



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS**



ECIVAL CARVALHO DOS SANTOS

**POESIA COM TECNOLOGIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DA EJA:
ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA E APORTE TECNOLÓGICO**

**UBERLÂNDIA - MG
2016**

ECIVAL CARVALHO DOS SANTOS

**POESIA COM TECNOLOGIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DA EJA:
ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA E APORTE TECNOLÓGICO**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa.Dra. Marisa Martins Gama-Khalil

UBERLÂNDIA – MG
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S237p
2016 Santos, Ecival Carvalho dos, 1977-
Poesia com tecnologia em língua portuguesa no 9º ano da EJA :
estratégias de leitura literária e aporte tecnológico / Ecival Carvalho dos
Santos. - 2016.
143 f. : il.

Orientadora: Marisa Martins Gama-Khalil.
Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Letras.
Inclui bibliografia.

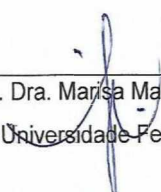
1. Literatura - Teses. 2. Poesia - Estudo e ensino - Teses. 3.
Literatura (Ensino fundamental) - Estudo e ensino - Teses. 4. Letramento
- Teses. I. Gama-Khalil, Marisa Martins. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

ECIVAL CARVALHO DOS SANTOS


**POESIA COM TECNOLOGIA EM LÍNGUA PORTUGUESA
NO 9º ANO DA EJA**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

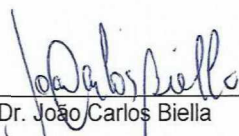
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil (orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia-UFU



Profa. Dra. Roselene de Fátima Coito
Universidade Estadual de Maringá-UEM



Prof. Dr. João Carlos Biella
Universidade Federal de Uberlândia-UFU

Uberlândia – MG, 30 de novembro de 2016.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Edvaldo Rocha dos Santos e Odete Carvalho dos Santos, lutadores incansáveis para que eu e meus irmãos pudéssemos estudar e conquistar nossos objetivos.

À minha esposa Gracileide (pela compreensão, pelo apoio, pela paciência e incentivo nos momentos difíceis) e aos nossos filhos: Davi, Maria Gabriella e Emanuelle, pelo sorriso, pelo brilho no olhar, pela alegria que me dão sempre a certeza de que, enquanto existirem pessoas como eles, Deus continuará acreditando na humanidade.

Aos meus irmãos José de Almeida, Edvânia, Patrícia, Luciana, Ivone, Mizael e Edinei.

Ao tio Aliomar e à Glória, sua esposa, cordialmente, por tudo o que fizeram por mim quando cheguei a Brasília.

À Argemira, minha avó paterna, “mulher de rocha” e vitoriosa; à Perolina, minha avó materna (in memoriam), exemplo raro de mulher sábia e determinada, que dizia que “era rica, rica de felicidade”.

Ao meu avô paterno, João, a quem não conheci, mas de quem meu pai conta belas histórias; ao meu segundo avô paterno, Gregório, e ao meu avô materno, Cantídio Paes de Jesus (todos in memoriam).

A Januário Rocha, meu bisavô, um dos homens mais sábios que já conheci.

Às equipes gestoras, aos professores, às professoras e demais servidores do CEF 07 e do CEF 08 de Sobradinho-DF.

Às minhas colegas e aos meus colegas do PROFLETRAS.

A todos os meus parentes e a todos os meus amigos, especialmente José da Rocha, Noelson dos Reis Rocha, Domingos de Almeida Angelim, Gilberto de Almeida Angelim e Robério de Almeida Angelim, que, inexplicavelmente, partiram tão cedo deste mundo.

A quem escreve, lê ou declama poemas, canta e dança.

A quem não lê, mas gosta de ouvir histórias e de versejar.

A todos os bibliotecários, bibliófilos e leitores eventuais.

A todos os poetas e a todas as poetisas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Minha Fortaleza.

Aos meus pais, por tudo o que realizaram e realizam por mim e por meus irmãos e demais familiares.

À minha esposa e aos meus filhos, que tanto me apoiaram para que eu não desistisse e conseguisse superar todos os obstáculos para concluir o Mestrado.

