulheres, a saber: as mulheres estão dentro das casas. Se, na leitura desse poema, "janela" se relaciona com "casas" e "casas" se relaciona com pessoas, no caso, as mulheres, de fato quem está realizando a ação de olhar nesse verso?

14- Então, percebemos que o sentido de janela pode ir além do seu significado costumeiro. Considerando o seu sentido no poema, o que poderia significar a expressão "ser janela"?

Apenas alguns poucos alunos, mais tímidos ou desinteressados, não participaram ativamente desse momento. A maior parte se envolveu com interesse na atividade,

manifestando-se e respondendo prontamente aos questionamentos. Mais uma vez eles não apresentaram dificuldades em responder às questões. Na pergunta 2, optei por mostrar no quadro a estrutura, a fim de realçá-la, o que facilitou a percepção, já que rapidamente eles apontaram a semelhança. Como eu havia previsto, na 3, os alunos tiveram um estranhamento, não conseguindo estabelecer a relação. Porém, insisti questionando "Para que serve a casa?", o que deu resultado, pois alguns responderam: "Pra morar". Na questão 9, apesar de eles terem percebido a palavra, ampliei, com alguns exemplos, a ideia de que a ruptura e o deslocamento acabam por destacá-la. Para reforçar a relação de janela e pessoa, por meio da palavra casa, na pergunta 19, mostrei-lhes no quadro, por meio de setas, essa relação.

Terminado o Roteiro, propus, então, a releitura do poema e, novamente, provoquei: "A leitura que vocês fizeram é a mesma ou houve um novo sentido para o poema?" Muitos se manifestaram, afirmando prontamente que mudou. Uma aluna alegou não tinha percebido muita diferença, porque agora ela já "estava ficando boa em entender poema". Perguntei a todos se eles percebiam também que estavam melhorando na leitura de textos poéticos e alguns afirmaram que achavam que estavam "ficando mais espertos". Essa confirmação, confesso, além de me proporcionar tranquilidade, também deixou-me extremamente satisfeita. Concluí a aula informando-os de que na próxima aula a metonímia seria a categoria explorada no nosso jogo.

Oitava aula:

Ao chegar em sala para início das atividades, o ambiente já estava organizado em grupos. Os próprios alunos dispuseram os cones e casas no centro e eu organizei as fichas com os Desafios na mesa. Da mesma forma como estava sendo feito, perguntei aos alunos se eles se lembravam do poema da aula anterior e da categoria observada no poema. Um aluno respondeu imediatamente: "Sim! Aquele do 'eta vida besta, meu Deus!" E disse que lá tinha uma metonímia. Os outros concordaram e então eu dei início ao jogo lançando o dado, que determinou o grupo 4 como iniciante. O Desafio escolhido pelo grupo foi o 7. O grupo jogou o dado, andando apenas 1 casa, o que foi muito lamentado pelo grupo. Distribui as cópias a todos, cronometrei os dois minutos e, ao final, li em voz alta o poema da ficha, desafiando, em seguida, o grupo: "No poema, o termo 'mão' é metonímia de quê?". Os integrantes não souberam dar uma resposta, e, então, passei a pergunta aos demais. O grupo 1, não muito confiante (cabe ressaltar que um dos mais envolvidos e interessados nas aulas) perguntou:

“Seria dizer que quem escreve não é só a mão, mas é a pessoa que escreve?” Eu concordei, devolvendo outra pergunta: “Sim, quem escreve o poema é o poeta, e não apenas sua mão. Portanto, podemos dizer que no poema, mão é metonímia de que, então? Prontamente todos responderam: “De poeta.” Como o grupo não havia respondido, voltou ao ponto de saída.

Passamos ao grupo 5, que também, conforme o dado, andou apenas 1 casa, resultando em lamentações dos integrantes. O grupo escolheu o Desafio 2 e, enquanto passavam os dois minutos, fui verificando nos grupos como eles estavam reagindo ante ao Desafio que, segundo depoimento deles, não estava difícil. Terminado o prazo, li o poema em voz alta e me dirigi ao grupo 5: “Assinale os três versos em que há metonímia”. O grupo apresentou, também meio inseguro, os versos “Os teus ouvidos estão enganados / E a tua boca anda mentindo/ E os teus olhos”. Perguntei aos demais da sala se a resposta estava correta e, com unanimidade, os grupos confirmaram a resposta.

O próximo grupo foi o 1. Antes de ser jogado o dado, já houve manifestação do grupo 2, que imediatamente reclamou: “Não é possível que eles vão tirar 6”. E foi exatamente o que aconteceu, para alegria dos meninos do grupo 1 e tristeza das meninas do 2. O grupo, após andar as 6 casas, escolheu o Desafio 4, que foi distribuído a todos. Novamente, enquanto passava o tempo de dois minutos, fui sondando nos grupos se eles estavam identificando o Desafio. O grupo 1 me perguntou como pronunciava o nome “Chopin” e se aquele era o nome do músico. Terminado o tempo, li o poema para a sala e questionei o grupo: ““Chopin”” é metonímia de quê?” O grupo respondeu, bastante inseguro: “De música.”. Recorri à turma se eles estavam certos e todos responderam, novamente a contragosto, que “era isso mesmo”. Concordei que a resposta estava correta e o grupo, dessa forma, permaneceu na casa 6.

Sentindo-se obrigado a andar seis casas no jogo, a fim de, no mínimo, empatar com o grupo 1, o grupo 2 jogou o dado, saindo exatamente o número 6, o que foi muito comemorado por eles. Pedi que escolhessem o número do Desafio. Eles elegeram o 6 e, então, cronometrei o tempo, mais uma vez sondado as leituras em todos os grupos. Vencido o prazo, li os cinco trechos de poemas constantes na ficha e os desafiei: “Assinale a estrofe que apresenta metonímia”. O grupo apontou, com certa insegurança, o segundo poema, com o trecho “as pernas que passam”. Perguntei aos demais se eles estavam corretos e houve divergências nas respostas, com apenas um grupo concordando e os demais apontando outras alternativas. Confirmei que o grupo estava correto e perguntei aos demais o que eles viam como metonímia nos outros poemas, esclarecendo o porquê de eles estarem errados. O grupo permaneceu na casa 6, empatando com o grupo 1, e, como eu previ, as comemorações e

provocações por parte do grupo foram bastante acaloradas, mas sem necessidade de repreensão da minha parte.

Passamos ao último grupo da rodada, o 3, que escolheu o Desafio 5 e, ao jogar o dado, andou 5 casas, o que foi muito lastimado por eles. Novamente passei em todos os grupos enquanto transcorriam os dois minutos sondando as dificuldades. Vencido o prazo, li o poema e desafiei: "Concebendo que o termo 'pescador' está usado no sentido metonímico, qual coletividade ele representa?" O grupo apresentou como resposta: "todos os pescadores". Quando questionados, todos os grupos confirmaram o acerto e eu validei a resposta, permanecendo o grupo na casa 5.

Encerrei o jogo declarando o empate, mais uma vez, dos grupos 1 e 2, o que já tinha acontecido na rodada 2, sobre personificação. Esta foi a mais tranquila de todas as aulas em que fizemos o jogo, com os alunos mais calmos, participando mais concentrados e menos agitados. Até o momento, os Desafios sobre metonímia (como eu previ, devido à multiplicidade de associações possíveis) , foram os que mais causaram dúvidas. Aventei que essa tenha sido a razão de o jogo desse dia ter sido menos agitado. Contudo, também era preciso considerar que o fato de eles já estarem habituados ao jogo e este não ser mais novidade, podendo, então, ser jogado com menos alvoroço.

Nona aula:

Iniciei a aula situando os alunos que nós leríamos naquele dia um poema chamado "O Bicho", de Manuel Bandeira. Quando perguntei se eles conheciam o poema, dois alunos disseram já terem o lido antes, "em algum lugar". Li o poema em voz alta e em seguida, dei início ao Roteiro de Leitura:

1- Logo no início do poema, nos é revelado que um sujeito observou uma cena. Qual cena é essa?
2- Um termo do primeiro verso nos transmite a ideia de que essa cena não seria fictícia, mas que realmente teria acontecido. Qual é esse termo?
3- Então, um sujeito presenciou um fato: um bicho catando restos de comida. Considerando apenas a primeira estrofe, que bicho poderia ser esse?
4- Podemos dizer que um bicho catar comida no lixo é um fato comum na cidade?
5- Se a cena é banal, por qual motivo alguém pararia para observá-la?
6- Observem a expressão "um bicho". Ela nos faz pensar em algum bicho específico?

7- Como é caracterizado o local em que o bicho cata a comida?

8- É possível imaginarmos o aspecto desse lugar, o seu cheiro? O que isso nos provoca?

9- Na 2ª estrofe, nos é dito que o que era achado não era nem examinado nem cheirado, mas engolido com voracidade. O que significa engolir com voracidade?

10- Essa atitude de não examinar nem cheirar demonstra desespero. Qual seria o provável motivo do desespero do bicho?

11- Considerando, então, as duas primeiras estrofes, podemos avaliar como estranha a cena descrita?

12- Na 3ª estrofe nos é dito algo mais sobre esse bicho que está sendo observado: que não era um cão, nem um gato, nem rato. Esses animais têm o hábito de revirar lixos e catar comidas?

13- Pensem na cadeia alimentar. Qual a relação entre cão, gato e rato?

14- Qual desses três animais é considerado amigo do ser humano, sendo-lhe considerado amigo fiel?

15- Qual é tomado como um estorvo na vida do homem? Que sensações normalmente esse animal nos provoca?

16- Voltando à ideia da cadeia alimentar, percebemos que o rato está "no mais baixo" degrau. É possível pensarmos num outro animal abaixo do rato catando a comida no meio do lixo?

17- No último verso, nos é revelado: o bicho era um homem. O véu que encobria a possibilidade de ser um outro animal se esvai. E o observador da cena, o eu lírico do poema, manifesta indignação, usando a expressão "meu Deus". Em que situação essa interjeição é normalmente utilizada?

18- Então, é possível perceber como se sente o eu lírico diante da constatação de que o bicho era um homem?

19- E vocês, também se chocariam diante dessa cena miserável da condição humana em que o homem é reduzido à condição de animal ou a achariam banal?

Esse foi o poema em cuja leitura os alunos demostraram mais facilidade. Além do fato de o poema ser realmente mais "simples" que os lidos anteriormente, também é possível que a prática recorrente de analisar a estrutura do texto poético e estabelecer relações dentro do texto e fora dele já tenham surtido algum efeito. Há também que se considerar que, para

muitos, a percepção de como o eu lírico se manifesta seja menos complexa que as demais categorias já trabalhadas.

Os alunos responderam prontamente a todas as perguntas. Apenas a 16 exigiu uma intervenção, pois um aluno sugeriu que o bicho pudesse ser uma barata, fazendo com que eu o questionasse se seria possível alguém, de longe, ver uma barata comendo alguma coisa. Na pergunta final, houve muita manifestação, com alguns dizendo que "essa cena é muito triste", "é muito nojento, mas também triste".

Para finalizar, novamente refiz a leitura do poema, questionando-os por fim se a leitura e o sentido construído foram diferentes. A maioria concordou que houve mudança e dois alunos disseram que não, pois eles já tinham entendido aquele poema desde a primeira leitura.

Encerrei a aula lembrando que o eu lírico seria, então, o foco no próximo jogo.

Décima aula:

Como na rodada anterior, nesse dia, quando cheguei em sala, os alunos já haviam organizado as carteiras em grupos e me aguardavam para a realização do jogo. Questionei-lhes qual seria o aspecto a ser trabalhado no jogo daquele dia e vários responderam "eu lírico" simultaneamente. Uma aluna acrescentou, prevendo que eu faria alguma pergunta a mais: "o eu lírico é a voz do poema, é parecido com o narrador da narrativa." Parabenizei-a pela associação feita e, após entregá-los os cones e setas para a organização do tabuleiro no centro da sala, dispus as fichas com os Desafios sobre a minha mesa e joguei o dado para iniciar o jogo. O grupo 2 começaria. Uma aluna do grupo jogou o dado, estabelecendo o deslocamento de 6 casas, o que foi muito comemorado pelo grupo. O Desafio 6 foi o escolhido e em seguida distribuído a todos. Cronometrei o tempo e, vencido o prazo, li os trechos dos poemas em voz alta e desafiei o grupo: "Observando como o eu lírico se manifesta em cada um desses trechos, correlacione as duas colunas." O grupo apresentou a sequência B – E – C – A – D e questionei aos demais se eles estavam corretos. O grupo 3 discordou e pedi que me mostrassem a leitura deles, apontando o que estaria errado. Como eles não souberam falar, percebi que a discordância deu-se ao fato de apenas querer contrariar o grupo 2. Adverti-os que essa não deveria ser a postura, que eles deveriam, sim, discordar, mas apenas quando realmente não considerassem correta a resposta, e não com o intuito de prejudicar o outro grupo. Validei a resposta do grupo, que permaneceu na casa 6.

