



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**  
Centro de Letras, Comunicação e Artes  
Mestrado Profissional em Letras em Rede



---

FERNANDA DE JESUS MACENA DUARTE

**O LETRAMENTO LITERÁRIO DO GÊNERO POÉTICO E  
A PRÁTICA DOCENTE  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Cornélio Procópio  
2016

FERNANDA DE JESUS MACENA DUARTE

**O LETRAMENTO LITERÁRIO DO GÊNERO POÉTICO E  
A PRÁTICA DOCENTE  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Esta Proposta de Intervenção é parte integrante da dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Adenize Aparecida Franco.

## ENTRE NECESSIDADES E POSSIBILIDADES: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA PARA O GÊNERO POÉTICO/LÍRICO

### 4.1 Uma proposta sob a perspectiva do dialogismo

*“Adolescente  
Toda criatura que tem fogos de artifício dentro dela”  
Adriana Falcão, 2013, p.7*

A proposta interventiva aqui presente está alicerçada primordialmente no procedimento dialógico sob a perspectiva de William Roberto Cereja (2005). De acordo com o autor (CEREJA, 2005, p. 162) o ensino de literatura demanda algumas escolhas que envolvem o início de todo trabalho. Mediante tais escolhas, um recorte possível é a organização da proposta de trabalho por unidades temáticas, ofertando uma variedade de leituras de diferentes autores e proporcionando a diversidade de gêneros textuais. Entretanto,

a dificuldade desse tipo de proposta reside na falta de domínio, por parte do aluno, de um conhecimento mais amplo a respeito do autor, do movimento literário e da época em que o texto foi produzido, o que pode comprometer o grau de profundidade da abordagem do texto (CEREJA, 2005, p. 162).

Outra proposta de trabalho sugerida pelo autor, consiste em organizá-la em torno dos gêneros literários. Nessa situação, uma concepção progressiva de gêneros da literatura seria aconselhável, por exemplo: o romance, o conto, a crônica, o poema, o drama etc., teriam sua “origem, evolução e eventual extinção” (CEREJA, 2005, p.163) relacionadas ao contexto social e cultural de cada um. No entanto, algumas dificuldades também se fariam presentes, tais como: o “distanciamento histórico, linguagem pouco acessível e temas pouco interessantes aos jovens” (CEREJA,2005, p. 163).

Embora tenha muitas outras possibilidades de trabalho, o autor explica que pelo menos duas delas têm como referência a diacronia e que ambas podem se concretizar por dois caminhos: das origens à contemporaneidade ou na situação inversa. Todavia, os dois caminhos apresentam vantagens e desvantagens. Nesse

sentido, Cereja (2005) apresenta uma proposta de ensino de literatura que “visa conciliar os impasses entre sincronia e diacronia” (CEREJA, 2005, p. 164).

Contudo, como realizar essas aproximações sem perder a historicidade do texto literário, como propõem Antonio Candido e Mikhail Bakhtin? Jauss parece ter uma resposta para essa questão quando diz que “a historicidade da literatura revela-se justamente nos pontos de intersecção entre diacronia e sincronia” (JAUSS, 1994, p.48 *apud* CEREJA, 2005, p. 165).

O autor então explica que nessa hipótese de trabalho é possível buscar, por exemplo, pontos de intersecção “temáticos”, “por gêneros”, “pela tradição ou projeto estético” (CEREJA, 2005, p.166). Como exemplo, o autor apresenta uma proposta de trabalho para o Ensino Médio, abrangendo o tema da **nacionalidade**. Ele afirma que se pode iniciar o trabalho tanto pelo tema quanto pelo movimento literário. Se o/a professor/a escolher a primeira alternativa, ele/a selecionará textos de um mesmo período ou de períodos diferentes da literatura e promoverá uma análise comparativa entre eles, ressaltando as diferenças e semelhanças. Há ainda a possibilidade de se identificar a intertextualidade que há com outros textos. Cereja, para tanto, utiliza a segunda alternativa para demonstrar sua proposta (CEREJA, 2005, p. 166). Ele explica que:

Na definição dos objetos de trabalho – os textos –, um deles pode ser tomado como ponto de partida para o estabelecimento de movimentos de leitura diacrônicos (para trás e para frente na linha do tempo) e sincrônicos (que aproximem autores de diferentes épocas mas com projetos estéticos semelhantes); ou, ainda, um texto que permita cruzamentos com textos contemporâneos a ele. Em todos esses casos, é claro, seria necessário levar em conta a situação de produção de cada um dos textos abordados (CEREJA, 2005, p. 166).

Diante do exposto, o autor utiliza a princípio dois textos: “as meninas da gare”, de Oswald de Andrade, e um trecho da “Carta”, de Pero Vaz de Caminha. Ele justifica que tais textos favorecem o trabalho tanto pela abordagem temática quanto pela abordagem historiográfica, considerando os contextos Quinhentista ou Modernista.

Cereja (2005, p. 168) constrói o diálogo explicando que no texto de Caminha o sujeito do discurso revela um ponto de vista europeu e católico do final do século XV, impressionando-se com a cultura indígena. Caminha, particularmente descreve o

espanto dos próprios europeus com sua espontaneidade em relação a esta cultura. Diante disso, o autor conclui que nesse primeiro encontro de culturas, a indígena levou a melhor, comprovando sua tese com outro poema de Oswald de Andrade, “Erro de Português”, escrito quatro séculos depois do texto de Caminha.

Ainda de acordo com o autor, os textos retratam oposições entre o “[...] primitivo e civilizado, o cristão e pagão, o nacional e estrangeiro” (CEREJA, 2005, p. 168) que principiam no trecho da “Carta” de Caminha. O poema de Oswald de Andrade é uma reprodução desse trecho, cuja originalidade destaca-se no título. A introdução da palavra *gare* (estação de trem) encarrega-se de localizar o leitor em um novo espaço e tempo, renovando o contexto de produção. Além disso, *gare* manifesta a influência da cultura francesa tão presente no Brasil no início do século XX.

A presença de *gare* no poema remete à vários elementos da situação de produção, por meio dos quais novos sentidos podem ser atribuídos a cada um dos elementos do texto original de Caminha. O poema de Oswald também fala de meninas bonitas e nuas ou seminuas que recebem os olhares do **outro**, o viajante, que antes chegava de caravela e agora chega de trem à *gare* da São Paulo provinciana do início do século XX com ares aristocráticos e modismos franceses. Esse outro também não sente nenhuma vergonha diante da nudez das meninas da *gare*. Contudo, deslocadas no tempo e no espaço, as meninas já não são o símbolo da inocência de uma América selvagem; ao contrário, como prostitutas urbanas, em pleno século XX, vinculam-se às práticas erótico-mercantis da Europa (CEREJA, 2005, p. 170, grifos do autor.)

Nessa análise considera-se também, a transformação de gênero que Oswald Andrade faz – de carta para poema – que, conseqüentemente, modificaram vários elementos, tendo como exemplo, “[...] o projeto discursivo do enunciador, seu interlocutor ou interlocutores e o meio de circulação do texto” (CEREJA, 2005, p. 169). É indiscutível, segundo Cereja (2005, p. 168-169) que se está diante de um outro texto, apesar da semelhança presente na estrutura sintática, no léxico e nos arcaísmos, Oswald com sua crítica e seu discurso irônico se opõe, por meio do título do poema, à voz presente no texto de Caminha.

Mais do que mera intertextualidade, o que vemos no poema de Oswald é um **jogo interdiscursivo**, carregado ideologicamente, que põe em discussão as mesmas questões suscitadas pelo texto de Caminha – as tensões entre o primitivo e o civilizado, ou entre o nacional e o estrangeiro – e que estavam na ordem do dia quando ocorreram as discussões estéticas modernistas nos anos 1920 (CEREJA, 2005, p. 170, grifos do autor).

A abordagem sugerida por Cereja disponibilizaria em sala de aula, além do que já foi dito, uma valiosa discussão que envolvem argumentos sobre o modo de “[...] apropriação do discurso do outro, o discurso citado, e de usos literários desse tipo de apropriação, em que se destaca a paródia” (CEREJA, 2005, p. 172).