À minha Orientadora, profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil, pela generosidade, dedicação e competência com que me orientou.

Aos professores do PROFLETRAS, dos quais guardarei os exemplos de responsabilidade, competência e sabedoria.

Ao professor João Carlos Biella e à professora Camila Alavarce Campos, ambos da UFU, pelas valiosas contribuições durante a apresentação do projeto de qualificação.

A todos os meus professores da educação infantil, do ensino fundamental, do médio e da graduação.

Às minhas colegas da 2ª turma do Profletras (com quem tanto dividimos momentos alegres e outros nem tanto) e aos meus dois colegas que, por razões diversas, tiveram que deixar o curso.

À minha sogra e às minhas cunhadas Arleide, Josilene e, especialmente, Arlete, pelo auxílio prestado aos meus filhos durante grande parte do mestrado.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pelo incentivo à formação contínua.

Ao Centro de Ensino Fundamental 07 de Sobradinho, por ter dado a oportunidade de aplicação da parte prática desta pesquisa.

Aos meus dedicados e alegres alunos do 9º ano A (2016) da EJA do CEF 07 de Sobradinho, que aceitaram participar desta pesquisa, contribuindo, assim, com minha formação pessoal e profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, pela bolsa concedida, tão importante para a aquisição de livros e materiais para o curso, bem como para a participação em eventos.

A cada um dos membros da banca de defesa desta dissertação, pelo tempo disponibilizado e pela leitura cuidadosa do texto apresentado.

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes os caminhos, se não fora

A mágica presença das estrelas!

Mário Quintana

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo instigar os alunos de uma turma do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos-EJA de uma escola pública do Distrito Federal à leitura de poemas de forma autônoma e participativa nas aulas de literatura. A proposta da pesquisa foi construída como consequência da constatação de que o ensino da literatura e, mais especificamente, da poesia tem sido relegado a um segundo plano no Brasil há muitos anos e pelo fato de que aulas de Língua Portuguesa na modalidade de ensino em referência ainda destinam pouco tempo aos textos poéticos. Foi eleita a perspectiva do letramento literário com uma adaptação da *sequência básica* (COSSON, 2014, p. 51-72) à realidade da turma. Para o desenvolvimento metodológico foram utilizados registros audiovisuais, coleta de documentos institucionais para a composição do *corpus*, oficinas etc. Serviu-se de recursos tecnológicos como *notebook*, câmera digital, o programa *Windows Movie Maker*, caixa de som com microfones, entre outros. Empregou-se o procedimento de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), o qual permitiu ao professor tanto conhecer quanto agir sobre um problema apresentado. Foram selecionados oito poemas que oferecem amplas possibilidades para a exploração de recursos acerca da linguagem empregada e de aspectos formais e estéticos de cada um deles: 1) “Sete anos de pastor Jacó servia”, de Luís Vaz de Camões; 2) “Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum”, de Firmino Teixeira do Amaral; 3) “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade; 4) “poesia é portal, refúgio...”, de Nicolas Behr; 5) “O cântico da terra”, de Cora Coralina; 6) “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros; 7) “o que passou passou?”, de Paulo Leminski; 8) “No caminho, com Maiakóvski”, de Eduardo Alves da Costa. Eles integram, juntamente com textos dos alunos, o Caderno de *Atividades Poéticas*, um dos produtos deste projeto. Como mediador de leitura, o professor de Língua Portuguesa deve valorizar o trabalho com a poesia também na Educação de Jovens e Adultos, bem como com outros gêneros literários, pois o referido trabalho é um dos maiores responsáveis por contribuir coletiva e significativamente com a ampliação dos horizontes literários dos alunos.