Passamos ao grupo 3, que jogou o dado, andando 5 casas. Escolhido o Desafio, o 5, distribuí as fichas a todos e cronometrei o tempo. Percorri os grupos, notando que apenas o grupo 3 estava encontrando dificuldades na solução do Desafio. Encerrado o prazo, ao invés de eu ler o poema, pedi ao grupo o fizesse em voz alta e, então, desafiei o grupo: "O eu lírico que comparece na cidadezinha se apresenta como uma espécie de viajante, de andarilho, talvez um migrante, talvez um estrangeiro: vem de longe, vem perdido, não tem pouso fixo. Para ele, a cidadezinha representa um lar, espaço possível de repouso. Quais os dois versos confirmam esse sentimento do eu lírico em relação à cidadezinha?" O grupo apresentou os versos "Ah quem me dera ter lá nascido" e "Lá toda a vida poder morar". Perguntei a todos se esses versos mostravam o sentimento do eu lírico em relação à cidadezinha e todos os grupos concordaram. Validei a resposta e o grupo 3 permaneceu na casa 5.

O próximo grupo, o 4, jogou o dado e andou 6 casas. O Desafio por eles escolhido foi o 4. Distribuí as fichas aos grupos e cronometrei o tempo e, enquanto este transcorria, eu passava nos grupos, observando as discussões e análises feitas por eles. Vencido o prazo, lancei o Desafio: "Percebe-se que o eu lírico, nesse poema, se apresenta: ( )revoltado e triste; ( )nervoso e desesperado; ( )raivoso e melancólico; ( )triste e sonhador; ( )desesperado e medroso". O grupo apontou "triste e sonhador". Pedi à turma que avaliasse e todos os grupos afirmaram que eles estavam certos. Convalidei a resposta e o grupo permaneceu, portanto, na casa 6.

O próximo foi o grupo 5, que tirou apenas 1 no dado, o que deixou o grupo bem desmotivado. Eles escolheram o Desafio 7, que foi prontamente distribuído a todos. Enquanto eu observa as discussões perguntei se eles estavam achando difícil a leitura do poema e resolução do Desafio. Três grupos disseram que "mais ou menos" e os outros três avaliaram como "fácil". O grupo 5 questionou-me o que significava a palavra saudosista e eu expliquei que era "aquele que fica recordando as coisas boas do passado". Prontamente eles avaliaram: "agora ficou fácil responder". Terminado o prazo, lancei ao grupo o Desafio: "É possível ler que o eu lírico encontra-se saudosista nesse poema. Identifique três ações presentes no texto que confirmam este estado de espírito." Eles responderam: "Guardar minha infância" e "os jogos de amarelinhas". Perguntei a todos o que eles achavam da resposta e eles concordaram, com exceção de um aluno do grupo 1, que discordou: "eu acho que jogos de amarelinhas não é uma ação, mas é só o nome do jogo." Confirmei que ele estava completamente certo, acrescentando a observação de eu poderia, por exemplo, dizer que o jogo de amarelinha é

muito bom e isso não seria um saudosismo, apenas uma opinião. Dessa forma, o grupo 5 voltou ao ponto de partida.

O último grupo era o 1. Eles jogaram o dado e comemoram muito o sorteio do número 6. Moveram, então, os cones e escolheram o Desafio 2, que foi distribuído à turma e, em seguida, cronometrado o tempo. Terminado o prazo, desafiei o grupo: "É possível evidenciar no eu lírico um estado de: ( )agitação; ( )cansaço; ( )investigação; ( )ansiedade; ( )temor". Prontamente o grupo respondeu que era "investigação, porque ele ficava sempre procurando e investigando". Pedi à turma que confirmasse se eles estavam corretos e, a contragosto, todos confirmaram, o que determinou que esse grupo também ficaria na casa 6, juntamente com o 2 e o 4, ocasionando um empate e gerando, bastante agitação, com alguns gostando, outros lamentando.

Nesse instante, pedi a todos me ajudassem, fazendo uma reconstituição dos jogos anteriores, lembrando-me de quais grupos haviam vencido. E fizemos juntos a remontagem:

1º dia – Metáfora: Grupo 1;

2º dia – Personificação: Grupos 1 e 2;

3º dia – Antítese: Grupo 5;

4º dia – Metonímia: Grupos 1 e 2;

5º dia – Eu lírico: Grupos 1, 2 e 4.

Lembrei-lhes, então, que aquele era o último dia do jogo e que, portanto, o Grupo 1 era o campeão. O grupo, logicamente, comemorou muito, e, como eu previ, com provocações ao grupo 2. Muitos questionaram: "Mas não vamos continuar o jogo, professora?". Expliquei-lhes que 5 rodadas era o que estava previsto em minha pesquisa e que o calendário da escola impossibilitava o avanço das atividades, uma vez que estávamos entrando na semana de avaliação final. Houve bastante lamentação nesse momento.

Passada a agitação, reforcei à turma a ideia de que, na verdade, como a proposta da intervenção não era simplesmente "jogarmos um jogo", mas sim lermos poemas, toda a turma era vitoriosa. Parabenizei-os pela participação e envolvimento nas atividades. Por fim, pedi que todos, oralmente, avaliassem a forma como lemos poemas durante aquelas dez aulas. É claro que nem todos se manifestaram, mas muitos o fizeram com prontidão. Transcrevo a avaliação de alguns deles:

> "Antes eu não gostava muito de literatura não, mas aí a professora disse que faria um jogo sobre poemas e tal, aí comecei a me interessar mais. O jogo foi bem legal, a gente aprendeu muito sobre poema, a gente aprendeu a interpretar de forma mais concreta o poema.

> Apesar do meu grupo não ter ganhado, foi muito legal a disputa, tentar chegar ao final ali no tabuleiro."
>
> "Esse jogo pra mim foi muito importante, gostei muito, foi divertido, não ficou aquela aula chata, cansativa e tal. Aprender a ler poema assim é bem mais legal. Do outro jeito eu não gosto não."
>
> "Eu gostei desse jeito de ler poema porque é um jeito mais diferente de aprender, é mais interativo. Gostei muito das aulas, principalmente a parte de antítese. Descobrimos muita coisa legal sobre poesia. As aulas serem em grupo com a gente conversando sobre os poemas, interagindo, foi muito legal. Foi um modo diferente de aprender e uma experiência muito boa."

Esses depoimentos são indícios de que houve mudanças na recepção dos alunos em relação aos poemas e às aula de literatura. Não me resta dúvida de que o objetivo pretendido de aproximar os alunos do texto poético e vivenciar a plasticidade da poesia, permitindo-lhes construir sentidos foi alcançado. Ademais, também tiveram seus horizontes ampliados, com muitos deles desenvolvendo um novo olhar sobre a poesia, o que não deve, obviamente, estancar-se ali, pelo contrário, deve ser continuamente motivado e ampliado.

4- O JOGO

Este capítulo apresenta o produto final da pesquisa: O jogo poético – uma alternativa para se avaliar a leitura de poemas em sala de aula. Aqui consta o básico do jogo: os Roteiros de Leitura, com as perguntas estratégicas e sugestões de respostas[14], e as fichas com os Desafios. Cumpre esclarecer que, no Caderno Pedagógico que acopla esta dissertação, encontram-se, à disposição de professores interessados em fazer uso deste jogo em sala de aula, os seus demais constituintes: o tabuleiro, o dado e os cones prontos para serem impressos, as fichas em branco para a elaboração de novos Desafios, além de instruções para o jogo, com dicas e orientações aos professores para sua melhor aplicação.

4.1. Roteiros de Leitura

4.1.1. Poema: "Tic-tac", de Mario Quintana
Categoria explorada: Metonímia

Tic-tac

Esse tic-tac dos relógios
é a máquina de costura do Tempo
a fabricar mortalhas.

1- Qual termo no poema permite aproximar relógio de máquina de costura?

O tic-tac. O que é a máquina do tempo: o relógio ou o tic-tac dos relógios? Espera-se que os alunos percebam que a aproximação está no som produzido e não no objeto.

2- O que esse termo tem em comum no relógio e na máquina?

Espera-se que os alunos associem os sons/movimentos: tic-tac...tic-tac do relógio / tic...tic...tic da máquina.

3- Em que sentido podemos usar a palavra tempo?

[14] Ao propormos aqui as respostas tanto das perguntas dos Roteiros quanto dos Desafios, o objetivo – longe de querer restringir o exercício consciente de liberdade do professor ou minimizar sua posição de sujeito – é "facilitar" a instrumentalização do jogo apresentado neste trabalho, considerando a longa jornada e o excesso de trabalho da grande maioria dos professores. Contudo, isso não significa que, em alguns casos, outras sutilezas não possam ser percebidas e acompanharem as respostas dos alunos. Caberá ao professor que estiver aplicando a atividade saber selecionar o que é válido ou não e, na perspectiva do compartilhamento da leitura, apresentar isso à turma.

Espera-se que os alunos apresentem exemplos do cotidiano: o tempo da aula, o tempo do recreio, o tempo do ônibus, o tempo da vida, etc.

4- No texto, a palavra "Tempo" aparece com letra maiúscula, um recurso muito comum quando se pretende destacar uma palavra. Por conta disso, é necessário pensar em que sentido o termo "Tempo" estaria sendo empregado neste poema. O que a máquina de costura do poema fabrica? O que é isso?
Esta é uma pergunta que instrui, já diz que a palavra merece destaque. Espera-se que os alunos apontem que a máquina de costura fabrica mortalhas, a roupa do morto.

5- Então, se a máquina de costura do tempo produz mortalha é porque aconteceu o quê?
Espera-se que os alunos concluam que "morreu".

6- Nesse sentido, a máquina de costura do Tempo costura o quê?
Aqui se chega à metáfora. De 1 a 5 foi feita uma preparação para a pergunta que de fato interessa. Em geral, faz-se direto essa pergunta, como se o aluno fosse capaz de pensar tudo o que perpassa de 1 a 5, mas sozinho ele não é. Isso é a mediação do professor. Espera-se que os alunos percebam que a máquina de costura do Tempo costura a vida.

7- Esse tic-tac seria o de qual tempo?
Espera-se que eles infiram que se trata do tempo da vida.

8- Tem como escapar desse tic-tac?
Espera-se que eles afirmem que não é possível a fuga, uma vez que todos nós morremos. Essa pergunta, assim como a seguinte, número 9, apresenta um tom mais reflexivo. Depois de perceber a metáfora, reflete-se sobre ela.

9- Releiam novamente o título, pensando o que ele representa no texto.
Espera-se que, após feitas as oito perguntas estratégicas, os alunos façam uma nova leitura do poema, ampliando os significados construídos. Encerrada a leitura, a fim de sistematizar o que é a metáfora poética, o professor aponta, no quadro, com exemplos do próprio poema, como se articulam os elementos discursivos e as conexões realizadas pelo leitor para que se

construa a metáfora da máquina de costura do Tempo: Tic-tac + tempo que passa + mortalhas + fim da vida → máquina de costura do Tempo.

4.1.2. Poema: "Cidadezinha qualquer", de Carlos Drummond de Andrade Categoria explorada: Metonímia

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

1- Observando o 1º e 2º versos, percebemos neles uma palavra em comum. Qual é essa palavra?
Espera-se que os alunos identifiquem a palavra "entre".

2- Podemos dizer que a repetição dessa palavra resulta numa repetição da estrutura dos dois versos: _____ entre_____. Observando as duas palavras finais de cada verso, "bananeiras" e "laranjeiras", vemos que entre elas também há uma semelhança em relação ao significado. Qual?
Seria interessante o professor mostrar no quadro a estrutura, a fim de realçá-la. Espera-se que os alunos observem que bananeira e laranjeiras são árvores, que dão frutos.

3- Se lemos que há um paralelismo nos dois versos, é possível que as palavras que iniciam esses versos também tenham alguma relação. Que relação poderia ser essa?
Espera-se que os alunos tenham um estranhamento, pois vão tender, a princípio, fazer uma comparação de similitude, como nas duas primeiras perguntas; e não vão conseguir. Espera-se que, depois da primeira frustração, alguns consigam ampliar a perspectiva de relação, como, por exemplo, a mulher mora na casa, a casa abriga a mulher etc. De modo que, quando se fala casas entre bananeiras, a mulher também está ali (ou seja, já se anuncia uma leitura metonímica possível, que se efetivará, de fato, na próxima estrofe).

4- Na 2ª estrofe, também há repetição de estrutura e de palavras. Qual palavra se repete ao final dos versos?

Prontamente os alunos indicarão a palavra "devagar". É bastante provável que eles observem que outras palavras também se repetem, como "um" e "vai", o que logicamente deverá ser valorizado pelo professor. Nesse caso, o professor deverá justificar que apesar de as outras se repetirem, naquele momento, eles devem considerar apenas a última palavra do verso.

5- Essa palavra se refere ao modo como alguma coisa acontece. O que acontece "devagar"?

Espera-se que os alunos indiquem: Um homem vai, um cachorro vai, um burro vai.

6- Observando quem "vai", vemos que são três seres com características diferentes. Contudo, é possível haver alguma semelhança entre eles?