Assim, Cereja citando Jauss (1994, p. 48) afirma que cada sistema sincrônico tem seu passado e seu futuro e, diante disso, considera que o poema de Oswald também tece diálogos com textos produzidos posteriormente, por exemplo, os produzidos na década de 1960 pelos tropicalistas. O autor aproxima dois textos, um de Oswald de Andrade, “capital da república”, publicado em 1924, e outro de Caetano Veloso, “Jóia”, de 1975.

Novamente, conforme Cereja (2005, p. 173) a oposição entre o primitivo e o moderno dialoga nos dois textos. No poema de Oswald, o Brasil visto como capital da república contrasta-se com o “[...] Brasil primitivo, a terra morena e conquistada, com o calor do Norte e as folhas miúdas do Pau-Brasil”. Já na canção de Caetano, conforme explica o autor, o contraponto se dá quando um selvagem colhe um caju numa praia qualquer e uma menina toma coca-cola em Copacabana, ambos ao mesmo tempo, mas em espaços diferentes, contrapondo um Brasil selvagem de um Brasil moderno (CEREJA, 2005, p. 173).

Esse ponto de intersecção também é visto em “Geleia Geral”, de Torquato Neto e Gilberto Gil, de 1968, ícone do movimento tropicalista no Brasil, ao combinar o refrão yê-yê-yê com o bumba-meu-boi, contrastando o som das guitarras elétricas do *rock and roll* com a percussão dos bombos e chocalhos das festas populares do Brasil. Com a canção “Batmakumba”, de Gilberto Gil e Caetano Veloso, de 1968, o ponto de cruzamento é o mesmo, misturando culturas africana, americana e europeia.

Segundo Cereja (2005, p. 177), em um procedimento convencional do texto de “as meninas da gare”, os/as professores/as provavelmente se restringiriam em uma abordagem cronológica da produção de Oswald de Andrade e relacionaria o poema à “Carta” de Caminha ao fato de os modernistas reaproveitarem os textos do passado para criticá-los. Abordaria, ainda, o tratamento dado ao texto, que se limitaria a reconhecer características do Modernismo ou da poesia oswaldiana.

Entretanto, a abordagem proposta por Cereja, assegurou a relação com outros textos da época, alguns do próprio Oswald e também textos de outros autores, situados tanto no passado como no futuro (CEREJA, 2005, p. 178).

A abordagem dialógica da literatura compete na escolha de uma das opções metodológicas – historiográfica, temática, por gêneros ou por tradição – embora, conforme orienta o autor, essa escolha não deve ser decisiva, pois todas elas se desenvolvidas abertamente, podem apresentar resultados satisfatórios. Finalmente, citando Bakhtin, Cereja (2005, p. 178) relembra que “todo discurso é uma resposta a outros discursos” e em literatura não é diferente.

Perante o exposto, vale enfatizar que a proposta interventiva desta dissertação de Mestrado tem como público alvo os/as alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos), em vista disso, algumas adaptações na proposta sugerida por Cereja (2005) foram necessárias, a começar pela temática.

Enquanto Cereja (2005) tece um diálogo com textos que visam a construção de uma identidade nacional, a presente proposta constrói um diálogo sob a temática que visa discutir a identidade do sujeito. O tema escolhido para a concretização da proposta interventiva é “Adolescência e Juventude”. A escolha justifica-se pela preferência dos/as alunos/as em resposta ao questionamento realizado por meio da pesquisa de campo. Dos 77 alunos/as que responderam ao questionário, 39 deles/as (51%) escolheram trabalhar com poemas que abordem esse tema.

A escolha do público alvo fundamenta-se no fato de que, nos anos finais do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos), a presença de textos literários nos materiais didáticos torna-se escassa, cedendo lugar para os textos expositivos e argumentativos, conforme já retratado. O poema que já ocupava lugar restrito nesses materiais durante os anos iniciais do Ensino Fundamental II (6º e 7º anos), configurando-se como um texto marginalizado, simplesmente desaparece do cotidiano da sala de aula nos anos finais dessa etapa de ensino, conforme foi possível constatar em análise ao material didático da Rede Estadual de São Paulo.

Além disso, sentiu-se a necessidade de aproximar o/a adolescente dos textos poéticos. Nas palavras de Neusa Sorrenti, justificamos esse sentimento: “o adolescente costuma andar muito ocupado com as novas tecnologias e não são muitos os que se dispõem a desarmar o seu tumultuado coração para acolher os versos” (SORRENTI, 2009, p. 29).

Já a escolha do gênero poético/lírico, além das justificativas já expostas neste trabalho, funda-se na importância da leitura de textos literários, uma vez que tais textos representam “[...] um instrumento poderoso de instrução e educação” (CANDIDO, 1995, p. 243).

Além disso, a poesia tem a ver com os sentimentos e expressão tendo como função essencial, segundo Thomas Stearns Eliot, dar-nos prazer, “simplesmente porque qualquer outra resposta nos levaria a nos perdermos em divagações estéticas e na questão geral na natureza da arte” (ELIOT, 1991, p. 26-27). Diante disso, corrobora-se com o exposto em Hélder Pinheiro “[...] a função social da poesia [...] é uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor” (PINHEIRO, 2007, p. 23).

Tendo como ponto de partida essas premissas, pesquisou-se nos acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) de 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013 as obras selecionadas que privilegiavam o gênero poético/lírico e que eram voltadas para o público adolescente, bem como, considerou-se outros livros de poesias de autores renomados. Em um trabalho de “garimpagem”, considerou-se poemas que tratavam do mote “Adolescência e Juventude”.

#### 4.2 Proposta Interventiva

Toma-se como ponto de partida um poema do escritor Mário Quintana “O Adolescente”, publicado primeiramente em 1976 na obra *Apontamentos de História Sobrenatural*. Entretanto, o poema a seguir foi extraído de Mario Quintana *Poemas para se ler na escola* (2013), cuja seleção e apresentação é de Regina Zilberman.

##### O ADOLESCENTE

A vida é tão bela que chega a dar medo,

Não o medo que paralisa e gela,  
estátua súbita,  
mas

esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz  
o jovem felino seguir para a frente farejando o vento  
ao sair, a primeira vez, da gruta.

Medo que ofusca: luz!

Cumplicemente,  
as folhas contam-te um segredo  
velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova...  
A vida é nova e anda nua  
- vestida apenas com o teu desejo!  
(QUINTANA, 2013, p. 132).

A discussão inicia-se a partir do título do poema, o qual antecipa e confirma o assunto que será tratado no texto. O uso do artigo definido particulariza o substantivo “adolescente”, demonstrando especificidade para o termo, tornando-o único, ao mesmo tempo em que se direciona a todos/as os/as adolescentes. O título do poema supõe, a princípio, a definição dicionarizada do termo, mas também remete a uma possível descrição do que é ser adolescente.

O poema inicia com um verso livre ou verso branco, afirmando que “a vida é tão bela”, mas que causa medo. Esse verso assemelha-se a um conselho, é como se o poeta estivesse iniciando um diálogo com o/a adolescente, que está, por sua vez, prestes a iniciar sua jornada no mundo adulto. Em seguida, nas segunda e terceira estrofes, o poeta justifica esse medo, afirmando se tratar de um medo fascinante, que dá energia e impulsiona a vida e não o medo paralisante e gélido. Essas duas estrofes estão conectadas por meio de uma conjunção adversativa, “mas”, que confirma a contradição. A terceira estrofe apresenta uma metáfora, explicando que o medo curioso faz “o jovem felino seguir para a frente farejando o vento”. Tal comparação confirma a ousadia e a lepidéz do/a adolescente em desejar e ansiar pela independência, características próprias do felino que o faz sair da “gruta” pela primeira vez. A expressão “gruta” faz alusão à proteção da família, uma vez que é nessa fase da adolescência que o ser humano vai se esvaindo da proteção familiar, tornando-se mais autônomo.