Palavras-chave: Poesia. Sequência básica. Letramento literário. Recursos tecnológicos. 9º ano da Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research aimed to instigate the students in a class of 9th grade Youth and Adult Education in a public school from the Federal District in reading poems in a collaborative work in literature classes. The research proposed was build as consequence of demander from literature teaching, more specifically, poetry, which has been relegated in Brazil's schools for many years and the fact that Portuguese classes in teaching modality in reference still has few time to study Poetic texts. The perspective selected here comes from literary text reading with an adaptation of the basic sequence (COSSON, 2014, p.51-72) to the reality of the class in focus. As methodological development, it was used workshops, audiovisual records, collection of institutional documents to compose the corpus of the work, etc. Besides, it was used technological features such as notebook, digital camera, Windows Movie Maker program, sound box with microphones, among others. It used an action research procedure (THIOLLENT, 2011), which allowed the teacher know the problem and how to act on this problem. Eight poems was selected, which offered wide possibilities to do an exploration around the language used in the poems; as formal and aesthetics' aspects in each chosen poems: 1) "Seven years of Jacob pastor served", Luis Vaz de Camões; 2) "Peleja the Blind Aderaldo Ze Pretinho the Tucum", Firmino Teixeira do Amaral; 3) "Quadrille", Carlos Drummond de Andrade; 4) "poetry is portal, refuge ..." of Nicolas Behr; 5) "The song of the earth", Cora Coralina; 6) "The boy who carried water in a sieve", Manoel de Barros; 7) "which has passed", Paul Leminski; 8) "On the way, with Mayakóvsky", Eduardo Alves da Costa. These poems integrate, with the student's texts, the Poetics Activities Book, one of the products of this project. As mediator of reading, the teacher of Portuguese language should value the work with poetry also in the Youth and Adult Education, as well as other literary genres, as it is one of the most responsible for contributing collective and significantly with the expansion of literary horizons from the students.

Keywords: Poetry. Basic sequence. Literary literacy. Technological resources. 9th year of Youth and Adult Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Equipamentos tecnológicos utilizados em sala de aula.....	58
FIGURA 2 – O prof. Ecival (ao centro) com os poetas e xilogravadores Abraão Batista e Hamurábi Batista durante a 32ª Feira do Livro de Brasília.....	79
FIGURA 3 – Alunos do 9º ano da EJA durante atividades com a <i>Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum</i> (foto alterada eletronicamente)	83
FIGURA 4 – Revistas com CDA na capa e livros deste autor expostos durante as aulas.....	93

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Leitores de poesia.....	22
TABELA 2 – Terminologia poética.....	28

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	19
1.1 Retratos da poesia no Brasil.....	20
1.2 Considerações sobre poesia e poema.....	24
1.3 Do letramento ao letramento literário	30
CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
2.1 O local de pesquisa	33
2.2 Os sujeitos colaboradores	37
2.3 A inserção do pesquisador em campo	38
2.4 Das atividades em sala de aula	38
2.5 Análise crítica dos riscos e benefícios	40
2.6 Possíveis impactos decorrentes da proposta.....	41
2.7 Sequência básica.....	42
2.8 Da utilização da tecnologia em sala de aula.....	45
2.9 Dos registros audiovisuais: um fazer-se protagonista.....	47
CAPÍTULO 3: AULAS COM A SEQUÊNCIA BÁSICA.....	49
3.1 “Sete anos de pastor Jacó servia”, de Luiz Vaz de Camões: um viva ao soneto	49
3.2 Na “Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum”.....	67
3.3 Drummondiana: contribuição com a formação do gosto poético dos alunos	85
3.4 No portal da poesia com Nicolas Behr.....	97
3.5 “O Cântico da Terra”, de Cora Coralina.....	102
3.6 Carregar água na peneira o aluno também pode.....	105
3.7 “o que passou, passou...?”: para não esquecer Paulo Leminski.....	109
3.8 No caminho, com Eduardo Alves da Costa: nenhuma justiça literária a menos	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS	131

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral instigar os alunos de uma turma do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos-EJA de uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal à leitura de poemas de forma autônoma e participativa nas aulas de literatura. Os objetivos específicos foram os seguintes: organizar, durante o desenvolvimento do projeto, um Caderno de Atividades Poéticas para ser utilizado nas oficinas, nas aulas e, após publicação, na escola por outros professores; desenvolver aulas diferenciadas em que os alunos participem mais, leiam em voz alta, declamem poemas previamente selecionados, escritos ou memorizados por eles mesmos e ampliem o repertório literário relacionado à poesia; contribuir com os professores de Língua Portuguesa, por meio do material produzido, para o trabalho com a poesia em sala de aula; ampliar o repertório poético; possibilitar a pesquisa sobre a vida e a obra dos autores cujos textos foram selecionados; divulgar o trabalho realizado na própria turma, na escola e em eventos externos (seminários, simpósios, congressos etc.).