O que se espera com essa pergunta é que os alunos percebam que, ainda sendo seres diferentes, os três são seres vivos. Caso eles não apontem essa relação, o professor deverá novamente conduzi-los, com perguntas como: "Eles se movem?", "Eles respiram, se alimentam?", "Como se chamam os seres que apresentam essas características?".

7- Aparentemente esses seres – homem, cachorro, burro – estão indo para algum lugar específico ou apenas vão, andam pelas ruas?

Espera-se que os alunos observem que, aparentemente, eles não têm um destino específico, que eles apenas vão pelas ruas.

8- Agora observem o último verso desta estrofe. Houve mudança na estrutura deste verso ou ele se organiza da mesma forma que os três anteriores?

Espera-se que, com facilidade, os alunos percebam que a estrutura se modificou.

9- Ao se deslocar para o início do verso a palavra "devagar", ela mantém a mesma força ou ganha um certo destaque?

Espera-se que os alunos percebam que esse deslocamento confere maior expressividade e força à palavra "devagar". Aqui o professor, caso considere conveniente, pode ampliar,

inclusive com exemplos no quadro, como esse procedimento de repetição de uma palavra e sua proposital ruptura para iniciar o que é lido em seguida acaba por destacar essa palavra.

10- O que está acontecendo devagar neste verso?
Espera-se que os alunos apontem que as janelas estão olhando.

11- O que causa estranhamento no trecho "as janelas olham"?
Espera-se que os alunos prontamente analisem que janelas não olham.

12- Pensem no significado do termo janela, no seu sentido mais cotidiano. Qual termo nesse poema pode ser associado a esse sentido de janela? Que relação existe entre esses dois termos?
Espera-se que os alunos remetam com facilidade ao significado costumeiro de janela. O professor deve reforçar esse sentido, lembrando-lhes que é a abertura na parede de uma casa, ou apartamento, que permite a entrada de ar e claridade, e a visão da rua. Desse modo, prontamente eles apontarão que a palavra casa (no início do poema) pode associar-se à janela, percebendo que as janelas estão nas casas, fazem parte delas.

13- Vimos que é possível estabelecer uma relação entre casas e mulheres, a saber: as mulheres estão dentro das casas. Se, na leitura desse poema, "janela" se relaciona com "casas" e "casas" se relaciona com pessoas, no caso, as mulheres, de fato quem está realizando a ação de olhar nesse verso?
Essa é a pergunta que chega à metonímia. Por essa razão, ela deve ser elaborada de forma a conscientizar os alunos de que isso é uma metonímia. O professor deve mostrar-lhes (inclusive escrevendo as palavras no quadro e relacionando-as por meio de setas) que só é possível relacionar janela à pessoa por meio da palavra casa.

14- Então, percebemos que o sentido de janela pode ir além do seu significado costumeiro. Considerando o seu sentido no poema, o que poderia significar a expressão "ser janela"?
Como o foco aqui é conduzir o aluno à percepção das relações estabelecidas para a construção da metonímia, optamos por essa leitura. Contudo, obviamente o destaque de outros aspectos e elementos do texto pode ser seguido, como, por exemplo, a reflexão sobre a vida ser besta, que possibilitaria ampliar a leitura do termo "devagar" no poema.

4.1.3. Poema: "Motivo", de Cecília Meireles
Categoria explorada: Antítese

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
- não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
mais nada.

1- No início do poema, o eu lírico apresenta duas razões que justificam o seu canto. Quais são elas?

Espera-se que os alunos apontem: "porque o instante existe e a minha vida está completa".

2- Ao se pensar numa vida completa, podemos dizer que as pessoas experienciam apenas sentimentos bons?

Espera-se que os alunos percebam que a completude envolve, logicamente, tudo, os sentimentos bons e os ruins, as alegrias e as tristezas.

3- Então, é possível alguém sentir alegria e tristeza?

Espera-se que os alunos, confirmando a resposta dada à questão anterior, assegurem que os dois sentimentos são típicos de todos nós.

4- Pensem em alguns poemas que vocês já leram. Vocês acham que a poesia envolve só tristeza, ou só alegria?

Espera-se que os alunos apontem que novamente ambos os sentimentos são retratados, são expressos na poesia. É possível que eles observem que, em alguns poemas, não são expressos nem um nem outro, o que deverá ser valorizado pelo professor, que reforçará a ideia de que tudo pode ser objeto de poesia.

5- O eu lírico diz, no 3º verso, que não é alegre nem triste. É possível perceber alguma preferência dele por alguma dessas duas características?
Espera-se que os alunos percebam que não há uma preferência, ele apenas diz que não é alegre nem triste. Caso algum aluno diga que a alegria é sempre a preferida, cabe ao professor lembrar que a maneira como são colocados os termos no texto não sugere essa predileção.

6- Podemos, então, dizer que o eu lírico, ao falar de si, não separa a alegria da tristeza?
Espera-se que os alunos concluam que não, que esses dois sentimentos também são parte do eu lírico, mas não de forma dicotômica.

7- Se o eu lírico, não se separa em partes, podemos dizer que ele se considera inteiro, total?
Espera-se que os alunos apontem que, se ele não se separa em partes, ele se vê como totalidade.

8- No final da 1ª estrofe, o eu lírico se apresenta como poeta. Considerando a forma como ele se caracterizou anteriormente, é possível concluir que ser poeta, de acordo com o eu lírico, é ser inteiro, completo?
Espera-se que os alunos concluam que sim, que ser poeta, no texto, remete-se à completude.

9- Na segunda estrofe, o que o eu lírico diz não sentir?
Espera-se que os alunos apontem "gozo" e "tormento".

10- Assim como a alegria e a tristeza, o gozo (ou prazer) e o tormento (ou aflição, sofrimento) também podem ser sentidos por uma mesma pessoa?
Espera-se que os alunos percebam que novamente ambos os sentimentos são característicos do ser humano, fazem parte dele.

11- Observem, ainda na segunda estrofe, a expressão “noites e dias”. Considerando que um dia tem vinte que quatro horas, podemos dizer que para um dia ser total, completo, ele requer um dia e uma noite?
Espera-se que os alunos concluam que sim, que o dia e a noite formam um dia inteiro.

12- Então, nessa estrofe, qual parte do dia é atravessada “no vento”?
Espera-se que os alunos apontem que não é uma parte, mas sim o dia inteiro.
13- Na 3ª estrofe, há termos que apontam para esse aspecto que lemos até agora, em que o oposto coexiste e forma um todo?
Espera-se que os alunos deem conta dos termos “desmorono”, “edifico”, “permaneço” e “desfaço”.

14- Deem um exemplo de situações em que se desmoronam e se edificam.
Espera-se que os alunos apresentem exemplos de situações em que se constroem, se formam. Caso os alunos tenham alguma dificuldade de expressar algum fato ou situação, o professor deve motivá-los, fazendo com se lembrem de situações em que coexistem vivências boas e ruins, vivências que nos desmoronam e que nos edificam, que nos desfazem e que nos mantêm, ou seja, a vida é feita dos dois estados, e isso é a sua totalidade.

15- Podemos, então, dizer que “desmorono”, “edifico”, “permaneço”, “desfaço”, são ações que também coexistem e que nos são comuns?
Espera-se que os alunos concluam que, novamente, tudo isso acontece com todos nós.

16- “Não sei se fico ou passo”. Vocês concordam que essa dúvida também é nossa em alguns momentos? Que às vezes elas se alternam em nossas vidas?
Espera-se que os alunos respondam que, da mesma forma como os demais sentimentos e ações anteriores, essa dúvida nos envolve. O professor pode, novamente, provocar exemplos de situações concretas em que nos deparamos inclusive com essa dúvida.

17- E o poeta? Considerando os sentimentos e ações anteriormente mostrados, em que situações ele não sabe se fica ou se passa?

Espera-se que os alunos reafirmem que a dúvida surge justamente nas situações em que as duas vivências (dor e alegria) aparecem, ou seja, nos versos acima, na mesma estrofe. Vale reforçar o uso da condicional: "se".

18- Percebemos, então, que o poeta utilizou vários termos para falar de si, de sua vida, de suas vivências, a saber: alegre x triste, gozo x tormento, noites x dias, desmorono x edifico, fico x passo. Observando esses pares de palavras, o que podemos dizer em relação aos seus sentidos?

Essa pergunta chega à antítese. As demais foram feitas a fim os alunos pudessem observar e refletir sobre esses termos para que, nesse momento, possam constatar que, de fato, eles se opõem, numa relação antitética. O professor deverá escrever no quadro cada par, separando os termos por um X, o que facilitará a percepção dos alunos de que os sentidos são opostos, contrários.

19- Esses termos (registrados no quadro) são, portanto, opostos. Mas eles se anulam um ao outro?

Espera-se que os alunos digam que não se anulam, que é possível coexistirem.

20- Vocês já vivenciaram situações em que confrontaram sentimentos opostos ao mesmo tempo?

Aqui, haverá um momento de compartilhamento de experiências, quando eles falarem. O professor deve focar para os alunos percebam que essa particularidade de coexistência dos opostos é que caracteriza a antítese.

21 Isso tudo de que o poeta falou até agora, são coisas que acontecem onde?

Espera-se que os alunos apontem que tudo isso se dirige para a nossa vida, que é feita desses momentos contraditórios.

22- Como já vimos, na primeira estrofe, o eu lírico diz que canta, e logo a seguir, se define poeta. Então, em que sentido podemos ler "cantar" no poema?

Espera-se que os alunos percebam que cantar, no poema, remete a fazer poesia.

23- Dessa forma, quando diz na última estrofe “sei que canto. E a canção é tudo”, o que é o “tudo” para o poeta?
Espera-se que os alunos concluam que o “tudo” é a poesia.

24- Pensando na ideia de plenitude e totalidade que já foram refletidas, que relação podemos perceber entre os opostos (apontados ao longo do poema) e o poeta com sua poesia?
Espera-se que os alunos relacionem que o poeta, assim como a sua poesia, é constituído por esses opostos. Cabe ao professor reforçar que, ainda que sejam antagônicos os sentimentos e ações contrários mostrados no texto, formam, com plenitude, a vida do poeta.
25- Pensemos, então, na totalidade que falamos que há na vida e no “tudo” que é a poesia para o poeta. Isso permite uma comparação. Qual?
Espera-se que os alunos percebam que a poesia, para o poeta, é a vida, ela fala da vida. O professor deve reforçar que a poesia não só trata da vida dele, do poeta, mas da de qualquer leitor que o leia.

26- Qual é a última certeza que o poeta tem?
Espera-se que os alunos apontem que estará mudo um dia.

27- Se cantar remete à poesia, e vimos que a poesia remete à vida, “estar mudo” remete a quê?
Espera-se que os alunos concluam que remete ao momento da morte, ele morrerá.

28- Isso vai acontecer somente com o poeta?
Espera-se que os alunos afirmem que todos nós morreremos um dia.

29- E vocês? Considerando a coexistência de vivências, sentimentos, sensações, situações, que se formam por ideias opostas, como lidam com essas situações, com esses sentimentos?
Pessoal. A proposta aqui é refletir sobre os contrários na vida. Apresentou-se a antítese e agora se reflete sobre ela, na vida de cada aluno. Esta questão tem como foco, justamente, permitir aos alunos vivenciarem que o poético não está lá, no texto somente, mas que, uma vez lido o texto, de modo a experiênciá-lo esteticamente, ele passa a estar na vida..

4.1.4. Poema: "As madrugadas", de Henriqueta Lisboa
Categoria explorada: Personificação

Madrugada azul
diáfana
cabelos de espiga
e vestes lavadas
desceu da montanha
como uma fada
corpo de violino
desapareceu nos lagos.

Madrugada rosa
cabeça de fogo
girassol ou dália
fazendo piruetas
irrompeu no terreiro
acordou os galos
e saiu correndo
num pé-de-vento.

Madrugada verde
com dedos de geada
despiu a neblina
das árvores
estendeu as mãos
bem alto
e apanhou o sol
como uma fruta
verde cristal.

Madrugada amarela
cara de sono
olhou de soslaio
com vergonha
o relógio parado
e arrastou os passos
na areia.

Madrugada branca
ainda sonha com os anjos.

1- Na 1ª estrofe, como é caracterizada a madrugada?

Espera-se que os alunos apresentem a caracterização: "azul, diáfana, cabelos de espiga e vestes lavadas".

2- Diáfana significa transparente, podendo, assim, caracterizar diversos seres. Mas, ao pensarmos em cabelos e vestes, já ocorre uma restrição. Que tipo de ser tem cabelos e usa roupas?
Espera-se que os alunos apontem que um ser humano: homem, mulher ou criança.

3- Acrescentando a esse ser a comparação "como uma fada" e o atributo "corpo de violino", novamente há uma restrição. A qual ser associamos essa caracterização?
Espera-se que os alunos remetem à ideia de mulher.