A quarta estrofe é construída também em verso livre e corrobora com a estrofe anterior. O adolescente, apesar do medo que lhe ofusca a visão, encontra a luz. A palavra “luz”, em oposição à escuridão pressuposta no termo “gruta”, pode apresentar muitas conotações: ideia, saída, oportunidade, conhecimento, salvação, entre outras. Diante de tantas possíveis conotações, João José R. L. de Almeida ilustra o pressuposto:

Se examinamos o Velho Testamento encontramos também, muito facilmente, toda a sorte de metáforas luminosas, tanto para ressaltar a ideia da revelação divina quanto para oferecer a possibilidade de visão da verdade ou dos mistérios do mundo pela prática religiosa [...]. Na filosofia, a transposição máxima da ideia da luz como revelação, como possibilidade de visão e como destino humano aparece, finalmente, em Platão. Na argumentação platônica, o elemento físico deixa de ser o princípio explicativo para que a verdade, a justiça e o bem, conceitos que esse filósofo elaborou, tomassem o lugar da própria luz [...]. Assim como a luz do sol torna visíveis os objetos materiais, a luz do bem torna as formas inteligíveis, isto é, visíveis aos olhos da nossa mente. Na alegoria da caverna, apresentada no Livro VII da República, o nosso mundo, aparente e corruptível, é colocado em contraste com o mundo real e perfeito das formas pela analogia do sol. (ALMEIDA, 2015, p. 44).

Diante dessa perspectiva analítica, é possível traçar um diálogo com o Livro VII<sup>1</sup> da obra de Platão *A República*, escrita em 380 a.C. O/A adolescente, que durante a infância vivia sob constante proteção da família, concordando com seus preceitos e valores, passa a enxergar o mundo sob um novo olhar, um olhar questionador, geralmente oposto ao de seus/as responsáveis, transgredindo-o, por meio de um novo ponto de vista. Essa possível interpretação ratifica-se com a estrutura do poema, uma vez que a adoção de versos livres na poesia, tem o objetivo de romper o formalismo da métrica e da rima, presença obrigatória nos poemas parnasianos. Consagrado pelos modernistas, o “verso livre” deu ênfase ao ritmo, transgredindo a métrica e a rima. Segundo Antonio Candido, “o uso do verso livre, com ritmos muito mais pessoais, podendo esposar todas as inflexões do poeta, permitiu deixá-la [rima] de lado” (1996, p. 40). O autor esclarece ainda que

A sensibilidade de um mundo convulsionado aceita os esquemas assimétricos na pintura, na literatura e na música. [...] E assim como a música procura fugir a tirania da dominante e do compasso, a poesia procura abandonar o metro, tornando-se o verso “inumerável” (como a música “infinita”), aderindo a ideia, abandonando a simetria silábica. O verso livre dos simbolistas, que era frequentemente “verso libertado”, sofre novas transformações; subverte as poéticas tradicionais, permite cortes bruscos, reduções inesperadas e prolongamentos infindos. O metro, portanto, cedeu lugar ao ritmo (CANDIDO, 1996, p 58).

---

<sup>1</sup> Anexo B – Fragmento de *A República*, Livro VII – Alegoria da Caverna

Já na quinta estrofe, em “as folhas contam-te um segredo” há uma personificação. As folhas, nesse verso, remetem tanto as folhas de uma árvore quanto as folhas de um papel. As folhas das árvores podem estar associadas aos caminhos que o/a adolescente vai percorrer. Já as folhas de papel relacionam-se aos livros que, por sua vez, oferecem um conhecimento, até então desconhecido para o/a adolescente, por isso contam-lhe um segredo. Nesse sentido, as folhas de papel estariam correlacionadas com a palavra “luz”, presente na estrofe anterior. Uma outra interpretação possível seriam as folhas de papel como diários, que faz conexão ao advérbio “cumplicemente” – exposto no verso anterior – sendo o diário cúmplice desse/a adolescente, pois ao expor seus segredos no papel, o/a adolescente reflete sobre eles desvendando seu possível segredo. As folhas, nessa acepção, são cúmplices desse/a adolescente, haja vista que, durante a adolescência a cumplicidade é algo muito comum.

O “segredo velho como o mundo” é revelado na última estrofe, que por sua vez, inicia com um chamamento (vocativo), traçando um diálogo direto com o/a leitor/a, retomando a primeira estrofe do poema. A forma verbal no imperativo afirmativo – “olha” – revela informalidade e objetiva se aproximar do/a leitor/a, tornando seu cúmplice. Essa forma verbal também concorda com o pronome oblíquo “te” presente anteriormente e o pronome possessivo “teu” apresentado no último verso. Para tanto, salienta-se que o poeta Mario Quintana é oriundo do sul do Brasil, cujo uso da 2ª pessoa do singular (tu) é característico da região.

O adolescente, na última estrofe recebe a informação de que a vida é nova e que está nua e cabe-lhe vesti-la a partir dos seus desejos. “A vida nova e anda nua” remete à ideia de um recém-nascido, uma vez que, para o/a adolescente, é uma nova fase da vida que está nascendo e ela se “vestirá” conforme seus desejos. Em concomitância, essa nudez expressa fragilidade, lembrando a efemeridade da vida, deixando implícito ao/a adolescente de que é preciso ter cautela. Por fim, vale lembrar que o poema é construído a partir de termos contraditórios, assim como a maioria dos poemas desta proposta, – beleza/medo; estaticidade/movimento; escuridão/luz; novo/velho; nudez/vestido – tecendo um diálogo com a típica personalidade do/a adolescente.

O texto seguinte é a letra da música “Não vou me adaptar” do compositor, músico e poeta Arnaldo Antunes, gravada originalmente em 1985, sendo parte integrante do álbum *Televisão* da banda Titãs.

## NÃO VOU ME ADAPTAR

Eu não caibo mais nas roupas que eu cabia  
Eu não encho mais a casa de alegria  
Os anos se passaram enquanto eu dormia  
E quem eu queria bem me esquecia

Será que eu falei o que ninguém ouvia?  
Será que eu escutei o que ninguém dizia?  
Eu não vou me adaptar, me adaptar

Eu não tenho mais a cara que eu tinha  
No espelho essa cara já não é minha  
É que quando eu me toquei achei tão estranho  
A minha barba estava deste tamanho

Será que eu falei o que ninguém ouvia?  
Será que eu escutei o que ninguém dizia?  
Eu não vou me adaptar, me adaptar  
(ANTUNES, 1985).

O título da música apresenta uma negatividade relacionada à adaptação de algo. Ao invés de dar pistas sobre o assunto ou tema da canção, o título sugere uma indagação – a que ou a quem não vou me adaptar? – diante desse questionamento, muitas hipóteses podem ser levantadas, entretanto a resposta se dará tão somente ao longo da leitura do texto.

A primeira estrofe retrata as mudanças físicas – “eu não caibo mais nas roupas que eu cabia” – e psicológicas – “eu não encho mais a casa de alegria” – e a velocidade com que isso se deu – “os anos se passaram enquanto eu dormia”. Além disso, o último verso “e quem eu queria bem me esquecia” revela o amor platônico, tão comum entre os/as adolescentes.

A segunda estrofe, que será repetida ao longo da música, apresenta duas questões “será que eu falei o que ninguém ouvia” e “será que eu escutei o que ninguém dizia”. Essas questões confirmam o exposto em Platão, uma vez que o/a adolescente apresenta ideias divergentes ao do/a adulto/a e assim, ambos entram em confronto. Nesse sentido, configura-se nesses versos uma crítica, uma vez que na sociedade, o/a adolescente, geralmente, é estigmatizado/a, ou seja, seu ponto de vista não é considerado relevante, pois o/a adolescente, para os/as mais velhos/as, é

muito jovem e por isso inexperiente. A partir disso, o eu-lírico afirma que não vai se adaptar, confirmando que a adolescência é uma fase conflitiva, já que implica diversas mudanças, tanto físicas quanto psicológicas, além da necessidade de se confirmar como sujeito capaz de exercer sua cidadania na sociedade. A terceira estrofe, por sua vez, retrata novamente as mudanças físicas ocorridas no/a adolescente e mais uma vez revela sua dificuldade nessa aceitação.