A proposta de pesquisa foi elaborada após a verificação de que o ensino da literatura e, mais especificamente, da poesia não tem ainda sido valorizado no Brasil como deveria há muitos anos e pelo fato de que aulas de Língua Portuguesa na modalidade de ensino em referência ainda destinam pouco tempo aos textos poéticos.

Para a implementação do projeto, adotamos a perspectiva do letramento literário com uma adaptação da “sequência básica” (COSSON, 2014, p. 51-72) à realidade da turma. A base metodológica foi realizada por meio da coleta de documentos institucionais para a composição do *corpus*, de recursos audiovisuais, das oficinas e das aulas; nestas, os recursos tecnológicos tiveram um lugar de destaque.

A hipótese da pesquisa foi a de que as atividades desenvolvidas em sala de aula com a poesia com base numa proposta de letramento literário, com a sequência básica, utilizando-se recursos tecnológicos e a multimodalidade textual, se bem concebidas e aceitas pela comunidade de leitores, podem direcionar o aluno para ler de forma proficiente e levá-lo a valorizar, de forma gradativa, a leitura de algumas modalidades do gênero poético, bem como a poesia em suas diversas manifestações, que atua como força motriz da poeticidade nos poemas ou em outros

suportes e materialidades.

Utilizamos a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), a qual nos permitiu tanto conhecer quanto agir sobre o problema apresentado. Entendemos que a pesquisa-ação propicia uma interação efetiva entre os sujeitos por ela abrangidos, movendo-os como agentes efetivos e instigando-os a uma produção conjunta.

Foram as seguintes as questões de pesquisa elencadas: a) que condições favorecem o trabalho com a poesia no 9º ano do 2º segmento da EJA? b) a perspectiva do letramento literário, correlacionada à multimodalidade textual e aos recursos tecnológicos, pode contribuir para aulas mais dinâmicas e proveitosas com poemas? Sobre essas questões nos dedicamos ao longo do desenvolvimento das oficinas e das aulas específicas a fim da obtenção das respostas esperadas.

Para desenvolver este trabalho, recorremos a estudos teóricos e pesquisa de campo, pois havia a necessidade de aprofundar os conhecimentos em EJA, terminologia poética, letramento, multiletramentos, letramento literário, uso da tecnologia em educação, entre outros. E, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento das aulas, tornando-as mais dinâmicas e lúdicas para os sujeitos envolvidos, houve a utilização tanto de recursos tecnológicos (um *notebook*, uma câmera digital, o programa *Windows Movie Maker*, uma caixa de som com dois microfones), quanto músicas e vídeos.

Selecionamos para esse empreendimento oito poemas que oferecem muitas possibilidades para a exploração de recursos acerca da linguagem empregada e de aspectos formais de cada um deles: 1) “Sete anos de pastor Jacó servia”, de Luís Vaz de Camões; 2) “Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum”, de Firmino Teixeira do Amaral; 3) “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade; 4) “poesia é portal, refúgio...”, de Nicolas Behr; 5) “O cântico da terra, de Cora Coralina”; 6) “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros; 7) “o que passou passou?”, de Paulo Leminski; 8) “No caminho, com Maiakóvski”, de Eduardo Alves da Costa.