4- Na 2ª estrofe, quais são as características da madrugada?
Espera-se que os alunos apontem: "rosa", "cabeça de fogo, girassol ou dália"

5- "Rosa" também pode ser associado à mulher? Em que sentido?
Espera-se dos alunos a confirmação de que rosa, no caso, remete à flor. Por exemplo, as mulheres podem se enfeitar com rosa, podem decorar a casa com rosa, normalmente elas adoram receber rosas etc.

6- Se podemos, então, associar a imagem à mulher, como seria essa cabeça de fogo na mulher?
Espera-se que os alunos apresentem aspectos característicos dos cabelos, como grandes, volumosos e quem sabe ruivos.

7- Na 3ª estrofe, novamente a madrugada é caracterizada? De que forma?
Espera-se que os alunos localizem a caracterização "verde, com dedos de geada".

8- Quando lemos "dedos de geada", é possível perceber características humanas aqui também?
Espera-se que os alunos observem que dedos é constituinte do corpo humano.

9- Há nessa estrofe mais algum elemento tipicamente humano. Qual?
Espera-se que os alunos identifiquem o elemento mãos, em "estendeu as mãos".

9- Na 4ª estrofe, quais são as características apresentadas para a madrugada?

Espera-se que os alunos apontem: "amarela, com cara de sono".

10- Considerando essa caracterização, quem é que normalmente tem "cara de sono"?
Espera-se que os alunos digam que todos nós, seres humanos. É possível que alguns alertem que também animais fazem cara de sono, o que deve ser valorizado pelo professor, porém, com a ressalva de que nos seres humanos isso é bem mais perceptível.

11- Quando em geral temos cara de sono?
Espera-se que os alunos respondam que quando acordamos, ou quando estamos com sono. Mas, que a expressão "que cara de sono" é normalmente associada ao fato de termos acabado de acordar. O professor pode aqui também questionar sobre outras expressões que usadas com esse sentido, como "cara amarrotada", por exemplo.

12- Na última estrofe, qual a única característica que aparece para a madrugada?
Espera-se que os alunos, com facilidade, apontem o adjetivo "branca".

12- Se observamos bem, dentre as características apresentadas para a madrugada, em cada estrofe, há uma cor. Quais são essas cores?
Espera-se que os alunos apresentem a sequência: azul, rosa, verde, amarela e branca.

13- Todas essas cores são, portanto, características da madrugada. Vocês acham que uma cor elimina a outra ou elas vão se sucedendo ao longo do poema?
Espera-se que os alunos percebam que elas se sucedem, que a madrugada é rosa num momento, mas que já foi azul anteriormente, que depois será verde, depois amarela e, finalmente, branca.

14- Lembrando que a madrugada é o período entre a meia-noite e o nascer do sol, e que ela não se manifesta de uma só vez, mas lentamente, em espécies de estágios, qual relação pode-se estabelecer entre os estágios da madrugada e suas cores?
Espera-se que os alunos associem que as fases são as cores, cada estágio da madrugada apresenta uma cor diferente.

15- Por que, então, a madrugada vai adquirindo cores diferentes ao longo do poema?

Espera-se que os alunos percebam que essa alteração de cores se dá ao longo do poema porque se está descrevendo o processo de amanhecer. Daí a sucessão de cores, para mostrar o movimento temporal. É possível que os alunos tenham alguma dificuldade para expressar isso. Nesse caso, o professor deverá apresentar outras perguntas, ou reflexões, de modo ajudá-los na percepção do modo como se dá esse fenômeno natural, que chega manso, se instaura e depois se vai e relacioná-lo ao texto.

16- Considerando todas as suas cores no poema, qual madrugada estaria mais próxima da noite?
Espera-se que os alunos apontem que a azul é a mais próxima da noite, justamente por ser a primeira.

17- E qual delas estaria mais próxima da manhã?
Espera-se que os alunos apontem que a branca é a mais próxima do dia, inclusive por esse motivo teria essa cor.

18- De acordo com a leitura do poema, em qual madrugada há mais chances de alguém estar acordado? Quais elementos do poema permitem afirmar isso?
Espera-se que os alunos percebam que a maior possibilidade se encontra na madrugada amarela, pois aparecem os termos "cara de sono", "olhou de soslaio o relógio", "arrastou os passos".

19- Até então estávamos observando as características da madrugada, agora observemos as suas ações. Que ações ela realiza ao longo do poema?
Espera-se que os alunos remetam aos termos: 1ª estrofe - desceu da montanha, desapareceu nos lagos; 2ª estrofe - irrompeu no terreiro, acordou os galos, saiu correndo; 3ª estrofe - despiu a neblina, estendeu as mãos, apanhou o sol; 4ª estrofe - olhou de soslaio, arrastou os passos, sonha com os anjos. O professor, a fim de facilitar a percepção dessas ações deve escrevê-las no quadro.

20- Como é possível que um ser inanimado, sem vida, realize essas ações?
Espera-se que os alunos respondam que a madrugada no poema assume características e comportamentos humanos. Aqui se chega à personificação. O professor, nesse momento, deve

reforçar aos alunos que a madrugada é um elemento da natureza que, neste poema, age como um ser vivo, apresentando características humanas, ou seja, foi personificada. Nesse momento, após todas as outras perguntas, os alunos já são perfeitamente capazes de perceber como foi construída a personificação ao longo do poema e em que ela consiste.

21- Vocês teriam uma cor, atitude ou ação diferentes para expressar a sua madrugada? Quais e por quê?

Resposta pessoal. Uma sugestão é que o professor novamente no quadro crie um esquema em que ele registre as características e ações sugeridas pelos alunos, como, por exemplo, "minha madrugada é vermelha, forte e tenta me amarrar na cama". A ideia é também fazer os alunos perceberem que o que fizeram no final foi dar atribuições humanas/animadas a algo não animado, ou seja, não vivo, e dizer novamente que, quando fazemos isso, estamos fazendo personificação. Que podemos fazer isso em várias instâncias, mas que, na literária, na poética, isso é um recurso bem usado, para dar valores outros a termos comuns do cotidiano, que ganham significados outros no texto literário, no caso, o poético. A ideia é mostrar que essas ações-características têm sempre a ver com o modo como nós percebemos, vivemos, a coisa da qual queremos falar. Por exemplo, uma madrugada que me amarra na cama evidencia que não gosto de sair da cama de manhã. Já uma madrugada impiedosa, que me chuta da cama, mostra que eu sou obrigado a levantar cedo etc. Ou seja, a personificação tem a ver com o modo como percebemos algo.

4.1.5. Poema: "O bicho", de Manuel Bandeira
Categoria explorada: Construção do eu lírico

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.

1- Logo no início do poema, nos é revelado que um sujeito observou uma cena. Qual cena é essa?

Espera-se que os alunos identifiquem que um sujeito observou um bicho catando comida entre os detritos.

2- Um termo do primeiro verso nos transmite a ideia de que essa cena não seria fictícia, mas que realmente teria acontecido. Qual é esse termo?

Espera-se que os alunos apontem o verbo "vi".

3- Então, um sujeito presenciou um fato: um bicho catando restos de comida. Considerando apenas a primeira estrofe, que bicho poderia ser esse?

Espera-se que os alunos considerem que poderia ser, com exceção do homem, qualquer bicho do reino animal, com a condição de que fosse um animal de cidade, possível se encontrar num pátio.

4- Podemos dizer que um bicho catar comida no lixo é um fato comum na cidade?

Espera-se que os alunos confirmem que não há nada de estranho na cena, que ela é banal.

5- Se a cena é banal, por qual motivo alguém pararia para observá-la?

Espera-se que os alunos apontem que a curiosidade seria um motivo provável ou que havia algo de diferente do banal, do comum, em se tratando de um bicho catando comida no lixo.

6- Observem a expressão "um bicho". Ela nos faz pensar em algum bicho específico?

Espera-se que os alunos percebam que o termo "um" generaliza "bicho".

7- Como é caracterizado o local em que o bicho cata a comida?

Espera-se que os alunos apontem que o local era imundo, como sugere o próprio texto.

8- É possível imaginarmos o aspecto desse lugar, o seu cheiro? O que isso nos provoca?

Espera-se que os alunos respondam que sim, é possível perfeitamente imaginarmos o odor horrível do local, o que poderia nos causar nojo, asco.

9- Na 2ª estrofe, nos é dito que o que era achado não era nem examinado nem cheirado, mas engolido com voracidade. O que significa engolir com voracidade?

Espera-se que os alunos associem voracidade à fome, a um desespero para se alimentar.

10- Essa atitude de não examinar nem cheirar demonstra desespero. Qual seria o provável motivo do desespero do bicho?
Espera-se que os alunos digam que essa é uma atitude comum quando se está com fome. Esta seria, portanto, a razão da voracidade.

11- Considerando, então, as duas primeiras estrofes, podemos avaliar como estranha a cena descrita?
Espera-se que os alunos respondam que não, alegando que essa, até então, é uma cena comum, sem anormalidades.

12- Na 3ª estrofe nos é dito algo mais sobre esse bicho que está sendo observado: que não era um cão, nem um gato, nem rato. Esses animais têm o hábito de revirar lixos e catar comidas?
Espera-se que os alunos respondam que sim, que essa é uma atitude comum a esses bichos, principalmente ao rato.

13- Pensem na cadeia alimentar. Qual a relação entre cão, gato e rato?
Espera-se que os alunos digam que o cão caça o gato, que come o rato.

14- Qual desses três animais é considerado amigo do ser humano, sendo-lhe considerado amigo fiel?
Espera-se que os alunos identifiquem prontamente que o cão é o amigo do homem e o mais próximo a ele.

15- Qual é tomado como um estorvo na vida do homem? Que sensações normalmente esse animal nos provoca?
Espera-se que os alunos identifiquem o rato, que nos causa nojo e repulsa.

16- Voltando à ideia da cadeia alimentar, percebemos que o rato está "no mais baixo" degrau. É possível pensarmos num outro animal abaixo do rato catando a comida no meio do lixo?

Espera-se que os alunos tenham dificuldades em apontar outro animal inferior ao rato. Caso eles citem barata, por exemplo, o professor deverá questioná-los quanto à visão do observador da cena, se seria possível ele, de longe, observar uma barata comendo.

17- No último verso, nos é revelado: o bicho era um homem. O véu que encobria a possibilidade de ser um outro animal se esvai. E o observador da cena, o eu lírico do poema manifesta indignação, usando a expressão "meu Deus". Em que situação essa interjeição é normalmente utilizada?

Espera-se que os alunos apontem que nós a usamos em casos que nos assustam ou nos causam medo, ou quando nos desesperamos, nos indignamos. Essa pergunta permite vislumbrar o estado sentimental do eu-lírico, no caso, a indignação. As questões anteriores contribuem para a construção da indignação– e mesmo de denúncia – experienciada por esse eu lírico ao final do poema.

18- Então, é possível perceber como se sente o eu lírico diante da constatação de que o bicho era um homem?

Espera-se que os alunos percebam que sim, que o eu lírico se choca com o que vê, horrorizando-se com o espetáculo que se encontra diante dos olhos, ou seja, fica indignado.

19- E vocês, também se chocariam diante dessa cena miserável da condição humana em que o homem é reduzido à condição de animal ou a achariam banal?

Resposta pessoal. Espera-se aqui que a sensação dos alunos seja de empatia e de identificação com os sentimentos do eu lírico, lamentando a situação das pessoas que vivem em situações de necessidades extremas, como a descrita no poema.

4.2. Roteiros de Leitura

4.2.1. Desafios com Metáfora



1

ANATOMIA

A careca do palhaço
é a lona do circo.

Os olhos do palhaço
são duas margaridas.

O nariz do palhaço
é um sol vermelho.

A boca do palhaço
é uma caixa de surpresas.

O coração do palhaço
é o jardim da infância.
(José Paulo Paes)

DESAFIO: *Explique a metáfora "caixa de surpresas" em relação ao contexto do poema.*

Desafio

2

a) O mais feroz dos animais domésticos
é o relógio de parede:
conheço um que já devorou
três gerações da minha família.
(Mario Quintana)

b) (...)
O relógio marcava a hora
mas não dizia o dia. O Tempo,
desconcertado,
estava parado.
(...)
(Mario Quintana)

c) Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
(...)
(Vinicius de Moraes)

***DESAFIO**: Assinale dentre esses poemas aquele que apresenta o relógio como metáfora do tempo, associando-se à ideia de que, à medida que o tempo passa, as pessoas nascem, crescem, envelhecem e morrem.*

Desafio

3

a) Ainda ontem
convidei um amigo
para ficar em silêncio
comigo.
(...)
(Paulo Leminski)

b) Para dizer certas coisas
são precisas
palavras outras
novas palavras
nunca ditas antes
ou nunca
antes
postas lado a lado.
(...)
(Marina Colasanti)

c) (...)
Leão! Leão! Leão!
És o rei da criação!
Tua goela é uma fornalha
Teu salto, uma labareda
Tua garra, uma navalha
Cortando a presa na queda.
(...)
(Vinicius de Moraes)

d) João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
(...)
(Carlos Drummond de Andrade)

e) Não te abras com teu amigo
Que ele um outro amigo tem.
E o amigo de teu amigo
Possui amigos também...
(Mario Quintana)

***DESAFIO**: Assinale o poema em que se encontram estruturas metafóricas.*

Desafio

4

OS POEMAS

Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lês.
Quando fechas o livro, eles alçam voo
como de um alçapão.
Eles não têm pouso
nem porto
alimentam-se um instante em cada par de mãos
e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...
(Mario Quintana)

***DESAFIO**: Identifique uma estrutura metafórica presente no poema.*

Desafio

5

a) De monstros, fantasmas,
Gosmentos miasmas
E coisas que – bumba! –
Estourem assim;

Vampiros dentuços,
Viscosos e ruços
Querendo assustar
A você e a mim;
(...)
(Tatiana Belinky)

b) Guardo cheiros de mato,
Hortelã, terra molhada,
Flores, batata assada,
Pipoca quente, pão fresquinho,
Perfumes dos mais diversos.
Tantos gostosos cheirinhos
Que não cabem nestes versos.
(Ângela Carneiro)

c) A juventude é um sonho.
A juventude é um grilo.
A juventude é uma paixão.