As discussões de leitura prosseguem com o poema “Retrato” de Cecília Meireles, publicado primeiramente em 1937, no livro *A viagem*. Contudo, o poema aqui transcrito pertence a obra *Antologias poéticas*, de 2001.

#### RETRATO

Eu não tinha este rosto de hoje,  
assim calmo, assim triste, assim magro,  
nem estes olhos tão vazios,  
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,  
tão paradas e frias e mortas;  
eu não tinha este coração  
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,  
tão simples, tão certa, tão fácil:  
- Em que espelho ficou perdida  
a minha face?  
(MEIRELES, 2001, p.18).

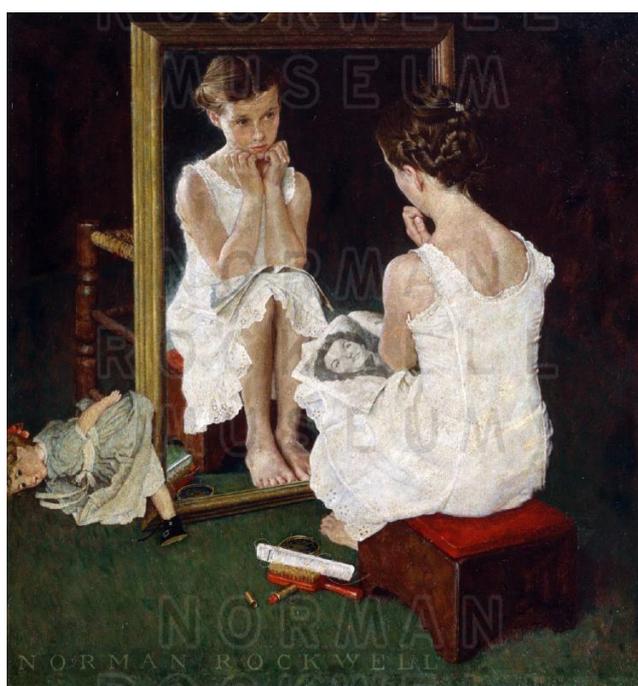
Nesse texto de Cecília Meireles as transformações físicas e psicológicas também se evidenciam e da mesma forma que no texto de Antunes, a aceitação dessas mudanças não é vista positivamente. O título do poema é, para tanto, composto por um único substantivo. Bem como no texto de Quintana, é possível pressupor uma descrição dicionarizada do termo, mas também é possível tecer reflexões sobre a expressão e a partir disso, inferir o assunto ou tema do poema.

A primeira estrofe do texto descreve o rosto de alguém e a partir de então, algumas hipóteses podem ser levantadas. Trata-se de um rosto envelhecido, aparentemente “sofrido”, em comparação a um rosto anterior, pressuposto num retrato ou espelho. Diante disso, o eu-lírico descreve que houve muitas mudanças em seu olhar, em suas mãos e em seu sorriso. Assim como nos textos anteriores, a contrariedade se faz presente, uma vez que há sempre um momento anterior se

contrapondo com um momento atual que, por sua vez, encontra-se sempre em conflito. Neste caso, a passagem da juventude para uma idade posterior, causam medo e insegurança, contudo é preciso aceitá-las, conforme se comprova nos últimos versos de “Retrato”: “eu não dei por esta mudança, / tão simples, tão certa, tão fácil”.

Em relação à organização do poema, as estrofes do texto de Meireles são construídas a partir de elementos metonímicos, já que sua descrição se baseia em partes do corpo, tornando possível a inferência de um todo. Observa-se, igualmente, elementos sinestésicos presentes em “lábio amargo” e “mãos frias”. Por fim, na construção dos versos do poema verifica-se o uso constante do paralelismo sintático, reforçando o tom melancólico do texto.

Vale incluir nesse estudo, duas obras de arte de Norman Rockwell, visto que tais obras – *Menina no espelho* de 1954 e *Autorretrato triplo* de 1960 – tecem um interessante diálogo com os textos apresentados anteriormente.



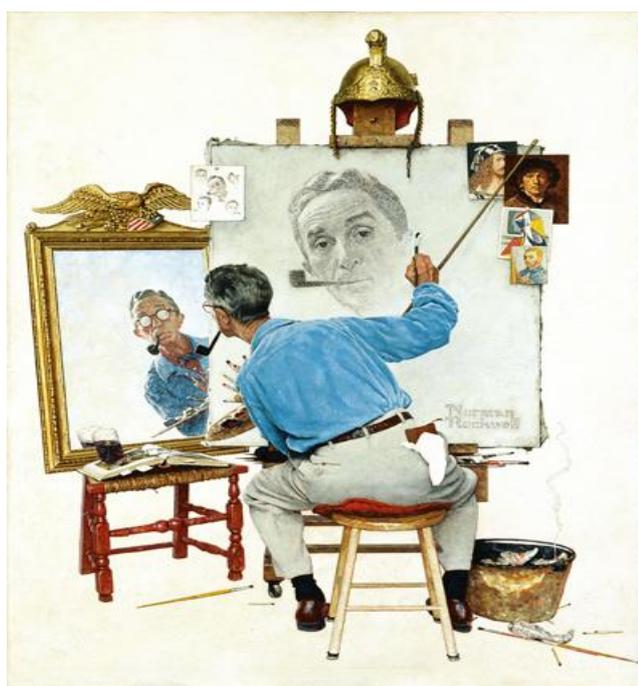
*Girl at Mirror*, Norman Rockwell, 1954<sup>2</sup>

A obra de Rockwell (1954) retrata uma menina em um importante momento de transição de sua vida: a passagem da infância para a adolescência. Essa transição é, no entanto, bastante conflituosa, uma vez que ao observar seu rosto no espelho,

---

<sup>2</sup> As imagens de Norman Rockwell estão disponíveis em <<http://www.nrm.org/>>. Acesso em 25/09/2016.

ela questiona sua beleza e se compara com a imagem da mulher retratada em seu colo, desejando, provavelmente, ser igual a ela. Os elementos presentes na pintura e as cores sugerem e confirmam essa fase contrastante pela qual a menina está passando. A boneca aparece “jogada” ao chão, como se há pouco a menina ainda brincasse com ela. No lado oposto à boneca e mais próximo à menina, batom, escovas e maquiagem confirmam a entrada e o desejo para a fase da adolescência. A contraposição da iluminação, o lado mais iluminado e com predominância de tons claros, é o lado onde está a menina, já o lado atrás do espelho é mais escuro, sinalizando uma fase já concluída. A boneca, por sua vez, encontra-se no meio, enquanto que os demais elementos se encontram na parte mais iluminada da pintura. O vestido branco confirma a inocência e a ingenuidade da infância e se contrapõe com a banqueta em vermelho que enfatiza o anseio para o mundo adulto.



*Triple Self-Portrait, Norman Rockwell. 1960.*

Já a obra de 1960, de Rockwell, retrata o próprio pintor e seu desejo de permanecer jovem. Bem como nos textos analisados, a contrariedade e o conflito nas mudanças se fazem presentes na obra. Semelhante ao texto de Meireles, Rockwell não reconhece sua face envelhecida e assim retrata-se bem mais jovem do que sua imagem refletida no espelho. O anseio pela permanência da juventude confirma-se na pintura, uma vez que o rosto rejuvenescido do artista está centralizado e ganha ênfase

na obra como um todo. Além disso, o rosto refletido no espelho tem o semblante entristecido, cuja confirmação se dá em relação à posição do cachimbo que segura na boca, contrapondo-se com o retratado na pintura. Vale ressaltar que o pintor, ao se autorretratar inspira-se em autorretratos de pintores consagrados, como se pode observar na parte superior e direita da tela que se localiza entre o espelho e o pintor. Respectivamente tais autorretratos são de Albrecht Dürer, Rembrandt Van Rijn, Pablo Picasso<sup>3</sup> e Van Gogh. Ainda na tela e à esquerda, vários esboços em tamanhos menores do autorretrato. No espelho, cuja imagem do pintor é refletida, há uma águia – símbolo representante dos Estados Unidos – e junto dela um pequeno escudo assemelhando-se à bandeira estadunidense, confirmando assim, a nacionalidade do artista. Ao chão e à direita um cesto de lixo cheio, insinuando que esta não é a primeira pintura. Os pincéis jogados ao chão, o livro aberto e um copo com uma bebida de cor preta, confirmam que o pintor está há algum tempo nesse trabalho.