Quando Cosson (2014, p. 32-33) se questiona como se pode selecionar os livros para o letramento literário, afirma que há alguns anos o professor simplesmente seguia o cânone, mas que, atualmente, a mais plausível das direções seguidas precisa contemplar a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção. Intermediamos, na nossa escolha elaborada para o trabalho proposto, autores clássicos com alguns que estão sendo esquecidos e outros que

ainda não alcançaram um grande público leitor, trazendo poemas com formas e estilos variados. Numa tentativa de aproximação de poetas nascidos na Região Centro-Oeste brasileira dos alunos/leitores, entraram nessa escolha Cora Coralina, Manoel de Barros e Nicolas Behr. Este, aliás, o único vivo de todos os selecionados, tem a obra marcada inicialmente por inspirações em aspectos diversos da capital do país, distante menos de doze quilômetros da escola em que os alunos estudavam. Eles integram, juntamente com textos dos alunos, o Caderno de Atividades Poéticas, um dos produtos deste projeto, o qual contém: a) uma síntese a “sequência básica”; b) os oito poemas completos que foram utilizados nas aulas; c) textos dos alunos; d) uma galeria de fotografias destes durante atividades; e) duas tabelas (uma com um glossário poético básico e outra com a previsão das oficinas e das aulas que foram realizadas); f) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para alunos menores; g) o TCLE para alunos maiores de idade; h) a autorização da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para a pesquisa. Houve também os registros audiovisuais e o recolhimento de textos para uma antologia escolar (futura).

Ao concordarmos com Pigntari (2005, p. 63) que não é possível “compreender a poesia moderna sem que se conheça aquela de forma tradicional e fixa”, selecionamos tanto poemas de forma fixa quanto em versos livres. Durante aulas específicas, tivemos de contextualizar historicamente cada um deles, após duas oficinas sobre terminologia poética que, embora necessária, não pode ser mais valorizada do que a leitura dos textos.

Salientamos o fato de Paulo Freire (1998, p. 71-77), estudioso que tanto contribuiu com a EJA, priorizar a elaboração de materiais a serem utilizados em sala de aula num constructo coletivo entre educadores e educandos de forma contextualizada, crítica e reflexiva a partir da realidade do sujeito leitor, tendo como base “palavras geradoras”, no caso da elaboração de materiais para a alfabetização. Esses cuidados, certamente, não foram pensados somente para aqueles que estavam nessa fase da vida escolar, podem ser adequados ainda hoje para outras etapas dessa modalidade de ensino. E, com isso, reforçamos a necessidade de elaborar material próprio, sem recorrer tanto ao livro didático.

Nessa nossa motivação, sempre fomos conscientes de que gostos podem ser modificados ao longo da vida, no decorrer da jornada escolar do estudante/leitor, durante cursos e outros meios de formação do ser humano. E, nesse caso, se faltasse uma fundamentação para que o nosso raciocínio fosse levado adiante, uma

parte dela foi sendo adquirida em aulas do mestrado, ao passo que outra era reencontrada aos poucos em livros como *Leitura, literatura e escola*, de Maria do Rosário Mortatti Magnani (2001), o qual há muito já estava conosco após ter sido comprado numa feira literária. Todavia, encontrava-se subnutrido de leitura, pois poucas vezes o tínhamos aberto até então; o seminal *Aula*, de Roland Barthes (escrito em 1977 e cada vez mais comentado e utilizado nos trabalhos acadêmicos sobre literatura), outro que tinha sido estudado somente de forma parcial na graduação, sem a profundidade de leitura realizada no ano de 2015, principalmente sobre as três forças da literatura relacionadas por ele (a *mathesis*, a *mimesis* e a *semiosis*), com as quais a linguagem da literatura se constrói e se contrapõe à linguagem prosaica, criando um espaço de forças capaz de romper os mecanismos rígidos e institucionalizados da língua.

Soma-se a essas ponderações o fato de que foi reacendido em nós o postulado de Antonio Candido de que a literatura é um direito inalienável do ser humano, quando a defende assim: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, 2011, p. 193). Se é na escola, principalmente, que o aluno encontra os textos literários em seus diversos gêneros, essa instituição tem de contribuir significativamente com o cumprimento desse direito. E, para isso, é fundamental que o professor deixe de lado a atitude de imobilismo, como sugerido por Magnani:

Se a escola ainda é o espaço por excelência de contato com o material impresso e com a literatura em particular, em que pesem as condicionantes decorrentes (...), parece-me que o imobilismo do professor é mais um fator que acrescenta ao conjunto dos funcionamentos conformes. Entre esses profissionais, percebem-se atitudes diante do trabalho com a leitura que vão desde a “neutralidade” conformista até a cumplicidade “revolucionária”, decorrendo daí equívoco em relação às possibilidades de mudança. (MAGNANI, 2001, p. 135)

Esta é, pois, uma dissertação concebida em grande parte como fruto dessa procura da mudança a que se refere Magnani no excerto citado anteriormente.