A poesia é um sonho.
A poesia é um grilo.
A poesia é uma paixão.

Juventude é poesia.
(Carlos Queiroz Telles)

***DESAFIO**: Qual dos três poemas apresenta todos os versos construídos a partir de estruturas metafóricas?*

Desafio

6

MEUS OITO ANOS

Oh ! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais !
Que amor, que sonhos, que flores.
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

Como são belos os dias
Do despontar da existência!
– Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é – lago sereno,
O céu – um manto azulado,
O mundo – um sonho dourado,
A vida – um hino d'amor!

(...)

(Casimiro de Abreu)

***DESAFIO**: Qual metáfora do poema se refere ao lado da vida que não é "real", não é "concreto"; ao contrário, é brilhante, iluminado, conduzindo à felicidade?*

Desafio

7

A PALAVRA É DE PRATA E O SILÊNCIO É DE OURO

O silêncio é uma caixa
imensa onde cabem
e ressoam
todas as palavras
e há que pescá-las com cuidado.
Existem as redondas
e macias,
palavras vaga-lumes,
que iluminam a boca
de amor e doçura,
e outras com espinhos,
essa é melhor deixar
no fundo da caixa do mundo.

Dentro do silêncio
as palavras iluminadas
nadam como peixes dourados.
(Roseana Murray)

***DESAFIO**: Identifique uma estrutura metafórica presente no poema.*

Desafio

8

Poesia é portal, refúgio
poesia é quarto escuro
poesia é esconderijo
secreto da alma
poesia é libélula
garça distraída
nuvem arisca
pedra no caminho
andarilho sem destino
(poesia é tudo isso
que você está sentindo agora)
poesia é consolo, afago,
abraço bem dado
beijo de amigo

poesia é para você parar
pegar um papel
escrever qualquer coisa
se sentir melhor
e seguir em frente

poesia despressuriza.

(Nicolas Behr)

***DESAFIO**: Considerando o contexto do poema, acrescente mais uma metáfora ao poema: Poesia é.....*

Desafio

9

INSCRIÇÃO PARA UMA LAREIRA

A vida é um incêndio: nela
dançamos, salamandras mágicas.
Que importa restarem cinzas
se a chama foi bela e alta?
Em meio aos toros que desabam,
cantemos a canção das chamas!

Cantemos a canção da vida,
na própria luz consumida...
(Mario Quintana)

***DESAFIO**: O verso "que importa restarem cinzas" permite a leitura de que a chama se apagou. Ao usar a metáfora "A vida é um incêndio", o que o poeta aponta como semelhante entre "vida" e "incêndio"?*

Desafio

10

A juventude é um sonho.
A juventude é um grilo.
A juventude é uma paixão.

A poesia é um sonho.
A poesia é um grilo.
A poesia é uma paixão.

Juventude é poesia.
(Carlos Queiroz Telles)

***DESAFIO**: Considerando os versos "A juventude é um sonho" e "A poesia é um sonho", o que há em comum nesses dois versos (em sentido metafórico) para se afirmar, no último verso, que "juventude é poesia"?*

4.2.2. Desafios com Metonímia



1

A dois passos da cidade importante
a cidadezinha está calada, entrevada.
(Atrás daquele morro, com vergonha do trem.)
Só as igrejas
só as torres pontudas das igrejas
não brincam de esconder.
(Carlos Drummond de Andrade)

DESAFIO: *No trecho "a cidadezinha está calada", cidadezinha é metonímia para quê?*



Desafio

2

Os teus ouvidos estão enganados.
E os teus olhos.
E as tuas mãos.
E a tua boca anda mentindo
Enganada pelos teus sentidos.
Faze silêncio no teu corpo.
E escuta-te.
Há uma verdade silenciosa dentro de ti.
A verdade sem palavras.
Que procuras inutilmente,
Há tanto tempo,
Pelo teu corpo, que enlouqueceu.
(Cecília Meireles)

DESAFIO: *Assinale os <u>três</u> versos em que há metonímia.*

( ) Há tanto tempo;
( ) Os teus ouvidos estão enganados;
( ) E a tua boca anda mentindo;
( ) Enganada pelos sentidos;
( ) E os teus olhos.

Desafio

3

O CAPOEIRA

- Qué apanhá sordado?
- O quê?
- Qué apanhá?
Pernas e cabeças na calçada
(Oswald de Andrade)

DESAFIO: *Qual é a metonímia presente nesse poema?*

Desafio

MÚSICA

4

Uma coisa triste no fundo da sala.
Me disseram que era Chopin.
A mulher de braços redondos que nem coxas
martelava na dentadura dura
sob o lustre complacente.
Eu considerei as contas que era preciso pagar,
os passos que era preciso dar,
as dificuldades...
Enquadrei o Chopin na minha tristeza
e na dentadura amarela e preta
meus cuidados voaram como borboletas.
(Carlos Drummond de Andrade)

****Frédéric Chopin** foi um dos maiores pianistas e compositores para piano da era romântica e da história.*

***DESAFIO**: "Chopin" é metonímia de quê?*

Desafio

5

O PESCADOR

Os sonhos do pescador
são feitos de espuma, de sal,
de muitos milhares de peixes,
como feixes de girassol.

Na rede do pescador
pedaços de luz e de prata,
seus sonhos materializados.

Em terra firme o pescador
é habitante provisório,
anda meio de lado,
cheio de silêncios marinhos,
suas mãos de alga.
(Roseana Murray)

***DESAFIO**: Concebendo que o termo "pescador" está usado no sentido metonímico, qual coletividade ele representa?*

Desafio

6

a) Se o mundo não vai bem
a seus olhos, use lentes
...ou transforme o mundo
ótica olho vivo
agradece a preferência
(Chacal)

b) (...)
Meus olhos espiam
as pernas que passam.
Nem todas são grossas…
Meus olhos espiam.
Passam soldados.
... mas todas são pernas.
(...)
(Carlos Drummond de Andrade)

c) Se o porco é espinho
caço e asso
se o corpo é sozinho
traço e passo
(Cacaso)

d) Ainda não foi dito,
mas de vez em quando
é mais perfeito
dar o que nem foi dito
pelo dito e feito.
(...)
(Elias José)

e) Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
(...)
(Vinicius de Moraes)

***DESAFIO**: Assinale a estrofe que apresenta metonímia.*

Desafio

7

POEMA QUE ACONTECEU

Nenhum desejo neste domingo
nenhum problema nesta vida
o mundo parou de repente
os homens ficaram calados
domingo sem fim nem começo.

A mão que escreve este poema
não sabe o que está escrevendo
mas é possível que se soubesse
nem ligasse.
(Carlos Drummond de Andrade)

***DESAFIO**: No poema, o termo "mão" é metonímia de quê?*

Desafio

8

POEMA DE SETE FACES

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser *gauche* na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.

Porém meus olhos
não perguntam nada.

(...)

(Carlos Drummond de Andrade)

***DESAFIO**: Dos termos abaixo, marque <u>três</u> elementos que, no poema, têm valor metonímico.*

( ) anjo
( ) casas
( ) pernas
( ) coração
( ) tarde
( ) vida

Desafio

9

a) Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
(...)
(Manuel Bandeira)

b) As casas cerraram seus milhares de pálpebras.
As ruas pouco a pouco deixaram de andar.
Só a lua multiplicou-se em todos os poços e poças.
Tudo está sob a encantação lunar...
(...)
(Mario Quintana)

c) Troco um fusca branco
por um cavalo cor de vento
um cavalo mais veloz que o pensamento.
Quero que ele me leve pra bem longe
e que galope ao deus-dará
que já me cansei deste engarrafamento...
(Roseana Murray)

d) Se o porco é espinho
caço e asso
se o corpo é sozinho
traço e passo
(Cacaso)

e) Não discuto
com o destino
o que pintar
eu assino
(Paulo Leminski)

***DESAFIO**: Uma das alternativas acima apresenta uma metonímia. Aponte-a.*

Desafio

10

O MÉDICO

Para o médico, o corpo
não tem segredos:
é como uma fábrica,
uma orquestra,
uma casa com móveis
todos no lugar.

O sangue corre nas veias
como um disciplinado rio.
O pulso bate com precisão,
afiado relógio marcando a vida.

Se alguma coisa se move
erradamente,
se alguma coisa se quebra,
o médico bota o corpo de castigo,
e vai escrevendo receitas
como cartas que o corpo entendesse.
(Roseana Murray)

***DESAFIO**: Entendendo que o ser humano tem sentimentos, afeto, alegrias, dores – no poema, o modo como o médico olha para o ser humano indica uma metonímia. Em qual elemento/palavra está essa metonímia?*

4.2.3. Desafios com Antítese

Desafio

1

ANO NOVO

( ) Meia-noite. Fim
de um ano, início
de outro. Olho o céu:
nenhum indício.

( ) Olho o céu:
o abismo vence o
olhar. O mesmo
espantoso silêncio
da Via-Láctea feito
um ectoplasma
sobre a minha cabeça:
nada ali indica
que um ano novo começa.

( ) E não começa
nem no céu nem no chão
do planeta:
começa no coração.

( ) Começa como a esperança
de vida melhor
que entre os astros
não se escuta
nem se vê
nem pode haver:
que isso é coisa de homem
esse bicho
estelar
que sonha
(e luta).

(Ferreira Gullar)

***DESAFIO**: Quais as duas estrofes desse poema que apresentam antítese?*

Desafio

2

O MÍNIMO DO MÁXIMO

Tempo lento,
espaço rápido,
quanto mais penso,
menos capto.
Se não pego isso
que me passa no íntimo,
importa muito?
Rapto o ritmo.
Espaçotempo ávido,
lento espaçodentro,
quando me aproximo,
simplesmente me desfaço,
apenas o mínimo
em matéria de máximo.
(Paulo Leminski)

***DESAFIO**: O poema é construído em torno de antíteses. Cite duas delas.*

Desafio

3

Não digas onde acaba o dia.
Onde começa a noite.
Não fales palavras vãs.
As palavras do mundo.
Não digas onde começa a Terra,
Onde termina o céu.
Não digas até onde és tu.
Não digas desde onde é Deus.
Não fales palavras vãs.
Desfaze-te da vaidade triste de falar.
Pensa, completamente silencioso.
Até a glória de ficar silencioso,
Sem pensar.
(Cecília Meireles)

DESAFIO: Indique os termos do poema que produzem antítese com os termos abaixo:

*acaba:*_____
*dia:*_____
*termina:*_____
até: _____

Desafio

TRANSIÇÃO

4

( ) O amanhecer e o anoitecer
parece deixarem-me intacta.
Mas os meus olhos estão vendo
o que há de mim, de mesma e exata.

( ) Uma tristeza e uma alegria
o meu pensamento entrelaça:
na que estou sendo cada instante,
outra imagem se despedaça.

( ) Este mistério me pertence:
que ninguém de fora repara
nos turvos rostos sucedidos
no tanque da memória clara.

( ) Ninguém distingue a leve sombra
que o autêntico desenho mata.
E para os outros vou ficando
a mesma, continuada e exata.

( ) (Chorai, olhos de mil figuras,
pelas mil figuras passadas,
e pelas mil que vão chegando,
noite e dia... – não consentidas,
mas recebidas e esperadas!)

(Cecília Meireles)

DESAFIO: Identifique as estrofes em que há antítese no poema.

Desafio

5

DEBUSSY

Para cá, para lá...
Para cá, para lá...
Um novelozinho de linha...
Para cá, para lá...
Para cá, para lá...
Oscila no ar pela mão de uma criança
(Vem e vai...)
Que delicadamente e quase a adormecer o balança
- Psio... -
Para cá, para lá...
Para cá e...
- O novelozinho caiu.