Esta proposta é enriquecida com os textos de Carlos Queiroz Telles: “Eu em mim”, “Perguntas” e “Estação Primavera”, publicados, primeiramente, em 1990 no livro *Sonhos, grilos e paixões*. Contudo, os poemas aqui transcritos pertencem à 3ª edição do livro.

#### ESTAÇÃO PRIMAVERA

Esta não é plataforma de embarque  
porque a viagem começa bem antes,  
mas é a primeira estação de passagem  
para a descoberta final de si mesmo.

Não há bilhete que indique o destino,  
nem placa, nem guia, nem mão, nem ensino.  
A estrada exige somente coragem,  
difícil traçado do próprio caminho.

O tempo é de sobra a existência contínua.  
Espelhos não mostram o percurso dos anos.  
O prazer da aventura e a paixão pela vida  
sustentam ilusões e compensam enganos.

Para o corpo entregue à emoção timoneira  
O horizonte mais amplo é frágil fronteira.  
Tudo é passível de um gesto mais longe.  
Tudo é possível de um novo começo.

O vento de popa estilhaça correntes:

---

<sup>3</sup> Roger Penrose (1981), em sua obra sobre Pablo Picasso, retrata um quadro de 1929 – *Bust of woman with Self-portrait* – que se assemelha em muito ao exposto em Rockwell.

antigas amarras de afagos paternos,  
trilhas seguras em mapas eternos,  
palavras visíveis ao som de um olhar.

Nada resiste à invenção do momento.  
Ser é um saber que respira no peito.  
Dor é o sabor de um encanto desfeito.  
Amar é saber o sabor de um cheiro.

A alegria se colhe na mão companheira,  
a solidão se semeia à beira do amor.  
(TELLES, 2013, p.62).

O título do poema é ambíguo, uma vez que, numa primeira leitura, pode-se fazer referência às quatro estações do ano, sendo uma delas a primavera. Já, numa segunda leitura, faz referência aos pontos de parada, plataformas de trens ou ônibus, onde os passageiros embarcam e desembarcam. Além disso, a palavra primavera é procedente do Latim – *primo vere* – que significa “primeiro verão”, ou seja, a estação que antecede o verão. No hemisfério norte, a estação primavera é a primeira do ano, enquanto que inverno é a última. Geralmente, as estações do ano são utilizadas como analogia para se explicar a passagem do tempo na vida das pessoas. A primavera é, normalmente, associada à “flor da idade”, isto é, a adolescência, o início de uma longa jornada. O verão, por sua vez, faz analogia à fase adulta, enquanto que o outono encaminha o indivíduo para o amadurecimento da jornada e, por fim, o inverno que é análogo à etapa final da vida, fechando, portanto, um ciclo. Popularmente, o termo primavera também faz referência à idade de pessoas jovens – “quantas primaveras?” – em substituição ao termo “anos”.

As duas primeiras estrofes do poema relacionam-se com as duas acepções apresentadas no título. Entretanto, a primeira estrofe afirma que não se trata de uma plataforma de embarque, já que “a viagem começa bem antes” fazendo alusão à infância, pois no terceiro verso, o poeta afirma que a estação primavera “é a primeira estação de passagem”, a passagem da infância para a adolescência, sendo a primeira para uma descoberta de si mesmo. A segunda estrofe também afirma que não há bilhetes indicando o destino, nem quaisquer outros sinais ou ensinamentos, a estrada a ser traçada exige tão somente coragem.

A construção do poema parte basicamente de metáforas e enfatiza a juventude de forma a responsabilizar o/a jovem pela construção de sua vida, já que não há mais “amarras de afagos paternos”. Ademais, o poema afirma a possibilidade

que ele/a tem de inovar e renovar o caminho que escolhe percorrer. O poema oferece uma leitura que transmite tranquilidade, como se comparado a uma viagem de navio, as expressões “timoneira” e “popa” confirmam essa comparação. O ritmo é garantido pelas rimas que se alternam, assemelhando-se ao balanço das ondas e o deslizar do navio em alto mar, ganhando velocidade, como em “o vento de popa estilhaça correntes”. As estrofes são organizadas em quartetos, sendo a última um dístico, como se o navio tivesse chegado ao seu destino, finalizando a viagem.

Este primeiro texto de Carlos Queiroz Telles confirma um íntimo diálogo com o primeiro texto que iniciou esta proposta interventiva, trata-se de uma retomada que confirma a construção de identidade do sujeito. O segundo texto do autor é, conforme já mencionado, “Perguntas”.

#### PERGUNTAS

Espelho,  
espelho meu,  
dizei-me se há alguém  
mais atrapalhada,  
mais confusa,  
mais entusiasmada,  
mais preguiçosa,  
mais esquisita,  
mais animada,  
mais perdida,  
mais alegre  
e mais apaixonada  
do que eu?  
(TELLES, 2013, p.13)

Apesar do título do poema estar no plural, o poema é todo organizado em uma única estrofe e encerra com uma única interrogação. A pluralidade do título fica implícita nos vários questionamentos que o eu-lírico faz. Os três primeiros versos do poema fazem alusão ao conto de fadas *Branca de Neve e os sete anões*, contudo como uma paródia, mostra bem as dúvidas de uma adolescente que, ao contrário do conto de fadas, não se preocupa com a beleza, mas com outras características típicas da adolescência, porém, tais peculiaridades não se refletem no espelho. Embora alguns desses atributos possuam uma conotação negativa, a construção do poema garante que elas sejam vistas de forma muito positiva, uma vez que os traços pejorativos se misturam com os valorativos, ressaltando a personalidade paradoxal do/a adolescente.

Aproximar o conto de fadas ao poema é um recurso do poeta, pois garante que o/a adolescente se identifique e reconheça a intertextualidade, uma vez que tais textos fizeram parte da infância que ele/a deixou há pouco. O paralelismo sintático – advérbio e adjetivo – é a base de construção do poema. A repetição do advérbio “mais” assegura a gradação ascendente dos adjetivos, intensificando-os, bem como a rapidez no ritmo. O poema, apesar de apresentar um questionamento, este, por sua vez, é otimista, pois visa confirmar positivamente as mudanças físicas e psicológicas que o/a adolescente vive. Em “Eu em mim” o autor confirma essa aceitação:

#### EU EM MIM

Enfim, este é o meu corpo,  
flor que amadureceu.

Estalo os dedos, é sonho.  
Respiro fundo, é brisa.  
Estendo os braços, é asa.  
Liberro as fibras, é vôo.

Esperança resolvida,  
verso que ficou pronto.  
Meu corpo é assim.

Olho seu rosto, mistério.  
Ouço sua voz, estrangeira.  
Cheiro seu suor, lembranças.  
Sinto sua pele... sou eu!

Sou eu para a dor e o prazer,  
para o sabor e o saber,  
para a emoção de viver  
viagem tão companheira...

Sou eu sim,  
sou eu assim,  
sou eu enfim  
com meu corpo em mim!  
(TELLES, 2013, p. 22).

Nesse poema, Telles ressalta positivamente as mudanças presentes no/a e do/a adolescente, confirmando a receptividade do jovem com esse novo ser que se desenvolve. O poema constrói-se partindo de metáforas, suas estrofes são irregulares, ora compostas por dísticos e tercetos, ora por quartetos. O paralelismo sintático assegura o ritmo e a musicalidade. A última estrofe reforça a importância de

o/a adolescente se aceitar como é, melhorando sua autoestima, aumentando sua confiança.

Por fim, a proposta apresenta dois poemas de Sérgio Capparelli, “De salto alto” e “A primeira cerveja”, ambos publicados em *Restos de Arco-Íris* de 1985. Para tanto, os textos aqui transcritos compõem a 10ª edição do livro.

#### DE SALTO ALTO

Mariana, de salto alto,  
pinta os lábios de vermelho  
põe a bolsa a tiracolo  
e se adora no espelho.