(Manuel Bandeira)

***DESAFIO**: Esse poema sugere o movimento de balançar uma criança pequena para fazê-la dormir. Isso se dá por conta de versos construídos com antítese. Que antítese é essa?*

Desafio

6

a) Água-viva
quando morre
fica sendo
água-morta?
Ou água só?
(Ana Maria Machado)

b) vida e morte
amor e dúvida
dor e sorte
quem for louco
que volte
(Paulo Leminski)

c) FAROL
Luz
Breu
Luz
Breu
Luz
Breu
(...)
(Ana Maria Machado)

d) Se o mundo não vai bem
a seus olhos, use lentes
...ou transforme o mundo
ótica olho vivo
agradece a preferência
(Chacal)

e) Andorinha lá fora está dizendo:
"- Passei o dia à toa, à toa!"
Andorinha, andorinha, minha cantiga é mais triste!
Passei a vida à toa, à toa...
(Manuel Bandeira)

***DESAFIO**: Dentre esses poemas, quais os dois que não apresentam antítese?*

Desafio

7

MOMENTO

Enquanto eu fiquei alegre, permaneceram
um bule azul com um descascado no bico,
uma garrafa de pimenta pelo meio,
um latido e um céu limpidíssimo
com recém-feitas estrelas.
Resistiram nos seus lugares, em seus ofícios,
constituindo o mundo pra mim, anteparo
para o que foi um acometimento:
súbito é bom ter um corpo pra rir
e sacudir a cabeça. A vida é mais tempo
alegre do que triste. Melhor é ser.
(Adélia Prado)

***DESAFIO**: Identifique a antítese relativa à vida que aparece no poema.*

Desafio

8

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro.
Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.
(Cecília Meireles)

***DESAFIO**: Qual a antítese do poema que mostra duas ações contrárias?*

Desafio

9

UMA SIMPLES ELEGIA

Caminhozinho por onde eu ia andando
E de repente te sumiste,
- o que seria que te aconteceu?
Eu sei... o tempo... as ervas más... a vida...
Não, não foi a morte que acabou contigo:
Foi a vida.
Ah, nunca a vida fez uma história mais triste
que a de um caminho que se perdeu...

(Mário Quintana)

DESAFIO: Aponte a antítese presente no poema.

Desafio

10

a) Não discuto
com o destino
o que pintar
eu assino
(Paulo Leminski)

b) As borboletas vinham juntas
como colegiais às centenas.
Voavam delicadas e dúbias
parecidas como gêmeas.
(...)
(Henrique Lisboa)

c) O teu começo vem de muito longe.
O teu fim termina no teu começo.
Contempla-te em redor.
Compara.
Tudo é o mesmo.
Tudo é sem mudança.
(...)
(Cecília Meireles)

d) Uma ocasião,
Meu pai pintou a casa toda
De alaranjado brilhante.
Por muito tempo moramos numa casa,
como ele mesmo dizia,
constantemente amanhecendo.
(Adélia Prado)

e) Veleiro procura
vento trabalhador
disposto a levá-lo
além do equador.
(Marina Colasanti)

DESAFIO: Assinale o poema que apresenta antítese.

4.2.4. Desafios com Personificação



1

A ESTRELA

Vi uma estrela tão alta.
Vi uma estrela tão fria!
Vi uma estrela luzindo
Na minha vida vazia.

Era uma estrela tão alta!
Era uma estrela tão fria!
Era uma estrela sozinha
Luzindo no fim do dia.

Por que da sua distância
Para a minha companhia
Não baixava aquela estrela?
Por que tão alto luzia?

E ouvi-a na sombra funda
Responder que assim fazia
Para dar uma esperança
Mais triste ao fim do meu dia.

(Manuel Bandeira)

DESAFIO: *Qual a ação realizada pela estrela do poema é típica de seres humanos?*

Desafio

2

a) Bailando no ar, gemia inquieto vaga-lume:
- “Quem me dera que fosse aquela loura estrela,
Que arde no eterno azul, como uma eterna vela!”
(...)
(Machado de Assis)

b) Adolescência é janela
que se abre em ventania.
Há cantigas nas palavras
ousadas?
(Sylvia Orthof)

c) Borboleta vinda do alto
na palma da mão pousou.
lavor de ouro sobre esmalte:
linda palavra – trasflor.
(Henriqueta Lisboa)

***DESAFIO**: Identifique qual dos três poemas apresenta uma personificação.*

Desafio

3

A LUA FOI AO CINEMA

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

Não tinha porque era apenas
uma estrela bem pequena,
dessas que, quando apagam,
ninguém vai dizer, que pena!

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

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

***DESAFIO**: Nesse poema, a lua é personificada. Assinale as ações-características que personificam a lua.*

( ) ir ao cinema
( ) não ter namorado
( ) ser pequena
( ) se apagar
( ) ficar triste
( ) insistir para amanhecer

Desafio

4

PROCURA DA POESIA

(...)
Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?
(...)
(Carlos Drummond de Andrade)

***DESAFIO**: No poema, qual ação atribuída às palavras constitui uma personificação?*

Desafio

5

SERENATA

Repara na canção tardia
que nitidamente se eleva,
num arrulho de fonte fria.

O orvalho treme sobre a treva
e o sonho da noite procura
a voz que o vento abraça e leva.

Repara na canção tardia
que oferece a um mundo desfeito
sua flor de melancolia.

É tão triste, mas tão perfeito,
o movimento em que murmura,
como o do coração no peito.
(...)
(Cecília Meireles)

DESAFIO: *Qual elemento no poema assume o comportamento humano de "envolver, estreitar com os braços"?*

Desafio

6

AS BORBOLETAS

Brancas
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam muito de luz.

As amarelinhas
São tão bonitinhas!

E as pretas, então...
Oh, que escuridão!
(Vinicius de Moraes)

***DESAFIO**: Quais borboletas são personificadas no poema com características especificamente humanas: as brancas, as azuis, as amarelinhas ou as pretas?*

Desafio

7

a) A ventania às vezes surpreendia
as janelas abertas do meu lar
e então as doces sombras se moviam
trêmulas, trêmulas a bailar.
(Jorge de Lima)

b) Grafar uma música
é como querer
fotografar o vento
a música existe no tempo
a grafia existe no espaço
o vento no vento
(Chacal)

c) Não te abras com teu amigo
Que ele um outro amigo tem.
E o amigo de teu amigo
Possui amigos também...
(Mario Quintana)

d) verde verde verde
verde verde verde
verde verde verde
verde verde verde erva
(Ferreira Gullar)

e) Meu camelo fugiu
em pleno deserto,
me deixou a ver navios
sem mar por perto.
(Marina Colasanti)

***DESAFIO**: Qual desses cinco poemas apresenta uma personificação?*

Desafio

8

DESENCONTRÁRIOS

Mandei a palavra rimar,
ela não me obedeceu.
Falou em mar, em céu, em rosa,
em grego, em silêncio, em prosa.
Parecia fora de si,
a sílaba silenciosa.

Mandei a frase sonhar,
e ela se foi num labirinto.
Fazer poesia, eu sinto, apenas isso.
Dar ordens a um exército,
para conquistar um império extinto.

(Paulo Leminski)

***DESAFIO**: Quais são os atributos que personificam o elemento "palavra"?*

( ) Sonhar
( ) Não me obedecer
( ) Falar de mar
( ) Ir num labirinto
( ) Sentir

Desafio

9

Troca-se um homem-aranha de mentira
por uma aranha de verdade.
Uma aranha competente
que teça belas teias transparentes,
que pegue moscas, mosquitos
e não entenda nada de bandidos.
Uma aranha que seja
uma aranha simplesmente.
(Roseana Murray)

***DESAFIO**: No poema, há uma caracterização da aranha que se configura numa personificação, revelando-se uma espécie de condição/requisito para a aranha tecer belas teias, pegar moscas e não entender nada de bandidos. Qual é essa personificação?*

Desafio

10

CONFRONTO

Bateu Amor à porta da Loucura.
"Deixe-me entrar – pediu – sou teu irmão.
Só tu me limparás da lama escura
a que me conduziu a paixão."
(...)
(Carlos Drummond de Andrade)

***DESAFIO**: No poema, quais as duas ações realizadas pelo Amor que podem ser consideradas uma personificação?*

4.2.5. Desafios com Eu lírico



RAZÕES DE SER

1

Escrevo. E pronto.
Escrevo porque preciso,
preciso porque estou tonto.
Ninguém tem nada com isso.
Escrevo porque amanhece,
e as estrelas lá no céu
lembram letras no papel,
quando o poema me anoitece.
A aranha tece teias.
O peixe beija e morde o que vê.
Eu escrevo apenas.
Tem que ter por quê?
(Paulo Leminski)

***DESAFIO**: É possível ler neste poema certa intolerância do autor em relação ao seu ofício (ou ao seu trabalho). Indique pelo menos dois versos que permitem tal leitura no poema.*



Desafio

2

PALAVRA MÁGICA

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.
(Carlos Drummond de Andrade)

DESAFIO: *É possível evidenciar no eu lírico um estado de:*

( ) agitação
( ) cansaço
( ) investigação
( ) ansiedade
( ) temor

Desafio

3

OU ISTO OU AQUILO

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.
(Cecília Meireles)

***DESAFIO**: Consciente de que toda escolha gera uma renúncia, o eu lírico desse poema demonstra um sentimento de dúvida e incerteza, nitidamente marcadas por uma:*

( ) nostalgia
( ) saudade
( ) angústia
( ) decepção
( ) ironia

Desafio

4

CANÇÃO DO MENINO

Pra falar a verdade,
nunca tive um pijama.
Pra quê?
Se nunca tive cama?

Verdade verdadeira,
nunca tive um brinquedo.
Apenas tive medo.

Mas hoje há tanto frio,
tanta umidade,
que invento um cobertor
de sol poente,
e um pijama de sonho
em cama quente.

É bom brincar de gente.
(Maria Dinorah)

***DESAFIO**: Percebe-se que o eu lírico, nesse poema, se apresenta*

( ) revoltado e triste
( ) nervoso e desesperado
( ) raivoso e melancólico
( ) triste e sonhador
( ) desesperado e medroso

Desafio

5

Cidadezinha cheia de graça...
Tão pequenina que até causa dó!
Com seus burricos a pastar na praça...
Sua igrejinha de uma torre só...

Nuvens que venham, nuvens e asas,
Não param nunca nem um segundo...
E fica a torre sobre as velhas casas,
Fica cismando como é vasto o mundo!...

Eu que de longe venho perdido
Sem pouso fixo (a triste sina!)
Ah, quem me dera ter lá nascido!

Lá toda a vida poder morar!
Cidadezinha...tão pequenina
Que toda cabe num só olhar...
(Mário Quintana)

DESAFIO: *O eu lírico que comparece na cidadezinha se apresenta como uma espécie de viajante, de andarilho, talvez um migrante, talvez um estrangeiro: vem de longe, vem perdido, não tem pouso fixo. Para ele, a cidadezinha representa um lar, espaço possível de repouso. Quais os dois versos confirmam esse sentimento do eu lírico em relação à cidadezinha?*

Desafio

6

(A) É hoje...
tem que ser hoje!
Eu não aguento mais...
Seja o que Deus quiser!
Vai do jeito que for...
É agora!
É já!
(suspiro fundo)
- Eu te amo!
(Carlos Queiroz Telles)

( ) encabulado, incapaz.

(B) Que é que vou dizer a você?
Não estudei ainda o código
de amor.
Inventar, não posso.
Falar, não sei.
Balbuciar, não ouso.
Fico de olhos baixos
espiando, no chão, a formiga.
(...)
Carlos Drummond de Andrade

( ) chocado, assustado.

(C) Mariana, meu amor por você
arde que nem pimenta
ele queima, faz chorar,
será que você aguenta?
(Sérgio Capparelli)

( ) provocador, desafiador.

(D) No ano 3000
os homens já vão ter
se cansado das máquinas
e as casas serão novamente românticas.
(...)
(Roseana Murray)

( ) decidido, determinado.

(E) Vi ontem um bicho
na imundície do pátio
catando comida entre os detritos
(...)
O bicho, meu Deus, era um homem.
(Manuel Bandeira)

( ) esperançoso, desejoso.

DESAFIO: *Observando como o eu lírico se manifesta em cada um desses trechos, correlacione as duas colunas.*

Desafio

7

Atenção: Compro gavetas,
compro armários,
cômodas e baús.

Preciso guardar minha infância:
os jogos da amarelinha,
os segredos que me contaram
lá no fundo do quintal.

Preciso guardar minhas lembranças:
as viagens que não fiz,
ciranda, cirandinha
e o gosto de aventura
que havia nas manhãs.

Preciso guardar meus talismãs:
o anel que tu me deste
o amor que tu me tinhas
e as histórias que eu vivi.
(Roseana Murray)

DESAFIO: *E possível ler que o eu lírico encontra-se saudosista nesse poema. Identifique três ações presentes no texto que confirmam este estado de espírito.*

Desafio

8

a) A tarde cai, por demais
Erma, úmida e silente...
A chuva, em gotas glaciais,
Chora monotonamente.
(Manuel Bandeira)

b) 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 Crusoé,
Comprida história que não acaba mais.
(...)
(Carlos Drummond de Andrade)

c) Às vezes dá vontade
de agarrar a vida
com uma duas
dez mãos
e levar à boca
e trincar nos dentes
como uma fruta
no ponto
(Roseana Murray)

d) A poesia
tem tudo a ver
com tua dor e alegrias,
com as cores, as formas, os cheiros,
os sabores e a música
do mundo.
(...)
(Elias José)

e) Tenho medo do meu quarto
no escuro
quando eu vou me deitar.
Tenho medo de tudo
no escuro.
Só não tenho medo
de confessar.
(Pedro Bandeira)

DESAFIO: *Em qual dos poemas acima o eu lírico se mostra nostálgico, saudosista?*

Desafio

9

TRADUZIR-SE

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?
(Ferreira Gullar)

DESAFIO: *O eu lírico se apresenta nesse poema como alguém com duas partes aparentemente incompatíveis. NÃO representa essa provável incompatibilidade:*

( ) Todo mundo / ninguém
( ) Multidão / solidão
( ) Estranheza / solidão
( ) Pondera / delira

Desafio

10

MOTIVO

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
— não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
— mais nada.
(Cecília Meireles)

***DESAFIO**: Ao longo do poema, pode-se perceber que o eu lírico alterna alguns sentimentos. Ele não manifesta sentimento de:*

( ) aceitação
( ) certeza
( ) temor
( ) dúvida

4.2.6. Respostas dos Desafios

Desafios com metáfora

1) O palhaço nos surpreende com suas falas e piadas inusitadas e irreverentes, ou seja, nunca sabemos o que pode sair da boca de um palhaço. Daí a associação com caixa de surpresas.
2) Alternativa A ("já devorou três gerações da minha família").
3) Alternativa C ("Tua goela é uma fornalha/ Teu salto, uma labareda / Tua garra, uma navalha").
4) "Os poemas são pássaros que chegam", no 1º verso.
5) Alternativa C - Juventude é sonho, grilo e paixão, ou seja, implica desejos (sonho), alegria (cantoria do grilo) e intensidades (paixão), assim como a poesia. Sendo que, no último, a juventude implica criação, possibilidades (poesia) e a poesia implica destemor, início, certa inocência (juventude).
6) "O mundo – um sonho dourado".
7) "O silêncio é uma caixa" / "palavras vaga-lumes que iluminam a boca".
8) Resposta pessoal, sendo que caberá ao professor avaliar se a construção da equipe é ou não metafórica
9) Ambos são agitados, intensos, rápidos (e se acabam).
10) Tanto juventude quanto poesia são sonho, ou seja, fantasia, felicidade, desejo, possibilidade. Assim, o que permite a aproximação entre juventude e sonho no final é que ambas têm esses elementos.

Desafios com metonímia

1) Para "moradores". Os moradores da cidade estão calados.
2) Os teus ouvidos estão enganados / E a tua boca anda mentindo/ E os teus olhos. A pessoa, aqui representada parcialmente por ouvidos, olhos e boca, anda mentindo e está enganada.
3) "pernas e cabeças na calçada". Os corpos inteiros, aqui parcialmente representados por pernas e cabeças, se movimentam na luta/dança da capoeira na calçada.

4) Da música de Chopin que estava sendo tocada no piano. Essa era a "coisa triste'; provavelmente a música era triste.
5) Todos os pescadores que existem.
6) Letra B - "as pernas que passam", referindo-se às pessoas que passam.
7) Metonímia de poeta, escritor.
8) Casas (os moradores nas casas espiam) / pernas (o bonde passa cheio de pessoas) / coração (o poeta, com emoção, pergunta).
9) Alternativa B (1º e 2º versos): As casas é metonímia para as pessoas que moram nas casas e que estão dormindo; as ruas que deixaram de andar é metonímia para as pessoas que não estão nem andando nem dirigindo pelas ruas.
10) Na palavra "corpo", uma vez que o médico não considera e avalia o corpo apenas como substância material, orgânica, mas também como uma constituição humana mais complexa.

Desafios com antítese

1) 1ª estrofe (fim de um ano X início de outro) e 3ª estrofe (céu X chão).
2) Mínimo X máximo (no título e no penúltimo e último versos)/ lento X rápido / MAIS penso X MENOS capto (no 3º e 4º versos).
3) Acaba X começa (1º e 2º versos) / dia X noite (1º e 2º versos) / termina X começa (5º e 6º versos) / até X desde (7º e 8º versos).
4) 1ª estrofe (amanhecer X anoitecer) , 2ª estrofe (tristeza X alegria) e 5ª estrofes (passadas X vão chegando / noite X dia).
5) Para cá X para lá, que se repetem ao longo do poema.
6) Alternativas D e E, Nas demais, estão presentes as seguintes antíteses: água-viva X água morta (A) / vida X morte (B) / luz X breu (C).
7) Alegre X triste (penúltimo e último versos).
8) Destrói X cria (5º e 6º versos).
9) Morte X vida (5º e 6º versos).
10) Alternativa C, em começo X fim (1º e 2 versos).

Desafios com personificação

1) "Responder" , no 2º verso da última estrofe.
2) O 1º poema (letra a) "Bailando no ar, gemia inquieto vagalume"'.
3) Ir ao cinema, ficar triste, insistir para amanhecer. É importante explicar aos alunos, caso marquem também "não ter namorado", que essa característica, apesar de funcionar como personificação neste poema, o é para a estrela, não para a lua.
4) A ação de "perguntar", no 4º verso.
5) "Abraçar", em "a voz que o vento abraça e leva", no 3º verso da 2ª estrofe.
6) As brancas, pois o texto diz que são "alegres e francas", ou seja, características atribuídas somente a seres humanos.
7) Letra A, em "Ventania às vezes surpreendia" e "doces sombras se moviam trêmulas, trêmulas a bailar".
8) "Não obedecer" e "Falar de mar". É importante explicar aos alunos, caso marquem também "Sonhar" ou "Ir num labirinto", que essas características, apesar de funcionarem como personificação neste poema, o são para a "frase", não para a "palavra".
9) "Competente", no 3º verso.
10) Bater à porta e pedir para entrar, no 1º e 2º versos.

Desafios com eu lírico

1) "Escrevo. E pronto" / "Ninguém tem nada com isso". / "tem que ter por quê?".
2) Investigação ("Vou procurá-la" /" Procuro sempre").
3) Angústia ("Não consegui entender ainda"/ "É uma grande pena que não se possa /estar ao mesmo tempo em dois lugares").
4) Triste e sonhador (triste: quando expressas que não teve pijama, nem cama nem brinquedo, coisas que se espera que toda criança tenha; também quando fala do frio e da umidade. Sonhador: quando fala do que "inventa" para "aliviar" sua dor, como "invento um cobertor de sol poente e um pijama de sonho em cama quente" / "é bom brincar de gente"). Importante ressaltar que o último verso sintetiza bem o estado do eu lírico, pois ao dizer que "é bom brincar de gente" ele aponta tanto para o fato de

conseguir brincar de algo, sonhando com outra coisa, como também de não ser gente, pois, se brinca de gente, é porque não o é, o que retoma a questão da tristeza.

5) "Ah quem me dera ter lá nascido"(3º verso da 3ª estrofe) / "Lá toda a vida poder morar"(1º verso da última estrofe).
6) B – E – C – A – D
7) Guardar minha infância (1º verso da 2ª estrofe) / guardar minhas lembranças (1º verso da 3ª estrofe) / guardar meus talismãs (1º verso da última estrofe).
8) Alternativa B, em que o eu lírico relembra momentos em família vividos na infância.
9) Estranheza/ solidão. Estes elementos não estabelecem par de oposição, como o fazem todo mundo X ninguém; Multidão X solidão; Ponderar X delirar
10) 3ª opção: Temor, medo. É possível ler a manifestação de sentimento de aceitação na 1ª estrofe, de certeza na 4ª e de dúvida na 3ª.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono, [...] a atividade poética é revolucionária por natureza, exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro." (PAZ, 1982, p.15). Essa profunda visão da poesia justifica o motivo de sua relevância na vida do ser humano. O texto poético nada mais é do que uma ampla metáfora, em que, por meio de um diálogo, nós nos interrogamos, nos encontramos, nos recriamos.

A linguagem poética é a expressão estética por excelência. O jogo com as palavras, a ordenação harmoniosa, o ar de mistério, tudo isso se mescla numa ampla significação e organização própria, fugindo do óbvio, do referencial, da representação lógica da realidade, e construindo-se, dessa forma, a imagem poética. O uso imagético e simbólico da linguagem poética nos possibilita a manifestação da sensibilidade. Isso porque aquilo que, num primeiro momento nos provoca estranhamento, na verdade se apresenta como um auxílio para a organização interior.

Essas peculiaridades da poesia fazem com que sua presença na escola não apenas se legitime como também ocupe o seu espaço imprescindível ao letramento literário e à formação humana do aluno, de sua expansão do próprio real, da sua construção de conhecimento de mundo, enfim, do seu enriquecimento interior.

Nessa perspectiva, reafirma-se o papel do professor de mediador na leitura de textos literários, em especial, de textos poéticos, e de sua centralidade no processo de formação de leitores. Ele é peça chave na relação entre a escola, o aluno-leitor e o texto literário, cabendo-lhe a tarefa de aproximar o aluno da poesia, da literatura.

Embora haja consciência por parte de muitos professores da importância da poesia no contexto escolar, e principalmente na formação do aluno, as dúvidas relativas à lida com o texto poético em sala de aula ainda são muitas. E as dificuldades de se trabalhar com ele maiores ainda. Isso porque, infelizmente, muitos professores não têm definidas as concepções de linguagem e de leitura que poderiam embasar seu trabalho, proporcionando-lhe uma metodologia capaz de atender adequadamente aos interesses de seus alunos.

Considerar o caráter de gratuidade da poesia talvez seja o ponto de partida. Trabalha-se poesia lendo-se poesia. É a condição para qualquer atividade a ser desenvolvida em sala de aula. Esse primeiro caminho resguarda a gratuidade do texto poético simplesmente porque são experiências que os alunos precisam ter para se encontrarem e se recriarem. Contudo, é dever

da escola ir além, dando continuidade ao percurso a fim de se estabelecer, no momento da leitura, a desejada interação entre o texto poético e o aluno-leitor. Longe de ser missão do professor transformar o aluno num poeta, a sua responsabilidade consiste em aproximá-lo desse tipo de texto, fazendo com que se familiarize com ele para que a leitura possa, de fato, acontecer. Essa é sua função enquanto professor de literatura. Ele se apresenta, pois, como um provocador.

Para tanto, há que se ultrapassarem os limites e se realizar um trabalho sistemático e efetivo com o texto poético, capaz de despertar nos alunos-leitores habilidades e estratégias para a leitura de poemas, permitindo-lhes, então, avançar na leitura e ir muito além da literalidade dos textos, estabelecendo relações com outros textos, contextualizando-os com a realidade social e com as próprias experiências de vida.

Conforme defendido nesta pesquisa, para bem mediar essa aproximação do aluno-leitor com a poesia, é fundamental que o professor também transite no campo da recepção, ou seja, revele-se leitor de poesia. Essa condicional, além de gerar o entusiasmo com esse tipo de texto, certamente qualificará sua metodologia, possibilitando-lhe a exploração dos aspectos envolvidos no texto poético.

Foi reforçando a concepção de que o trabalho efetivo com a literatura deve buscar o diálogo entre leitor e texto e objetivando contribuir com o papel do professor de mediador do processo é que foi desenvolvida esta pesquisa, em que propusemos uma opção para esse encontro com a poesia em sala de aula e uma alternativa para se avaliar a sua leitura.

Entre os vários caminhos possíveis para a leitura dos textos poéticos, consideramos a sua natureza estético-verbal, optando, assim, pela provocação dos sentidos por meio da linguagem do texto e sua estrutura. O foco de abordagem para conduzir os alunos à percepção do jogo polissêmico da poesia foi a figuração do sentido, através da metáfora, da metonímia, da antítese, da personificação e também da construção do eu lírico. Partimos, então, da própria linguagem do texto e de sua estrutura para guiar o aluno na leitura de que as imagens ali presentes não são referenciais, ao contrário, vão muito além da referencialidade do mundo.

Além disso, é necessário reconhecer o valor da leitura compartilhada. Para tanto, é fundamental que a leitura de poesia seja uma prática viva em sala de aula, com os alunos/leitores estabelecendo relações com os textos lidos, criando laços, experienciando-os, e, sobretudo, compartilhando suas leituras. Essa postura diante do texto poético certamente lhes possibilita criar condições para que as estratégias de atribuição de sentido sejam explicitadas, permitindo, dessa forma, que uns se apropriem de estratégicas utilizadas por

outros. Promover o intercâmbio de ideias sobre o que foi lido faz com que o aluno considere diferentes pontos de vida, amplie e reforce sua leitura (ou até mesmo a modifique), o que muito contribui para a construção de sentidos.