Mariana de salto alto  
com a pálpebra sombreada  
bate a porta, sai pra rua,  
toma o rumo da calçada.

Mariana de salto alto  
vai andando sozinha  
com vontade de comer  
um sorvete de casquinha.

O guarda para o trânsito,  
engole o apito, leva um susto  
e vê passar Mariana  
equilibrando-se a custo.

Do outro lado da rua  
o espelho da vitrina  
olha bem pra Mariana  
- Não és mais uma menina.  
(CAPPARELLI, 2011, p. 24).

Organizado em cinco quartetos, o poema de Capparelli assegura o ritmo e a musicalidade com o uso de rimas alternadas. Nesse poema, a adolescente Mariana demonstra confiança, embora ainda custe a se equilibrar no salto alto e sinta vontade de comer um sorvete de casquinha. Com esses versos o poeta ratifica a fusão de menina e mulher em um único ser: a adolescente Mariana. Apesar de receber um nome, este, por sua vez, é simbólico e representante de todos os/as adolescentes. A última estrofe, em oposição ao poema “Perguntas” de Telles, em que a adolescente “conversa” com o espelho, neste de Capparelli, é o espelho quem responde, antes mesmo de ser perguntado. O espelho, nesse caso, é o alter ego de Mariana, que se

satisfaz e se orgulha de sua aparência. Em “A Primeira Cerveja”, Caparelli confirma a vontade de antecipar a fase adulta e negar de vez a infância.

#### A PRIMEIRA CERVEJA

Não sei por que, logo agora,  
com o Café vazio,  
crio coragem, ocupo a mesa,  
"Uma cerveja, garçom!"  
"Quantos copos?" "Um."  
Ele vacila: "E a tua idade?"  
"Dezoito." "Ah, bom!"  
e se abaixa atrás do balcão  
tump, ecoa a tampa  
e ele tem nas mãos o abridor,  
desconfia que sou de menor, e sou,  
empertigo, estufo o peito,  
me vejo no vidro em desalinho  
e me inquieto.  
Na primeira cerveja que peço sozinho,  
onde o Lico? o Antonio? o Alfredo? o Dino?  
e a cerveja enche o copo  
faz colarinho  
e sinto no ar a pergunta  
"Que idade tem esse menino?"  
e eu bebo, devagar eu bebo,  
e saboreio o amargo do levedo,  
queria que me visses, Mariana,  
embora em desalinho,  
pois eu sou um homem, não sou mais menino  
na primeira cerveja que bebo sozinho.  
(Capparelli, 2011, p. 29).

O poema de Sérgio Capparelli traz um adolescente que transgride uma lei em busca de se auto afirmar enquanto homem. Semelhante ao poema apresentado anteriormente, este, apresenta-se também como uma narrativa. A musicalidade e ritmo do poema é garantido pelas rimas, os versos são bem irregulares e o poema está organizado em única estrofe. Apesar do alter ego do eu-lírico, a sua insegurança é retratada no poema, como nos versos “me vejo no vidro em desalinho/ e me inquieto”, bem como no outro poema do autor, a fusão do menino e do homem concretiza-se. A necessidade de auto afirmar, por meio de elementos próprios do mundo adulto, pode ser comprovada nos versos “queria que me visses, Mariana,/ embora em desalinho,/na primeira cerveja que bebo sozinho”. A expressão “de menor” transgride a gramática, bem como todo o poema em sua estrutura, visa a transgressão de uma norma estabelecida, assemelhando-se a atitude do adolescente. Vale

ressaltar que, diferentemente, do que normalmente acontece, em que os meninos tomam sua primeira cerveja junto aos amigos, nesse poema, o eu-lírico toma sua primeira cerveja sozinho, confirmando a necessidade de se auto afirmar para si mesmo.

À guisa de conclusão dessa primeira parte da proposta, os poemas aqui selecionados destacam, em suma, as transformações do corpo, da postura, da atitude e do ponto de vista do/a adolescente, além de tecer reflexões sobre dilemas pessoais, familiares e da sociedade como um todo.

#### 4.3 Aplicabilidade da proposta em sala de aula

Inspirando-se na epígrafe que inicia o capítulo, é importante, de antemão, o/a professor/a compreender a peculiaridade dessa fase da vida, a adolescência. De acordo com Granville Stanley Hall a “[...] adolescência é mais que puberdade”, uma vez que “[...] rapazes e moças [...] precisam primeiro sentir a emoção. Eles precisam sentir o formigamento, queimar” (*apud* SAVAGE, 2009, p. 82-85). Savage também acrescenta que:

[...] Para Hall, a adolescência era, acima de tudo, uma condição volátil: “Os *teens* são emocionalmente instáveis e fáticos. É a idade da embriaguez espiritual. É um impulso natural para experimentar estados psíquicos ardentes e fervorosos, e caracteriza-se pela emotividade” (SAVAGE, 2009, p. 87).

Geralmente, os/as adolescentes são cunhados/as de preguiçosos e desinteressados, o que não é verdade. O/A adolescente precisa receber estímulos específicos, precisa de alguém que entenda sua condição peculiar. Por isso, antes de mais nada, o/a professor/a, ao aplicar a presente proposta, precisa ter apreço ao texto poético, condição impreterível para o sucesso nesta intervenção, uma vez que não se convence o outro daquilo que nem mesmo se acredita. Além disso, é preciso ter receptividade e respeito às hipóteses que serão levantadas pelos/as alunos/as, pois, conforme já discutido neste estudo, a criança é mais espontânea e aberta à participação em sala de aula, já o/a adolescente é bem mais retraído/a. Apoiando-se em Hélder Pinheiro (2007), seguem algumas sugestões que visam a formação de leitores/as em poesia. Para tanto,

[...] é preciso acreditar que a poesia é essencial à vida. Que o acesso a ela é um direito de toda criança e de todo jovem. Se a criança ou o jovem vai depois se tornar um leitor de poesia não temos como afirmar, mas temos o dever de levá-lo a ter contato com uma poesia em que estejam representados seus desejos, suas dúvidas, seus medos, suas alegrias, enfim, sua experiência de vida (PINHEIRO, 2007, p. 89).

Nesse sentido, antes de levar a presente proposta para a sala de aula, o/a professor/a precisa ler e reler os poemas em voz alta. “[...] A leitura que não seja minimamente adequada compromete a apreciação e o reconhecimento do valor da obra” [...] ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização objetiva (PINHEIRO, 2007, p. 34).

Citando Adler e Doren, Pinheiro (2007, p. 35-36) aponta três normas para a leitura de poemas. A primeira baseia-se na leitura como um todo. É preciso ler todo o poema quer esteja entendendo ou não. Tal procedimento visa assegurar o entendimento de uma unidade e não de parte dos poemas. A segunda norma reside no fato de ler todo o poema novamente, contudo dessa vez, é importante lê-lo em voz alta, pronunciando cada palavra, cada verso. A terceira e última norma é atentar-se para a escolha das palavras feita pelo poeta, para a repetição de algumas delas, para o ritmo e a musicalidade expressa nos versos e nas palavras. Essa “técnica”, certamente, proporcionará o entendimento do poema. Esses três passos, segundo o autor, devem ser utilizados com os/as alunos, “[...] num exercício conjunto de descobertas. Sobretudo com alunos/as das últimas séries do ensino fundamental” (PINHEIRO, 2007, p. 36).

Pinheiro adverte que a leitura em voz alta não é unanimidade entre teóricos e críticos. Alfredo Bosi (1998, p. 279-280) explica que se o/a leitor/a, ao ler o poema em voz alta, conseguiu dar um tom adequado ao poema, ele/a, decerto, terá realizado uma boa compreensão do texto. Já Emil Staiger (1975) esclarece que o poema deve ser declamado, entretanto, essa declamação deve ser cultivada entre grupos ou círculos pequenos de pessoas (*apud* PINHEIRO, 2007, p. 37).

Isto posto, Pinheiro conclui que “determinados poemas pedem um certo clima que num ambiente de desconcentração, de barulho podem não ser apreciados no que têm de melhor” (PINHEIRO, 2007, p. 38). T.S Eliot (1991, p. 27) também afirma que

“a maior parte da poesia atual é escrita para ser lida em solidão, ou em voz alta em pequenos grupos”.