As observações feitas pelos alunos durante as leituras propostas, bem como os seus depoimentos ao final, afirmando com satisfação que eles haviam "entendido" os textos confirmam a eficácia dos Roteiros de Leitura quanto ao seu propósito: por meio de perguntas estratégicas, estabelecer a discussão e o diálogo com o texto, e, num ambiente de análise e de descontração, construir sentido para o mesmo. Em consonância à concepção da teoria do efeito estético, de Wolfgang Iser, as aulas se revelaram oportunidade em que os alunos se colocaram diante do texto poético e de suas características e – motivados pelos questionamentos feitos – buscaram preencher, com suas reflexões, os "vazios" existentes. As conversas sobre os textos lidos mostraram-se espaço em que eles deixaram a postura estática e tornaram-se ativos na leitura, analisando, discutindo, questionando e, assim, construindo sentido para o que estavam lendo. Portanto, podemos dizer que houve uma efetiva aproximação dos alunos com o texto poético, através dos levantamentos de conhecimentos prévios, das associações entre os elementos dos textos com as suas experiências de mundo, possibilitando-lhes a apropriação da leitura e a ampliação de conhecimentos. Reiteramos, dessa forma, os Roteiros como totalmente adequados para a leitura de poemas, uma vez que conduziram os alunos, à percepção da linguagem poética, ao envolvimento com o texto, e, sobretudo, à sua leitura significativa.

Quanto ao jogo em si e aos Desafios nele contidos, a participação e o envolvimento dos alunos foi notória. Eles, de fato, entenderam a proposta como um meio através do qual poderiam expressar suas percepções e leituras do texto poético sem receio e de forma descontraída, uma vez que, ainda que estivessem sendo avaliados, não estavam diante de uma prova, mas sim de um jogo. Isso fez com que se sentissem à vontade e, ao mesmo tempo, demonstrassem comprometimento com a atividade. Torna-se importante a observação de que, em todas as cinco aulas de leitura dos poemas, as quais antecediam ao jogo, vários alunos alegaram que iriam "prestar muita atenção, respondendo a tudo direito, para não errar nada na hora do jogo". Dessa forma, ao mesmo tempo em que avaliar a aprendizagem das figuras trabalhadas anteriormente era o meu objetivo, enquanto professora, vencer o jogo tornou-se foco para eles. E foi impulsionados por esse desejo de vitória no jogo que eles se aproximaram do texto poético com tanto gosto, lendo com interesse os poemas, fazendo com

que o entrelaçamento entre o momento do Roteiro de Leitura (o pré-jogo) e do jogo se concretizasse.

Nas cinco rodadas realizadas, a maioria dos Desafios foi respondida corretamente, o que nos permitiu avaliar que eles se apropriaram de forma positiva daqueles aspectos da linguagem do texto poético. As leituras feitas pelos alunos e as suas observações e respostas dadas possibilitaram a efetiva mediação do processo e a percepção do rendimento em relação à leitura dos poemas lidos. Se, contudo, esse não tivesse sido o resultado e a maioria das respostas dadas aos Desafios fosse incorreta, o caráter avaliativo do jogo novamente se confirmaria, pois seria indício de que se teria que trabalhar mais a leitura por meio do Roteiro na aula anterior ao jogo, selecionando-se, para tal, mais poemas. Por essa razão, consideramos que o objetivo do jogo concebido de se apresentar uma proposta diferenciada de avaliação em sala de aula foi atingido. O jogo é, portanto, funcional e pertinente.

É preciso reforçar que, ao optarmos por trabalhar com a metáfora, a metonímia, a antítese, a personificação e o eu lírico, de modo algum, queremos dizer que somente essas categorias permitem a dinâmica do experimento aqui proposto. Tanto que, no Caderno Digital acoplado a essa pesquisa, fornecemos aos professores orientações para a aplicação dessa proposta por meio de outros elementos, como rimas, sonoridade, e outros.

Vale observar que o avanço em relação à apropriação do texto poético ocorre gradualmente, por meio de um trabalho efetivo, sério e comprometido. Por isso, reconhecemos que o jogo nesta pesquisa apresentado configura-se numa proposta baseada na perspectiva a que se propunha este trabalho. Cabe, ainda, em outros momentos de aprendizagem que não o Jogo, dar continuidade ao processo, buscando-se outras formas pelas quais a poesia possa ser experienciada na escola.

Nesse sentido, concluímos que os objetivos da pesquisa aqui propostos de contribuir com a leitura de poesia em sala de aula foram alcançados. Ainda que não se apresente como a solução para a desafiadora lida com o texto poético, a intervenção se evidenciou como um instrumento metodológico eficiente e envolvente, apresentando-se como uma alternativa para a falta de recursos da escola pública para o trabalho com a literatura. A participação e o envolvimento dos alunos nas atividades possibilitaram que os propósitos da pesquisa fossem atingidos, colaborando para que os alunos possam se efetivar como leitores mais assíduos de poesia. Isso prova que é possível, sim, trabalhar de forma significativa a poesia em sala de aula, encantando os alunos, sem desanimá-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera T. de; CECCANTINI, João L (Org.). *Uma história a ser contada.* In:_____. Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 11-44.

ANDO, Marta Y. *Uma leitura interdisciplinar de estudos sobre leitura*. Acta Scientiarum Language and Culture, Maringá, v.31, n.1, 2009, p.85-93.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa.* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMARGO, Luís H. de. *Poesia infantil e Ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles.* 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – UNICAMP, Campinas.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____ *Vários escritos.* São Paulo: Duas Cidades, 2004. p.169-191

_____ *Literatura e Sociedade*. 7ed.. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.
COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORTEZ, Clarice Zamonaro; RODRIGUES, Milton Hermes. Operadores de Leitura da poesia. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.) *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas.* Maringá: Eduem, 2005, p. 57-89.

CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução.* Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. 8. ed. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza,* II: Métodos cualitativos y de observación. Buenos Aires: Poidos, 1986.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura. Uma teoria do efeito estético.* Trad. Johannes Krestschmer. Vol.1. São Paulo. 1996.

_____ *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. Trad. Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1996a.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUHMANN, Niklas. Por que uma "teoria dos sistemas"?. In: Clarissa E. B. Neves; Eva M. B. Samios (orgs.). *A nova teoria dos sistemas.* Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1997a.

_____ Novos desenvolvimentos na teoria dos sistemas. In: Clarissa E. B. Neves; Eva M. B. Samios (orgs.). *A nova teoria dos sistemas.* Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1997b.

_____ Sobre os fundamentos teóricos-sistêmicos da teoria da sociedade. In: Clarissa E. B. Neves; Eva M. B. Samios (orgs.). *A nova teoria dos sistemas.* Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, Goethe-Institut/ICBA, 1997c.

MARTHA, Alice A. Penteado. Pequena prosa sobre versos. In: AGUIAR, Vera T. de; CECCANTINI, João L (Org.). *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 45-71.

MATURANA, Humberto R. "Tudo é dito por um observador". In: _____. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. p. 53-66

MOREIRA,H.; CALEFFE L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, Roberto C. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: UNESP, 2000.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 17-39

PAZ, Octavio. *O Arco e a Lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____ *Signos em rotação*. Perspectiva: São Paulo, 1996.

PIRES, Flávia Ferreira. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. ***Cadernos de Campo (São Paulo, 1991)***, Brasil, v. 20, n. 20, p. 143-148, mar. 2011.

PROJETO ARARIBÁ: Português: ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 2007

RODRIGUES, Léo P. *Sistemas auto-referentes, autopoiéticos: noções-chave para a compreensão de Niklas Luhmann*. Pensamento Plural: Pelotas, v. 3, p. 105–120, jul,/dez. 2008.

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

SCHIMIDT, Siegfried J. Do texto ao sistema literário: esboço de uma ciência da literatura empírica construtivista. In: Heidrun Krieger Olinto (org.). *Ciência da Literatura Empírica: uma alternativa.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. p. 53-69.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura literária. In: EVANGELISTA, Aracy;

BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Orgs.) *A escolarização da literatura infantil juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-48

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Referências bibliográficas das obras poéticas

ABREU, Casimiro de. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: Ediouro. p. 19.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A paixão medida.* Rio de Janeiro: Record, 2002. s.p

_____ *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Record, 2010. p. 17, 29, 71, 85, 89.

_____ *Antologia poética*. 53ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 13, 146, 185.

_____ *A palavra mágica*. Seleção Luzia de Maria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 113.

_____ *A palavra mágica*. Seleção Luzia de Maria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 21.

ANDRADE, Oswald de. *Pau Brasil*. Obras completas de Oswald de Andrade. 2 ed. São Paulo: Globo, 2003. p. 125.

ASSIS, Machado. Obra Completa. Vol. III, Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 1994, s. p.

BANDEIRA, Manuel. *Antologia poética*. 12. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 36.

_____ *Berimbau e outros poemas*. Seleção Elias José; ilustrações Graça Lima. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 22

_____ *Meus poemas preferidos*. 1ª ed. São Paulo: Ediouro, 2002. p . 37, 116, 144.

BANDEIRA, Pedro. *Cavalgando o arco-íris*. Coleção Girassol. São Paulo: Moderna, 1995, p. 18.

BEHR, Nicolas. In: Vários autores. *Boa Companhia – Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. s. p.

BELINK, Tatiana. *Um caldeirão de poemas*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003. p. 7.

BILAC, Olavo. *Poesias infantis*. 13 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1935. s.p.

CAPPARELLI. *Restos de arco-íris*. Porto Alegre: L&PM, 2005. p.38

CARNEIRO, Ângela. Caixa surpresa. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994. s. p.

CESAR; CACASO; CHACAL; ALVIM; LEMINSKI. *Poesia marginal*. Org. Fabio Weintraub; Ilustrações Guto Lacaz. Coleção Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 2007. p. 22, 44, 62, 71

COLASANTI, Marina. *Classificados e nem tanto*. Ilustrações Rubem Grilo. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2010. s. p.
_____ *Fino sangue.* São Paulo: Record, 2005. p. 12.

DINORAH, Maria. *Panela no fogo, barriga vazia*. Porto Alegre: L&PM, 1986, s. p.

GULLAR, Ferreira. *Barulho*s. 4ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997. p 45-46

_____ *Dentro da noite veloz*. Círculo do Livro. p. 124.

_____ *Os melhores poemas de Ferreira Gullar*. Seleção Alfredo Bosi. 6. ed. São Paulo: Global, 2000. p.144 e 145.

JOSÉ, Elias. *Forrobodó no forró*. Ilustrações de Michele Iacocca. São Paulo: Mercuryo Jovem, 2006. s.p.

_____ *Palavras de encantamento: antologia de poetas brasileiros*. Col. Literatura em minha casa. Vol. 1. São Paulo: Moderna, 2001, p. 35.

LEMINSKI, Paulo. *Melhores poemas de Paulo Leminski*. Seleção Fred Góes. 6ª ed. São Paulo: Global, 2002, p. 64, 111, 115, 123, 213.

LIMA, Jorge de. Poesia completa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980. s. p.

LISBOA, Henriqueta. *Luz da lua: antologia poética de Henriqueta Lisboa*. Org. Bartolomeu Campos de Queirós. 1ª ed. São Paulo: Uno Educação, 2009. p. 40, 50-51

_____ *O menino poeta*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, p. 13, 33

MACHADO, Ana Maria. *Sinais do mar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 23, 39

MEIRELES, Cecília. *Cânticos, Cecília Meireles*. 3ª. ed. Col. Veredas. São Paulo: Moderna, 2003. p. 15, 27, 35, 51.

_____ *Ou isto ou aquilo*. 3.ed. Ilustrações de Eleonora Affonso. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. s. p.

_____ *Poesia completa*. Volume 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 3, 9, 216-217.

_____ *Poesia completa*. Volume 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p. 278-279.

MORAES, Vinicius de. *A arca de Noé*. Ilustrações de Nelson Cruz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004. p. 20, 23, 31, 41.

MURRAY, Roseana. *A bailarina e outros poemas: poesia*. Ilustrações de Beto Lima. 1. ed. São Paulo: FTD, 2001. p. 7, 15, 25

_____ *Casas*. São Paulo: Formato, 2004. p. 14

MURRAY, Roseana. *Classificados poéticos*. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004. p. 6, 16

ORTHOF, Sylvia. *Adolescente Poesia*. Rio de Janeiro: Rovelle, 2010. p. 7.

PAES, José P. *Um passarinho me contou.* São Paulo: Ática, 1998, s.p.

_____ *Poemas para brincar*. 2.ed. Ilustração Luiz Maia. São Paulo: Ática, 1991. s.p.

PRADO, Adélia. *Bagagem*. 22ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 36, 46

QUINTANA, Mário. *80 anos de poesia*. São Paulo: Globo, 1996, p. 19.

_____ *Espelho mágico*. São Paulo: Globo, 2005. p. 50.

_____ *Nariz de vidro*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003. p. 18, 57, 85

_____ *Poesia*. Volume 6. Coleção Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 2006. s. p.

_____ *Poesia Completa*. São Paulo: Nova Aguilar, 2005, s. p.
TELLES, Carlos Queiroz. *Sonhos, grilos e paixões*. São Paulo: Moderna, 1990. p. 7, 30.