Diante do exposto, é de incumbência docente manter um diálogo saudável com seus/as alunos/as e juntos escolher a melhor maneira para a leitura dos poemas. Contudo, a leitura silenciosa, embora dominante na escola, nem sempre é bem-sucedida. Rildo Cosson (2014b, p. 98) observa que a dificuldade de leitura dos textos literários é agravada, se permanecer tão somente na leitura individual. Embora a aula de literatura requeira um insubstituível e primeiro passo: o encontro do/a aluno/a com a obra. No que se refere a leitura de poemas, o assunto é ainda mais delicado, a leitura tão somente silenciosa não é adequada e não deve ser a única prática para a leitura do gênero poético/lírico.

Harvey Daniels (2002, p. 18-22) defende uma atividade de leitura literária em que grupos de alunos/as se reúnem em círculos de literatura para discutir a leitura de uma obra. Tal círculo, segundo o autor, tem algumas características essenciais, que serão adaptadas, especificamente para a leitura dos poemas aqui propostos: a) Os poemas, a partir dos títulos, poderão ser previamente escolhidos pelos/as alunos/as, já que todos os poemas presentes nesta proposta, tecem um diálogo sobre um único tema; b) Os grupos são temporários e pequenos, ou seja, reúnem-se para a leitura de um poema de quatro a cinco alunos/as que devem trocar de grupo no próximo poema; c) Os grupos leem diferentes poemas ao mesmo tempo; d) As atividades dos grupos obedecem a um cronograma de encontros que devem ser previamente estabelecidos pelo/a professor/a, respeitando o número de aulas que tem durante a semana; e) Registros feitos durante a leitura são fundamentais para desenvolver a discussão sobre o poema, podendo ser um diário de leitura; f) As discussões em grupo devem ser livres para que os/as alunos/as sintam-nas como um processo natural de discussão, contudo, é importante que o/a professor/a esteja sempre mediando tais discussões; g) Uma aula de círculo de literatura é uma aula divertida, com muita interação entre os/as alunos/as, nesse momento, é importante que o professor incentive a leitura em voz alta dos poemas; h) A função do/a professor/a é dar condições para que a atividade aconteça, agindo como um facilitador (*apud* COSSON, 2014b, p. 140).

Além disso, o/a professor/a, em um círculo maior, deve: a) ampliar a leitura dos textos, criando conexões com algum momento da vida dos/as alunos/as, facilitando sua identificação com os textos; b) tecer algumas perguntas de cunho analítico, como

por exemplo, qual o sentido deste ou daquele verso, desta ou daquela palavra?; c) escolher uma determinada estrofe para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, seja porque seu entendimento é mais complexo ou essencial ao poema; d) projetar as imagens de Rockwell aqui apresentadas e tecer um diálogo com os poemas; e) oportunizar a audição da música de Arnaldo Antunes e, igualmente, relacioná-la aos poemas; f) discutir e incentivar a pesquisa, em dicionários, de palavras que os/as alunos/as julgam difíceis ou relevantes ao poema; g) estimular a pesquisa dos/as autores/as dos poemas, para que busquem informações contextuais que são relevantes para o texto (COSSON, 2014b, p. 143).

Como o/a professor/a tem em mãos uma antologia de poemas, ele/a pode proporcionar a leitura livre e, havendo clima e interesse, pode se conversar sobre os poemas lidos, proporcionando o diálogo entre eles, aula a aula. Diante disso, o/a docente deve reservar pelo menos uma aula por semana para a realização dessa atividade. Pode-se descer ao pátio ou a um espaço maior ao ar livre, ir à biblioteca ou qualquer outro lugar da escola, o objetivo é promover a leitura livre, pessoal ou em duplas, um lendo para o/a outro/a o poema escolhido para aquela aula. Dessa forma, o/a professor/a deverá providenciar várias cópias de um mesmo poema. Nestas aulas, os/as alunos/as podem sentar nas escadas, deitar no chão, ficar lendo e andando...

A descoberta do prazer é o objetivo principal para estas aulas. Às vezes, alguns/as alunos/as, principalmente no início, podem sentir dificuldade para se concentrar e, conseqüentemente, atrapalhar a dinâmica da atividade, contudo, o/a professor/a deve sempre manter o diálogo, com vistas a mostrar para esses/as alunos/as o que eles/as estão perdendo ao deixar de aproveitar momentos tão prazerosos de leitura (PINHEIRO, 2007, p. 39-40).

O/A professor/a pode também, a cada poema aqui sugerido, alternar o procedimento de leitura. Outra proposta interessante, principalmente para os poemas de Sergio Capparelli, é o Jogo Dramático a partir de poemas. Pinheiro (2007, p. 56) oferece um passo a passo:

01. Afastar as carteiras, deixar bastante espaço no centro da sala; 02. Alunos e professor (a) sentam-se no chão, formando se possível um círculo; 03. Entregar uma cópia do poema a cada aluno; 04. Leitura silenciosa por todos, seguida de uma leitura oral expressiva pelo professor; 05. Iniciar um diálogo sobre o poema: gostou? O que mais gostou? O que achou diferente? O que achou engraçado? Etc.; [...] <sup>4</sup> 09. Propor um Jogo Dramático [...]; 10. Organizar o Jogo: quem representa o quê? onde fica? Dar uma ordenação mínima às ações (sequência possível [...]); 11. Iniciar o Jogo: incentivar ao máximo a improvisação que é a base do Jogo Dramático (falas, gestos, movimentos, etc.); 12. Depois de iniciado, o jogo pode ser interrompido rapidamente quando houver algum impasse. Evitar parar muitas vezes. Não importa muito aqui a qualidade teatral das cenas, antes, o jogo criativo, o envolvimento alegre e espontâneo de todos; 13. Encenado o jogo, discuti-lo com os alunos: deixá-los comentar livremente; 14. Conclusão: todos sentados em círculos e o professor relê o poema que motivou a atividade (PINHEIRO, 2007, p. 56-58).

O Jogo Dramático mencionado no trecho acima, requer um trabalho cuidadoso que envolve o corpo e movimento. Para Iser (2002, p. 105) “o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida com um processo em andamento que produz algo que antes inexistia”. Segundo o autor, a leitura constitui um jogo, em que os/as autores/as jogam com os/as leitores/as, sendo o texto o campo do jogo. Nesse sentido, há vários modos de se jogar com o texto, dentre eles, um modo de jogo é o do prazer (ISER, 2002, p. 107-117) e é esse prazer que vai movimentar o corpo. Por isso a necessidade de envolver a leitura dos poemas numa atmosfera que garanta sua satisfação ao ler o texto. Segundo Paul Zumthor (2000) – em consonância ao exposto no segundo capítulo por Annie Rouxel (2013) quando a autora se refere à “escuta flutuante” – é o corpo que reage ao contato saboroso dos textos de que amamos, é ele que vibra a cada leitura. “O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo” (ZUMTHOR, 2000, p. 23).

O texto poético é singular e para o autor, ele aparece com efeito, como um tecido perfurado de espaços brancos, interstícios a preencher, exigindo constante intervenção externa, de sensibilidade única, bem como de um dinamismo pessoal para serem preenchidas e fixadas tais lacunas, ainda que provisoriamente. O texto vibra, o/a leitor/a recebe-o, estabilizando-o e, então, quem vibra de corpo e alma é o/a

---

<sup>4</sup> Os passos suprimidos referiam-se especificamente ao poema “Leilão de Jardim”, de Cecília Meireles.

leitor/a. As lacunas, desse modo, constituem como um espaço de liberdade, “ilusório pelo fato de que só pode ser ocupado por um instante, por mim, por você, leitores nômades por vocação. Também assim, a ilusão é própria da arte. A fixação, o preenchimento, o gozo da liberdade se produzem na nudez de um face a face (ZUMTHOR, 2000, p. 53).

Por fim, “a leitura do texto poético é a escuta de uma voz. O leitor, nessa e por essa escuta, refaz em corpo e em espírito o percurso traçado pela voz do poeta: do silêncio anterior até o objeto que lhe é dado, aqui, sobre a página (ZUMTHOR, 2000, p. 82).

O/A professor/a, além de propiciar o “sentir” do texto poético, assegurando seus efeitos sensoriais, necessita garantir, igualmente, sua apreensão. Neusa Sorrenti (2009, p. 118) explica que a poesia pode ser apresentada à criança através “de cantigas de roda, canções folclóricas, parlendas, cadência marcada com palmas, instrumentos de percussão” e que dessa forma, o poema se transforma numa divertida brincadeira e em concomitância, estimula a percepção da sensibilidade. Segundo a autora, “ele pode até desempenhar, por meio do jogo, uma função catártica” (SORRENTI, 2009, p. 119).

A autora complementa, ainda, que não só as crianças apreciam cantar poemas, mas os/as adolescentes acolhem tal atividade com muito interesse. Os/as alunos/as, normalmente, conhecem muitas músicas e, com um pouco de treino, certamente, eles/as descobrirão uma melodia que se adaptará ao poema que mais apreciaram (SORRENTI, 2009, p.119). Nas escolas, geralmente, há sempre algum/a aluno/a ou até mesmo algum/a professor/a que seja músico/a ou que participa de algum projeto ou aulas para aprender a tocar um instrumento. Essas pessoas podem enriquecer a atividade, uma vez que incentivam os demais e promovem um importante diálogo entre as artes.

Sorrenti (2009, p. 123-131) propõe a ilustração do poema, contudo, citando Ricardo Azevedo (1991, p. 39) esclarece que as ilustrações e os desenhos “não devem tomar o texto ao pé da letra”. Assim, a ilustração, nesse sentido, deve ser uma ampliação de significados do texto. Alguns/as adolescentes têm grande habilidade para o desenho, seria interessante motivá-los/as para a ilustração de um dos poemas apresentados.

A autora também indica a criação de um minidicionário poético. O/a professor/a orienta o/a aluno/a a escolher uma palavra que esteja presente nos poemas

apresentados e, ele/a atribui “uma interpretação bem poética, dizendo coisas que ela lhe sugere, descobrindo para que ela serve”, ou ainda, pode orientá-lo/a a elaborar “perguntas que se configurem como minipoemas” (SORRENTI, 2009, p. 131).

A obra de Adriana Falcão *Pequeno dicionário de palavras ao vento* em que um dos “verbetes” configurou-se como epígrafe deste capítulo, pode ampliar o horizonte do/a docente e, conseqüentemente do/a aluno/a durante esse processo de criação.

Outra proposta é o Envelope-surpresa. Esta atividade visa ampliar a perspectiva do/a aluno/a, indo além dos textos aqui apresentados. Porém se o/a professor/a desejar, poderá preservar a temática. O/A docente pode, a partir de revistas e jornais, recortar muitas palavras e colocá-las, aleatoriamente, em um envelope. A única ressalva é que o/a professor/a deve colocar a mesma quantidade de palavras em todos os envelopes. Os/as alunos/as, semelhantes a “Receita para formar um poema Dadaísta”, de Tristan Tzara, formarão versos com estas palavras e se for necessário poderão acrescentar outras palavras escritas a mão (SORRENTI, 2009, p. 133).

Sorrenti (2009, p. 137-140) sugere, ainda, que a partir de uma gravura ou fotografia o/a professor/a pode estimular a criação de textos poéticos. O/A docente escolhe uma imagem ou fotografia e, junto aos/às alunos/as, observa bem os objetos ou seres retratados. Na lousa, no papel *craft* ou ainda no *data show*, o/a professor/a, sempre em trabalho conjunto com os/as alunos/as, faz duas listas, escrevendo na primeira os nomes dos seres ou coisas que aparecem na imagem (substantivos). Na segunda lista, atribui qualidades a esses substantivos. As duas listas servirão de base para que os/as alunos/as produzam seus poemas.

Inspirada em Bartolomeu Campos de Queirós (1992) a autora sugere uma atividade que, a partir de uma palavra qualquer é possível gerar outras. “A técnica baseia-se na supressão de letras de uma palavra, sem inverter a sua ordem, gerando novas palavras, que darão suporte à construção do poema” (SORRENTI, 2009, p. 140-141).

A última proposta de Sorrenti (2009, p. 143) consiste na continuação de um poema. O/A professor/a e a turma escolhem um/a poeta e um dos seus poemas. Em seguida, transcreve, em cartolina ou papel pardo, os versos iniciais desse texto. Os/as alunos/as devem continuar a escrita desse poema, contudo sem conhecer os versos subsequentes. Após a apresentação dos poemas produzidos pelos/as alunos/as, o professor propõe a leitura do poema original e, assim, discutem as semelhanças e

diferenças entre um e outro texto. Vale ressaltar que tal comparação não visa inferiorizar o trabalho do/a aluno/a, uma vez que se trata de dois textos diferentes, portanto, um não é superior ao outro. Por isso, um elogio sincero sobre um ou mais aspectos do texto produzido pelo/a aluno/a é fundamental nesse processo.

Rildo Cosson (2014a, p. 130) também sugere atividades que podem tanto finalizar quanto iniciar a leitura de uma sequência de atividades. “Laços de palavras”, por exemplo, consiste na seleção de palavras que tenham um mesmo final, como se fossem rimas. O/A professor/a escreve cada uma dessas palavras em pequenos papéis e distribui aos/às alunos/as, que, por sua vez, formarão frases a partir dela, contudo, essa palavra deverá ficar no final da frase. Depois a turma, em círculos, vai unindo as frases e assim formam um poema. Salienta-se que as palavras podem ser extraídas dos poemas que serão trabalhados ou, ainda, podem ser palavras que pertençam à temática que será privilegiada.

O jogral consiste na dramatização ou recitação de um poema. Os/as alunos/as são divididos/as em grupos de vozes. “É o correspondente falado do canto coral”. O/A professor/a organizará o jogo de vozes, indicando quando e quem deve falar. Os versos devem ser memorizados e encenados semelhantes a uma peça teatral (COSSON, 2014a, p. 132).

Sorrenti (2009, p. 144-150) sugere, por fim, que todo esse trabalho não deve ficar restrito à sala de aula. Dessa forma, a autora indica formas de extrapolar esse ambiente. Dentre as propostas elencadas pela autora, está a organização de um livro com os melhores poemas produzidos pelos/as alunos/as que será disponibilizado para empréstimo na biblioteca ou sala de leitura da escola, além de diversas formas de expor o trabalho dos/as alunos/as, tais como: os poemas em bandeirolas de festa junina; os poemas em flores de cartolinas; os poemas compondo um álbum, que pode se configurar em catálogo ou sanfonado.

Cosson (2014a, p. 133), por sua vez, propõe o “Varal poético” e o “Mural da leitura”. Semelhantes aos de Sorrenti (2009), contudo, só mudam a forma de exposição dos poemas. No primeiro, os poemas são escritos em folhas de papel e presos por um grampo em um cordão. Uma variante bastante lúdica do “varal de poesias” é reproduzir nas cartolinas ou papel cartão, a silhueta de roupas como calças, camisetas e vestidos. Os prendedores podem ser decorados com tecidos, com *glitter*, miçangas ou, ainda, serem pintados com tinta guache ou látex. Já o mural de poesia consiste numa larga folha de papel pardo que cobre uma parede toda. Os poemas

são colados aleatoriamente nesse papel. Os/as alunos/as podem ilustrar ou colar figuras, personagens ou objetos.

Vale lembrar que todas as propostas aqui apresentadas, servem como ponto de partida para a elaboração e adaptação para outras tantas. Algumas propostas sugeridas são velhas conhecidas dos/as professores/as, para outros/as, talvez, possam ser novidades. Esta proposta não visa “inventar a roda”, mas priorizar o trabalho com o texto literário, principalmente os textos do gênero poético/lírico. Todas estas sugestões práticas, presentes em um único material, certamente, facilitarão o trabalho em sala de aula e, provavelmente, poderão ser a porta de entrada para um efetivo trabalho com o gênero poético/lírico em sala de aula.