Enfatizamos que nosso interesse em trabalhar com a sequência básica é proveniente da conscientização de mudar nossa prática em sala de aula como professor mediador de leitura, pela tentativa de levar experiências que já tínhamos em outros anos do ensino regular para turmas da EJA, nas quais também atuamos.

Mas, sobretudo, é fruto do interesse de que os alunos tenham aulas mais significativas, possam compartilhar saberes e valorizem a poesia.

Trabalhamos como professor há mais de quinze anos e sempre procuramos buscar as oportunidades que aperfeiçoassem nossa prática em sala de aula e melhorassem nosso cabedal teórico.

Quanto à estrutura, no primeiro capítulo, há as considerações teóricas ancoradas em três pontos principais: retratos da poesia no Brasil, considerações sobre poema e poesia e do letramento ao letramento literário. No capítulo 2, tratamos do local da pesquisa, dos sujeitos colaboradores, da inserção do pesquisador em campo, das atividades em sala de aula, da análise crítica dos riscos e benefícios, dos possíveis impactos decorrentes da proposta, da sequência básica, da utilização da tecnologia em sala de aula, dos registros audiovisuais. No capítulo 3, descrevemos as aulas com a sequência básica, envolvendo os oito poemas selecionados. Há, por último, as considerações finais, as referências e os anexos.

CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Esta dissertação está fundamentada, principalmente, nos estudiosos listados abaixo, mas em outros que aparecem na descrição das aulas:

→1) para o que se refere à poesia: COHEN (1966), BOSI (1983, 2003), BERALDO (1990), GANCHO (1989), CULLER (1999); PINHEIRO (2007), SORRENTI (2009), MORIN (2011), CUNHA (2012).

→2) para conceitos e leitura de poemas (autores que são poetas e teóricos): LEMINSKI (1987), PAES (1997), BORGES (2000), PIGNATARI, (2005), POUND (1991, 2006), PAZ (2012), CÍCERO (2012).

→3) para letramento e letramento literário: SOARES (2000): pelo esclarecimento sobre os porquês do letramento (partindo da etimologia); PAULINO (1997, 1998, 2013): por ter se tornado a “mãe do letramento literário” no Brasil e por estudos sobre a intertextualidade; ROJO, (2012): pela contribuição sobre os multiletramentos; COSSON (2014): por ser um dos legitimadores da expressão “letramento literário”, pela necessidade de utilização da sequência básica nas quatro etapas sugeridas por ele.

→4) FREIRE (1998): pelo legado ímpar deixado sobre a EJA; MAGNANI (2001): pela defesa de que o gosto literário pode ser formado continuamente; ABREU (1999, 2006): pela abordagem sobre a literatura de cordel; PETIT (2009): pela valorização dada à literatura; CANDIDO (2011): pelos ensinamentos acerca do direito inalienável à literatura; SANT’ANNA (1995): pelo histórico sobre a paródia, recurso que ainda se tem revelado muito útil nos procedimentos de reescrita de textos como os poéticos; SERAFINI (1995): para o que diz respeito às características do texto criativo; VIEIRA (2007), pelo tratamento dado à multimodalidade textual.

Foram utilizados documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), o Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014), o Projeto Político Pedagógico do CEF 07 de Sobradinho e ainda artigos, textos de jornais, revistas e *sítes* especializados.

1.1 Retratos da poesia no Brasil

O ensino da literatura tem sido relegado a um segundo plano há muito tempo no Brasil. No caso da poesia, por exemplo, a professora e pesquisadora Fanny Abramovich já dizia, na penúltima década do século XX, que: “[...] é um gênero literário que sofre os maiores preconceitos editoriais... Edita-se muito pouco, muito raramente e sem muito critério” (ABRAMOVICH, 1989, p. 66). Com isso concordava o poeta João Cabral de Melo Neto, quando já dizia que o leitor moderno não tem um tempo para confrontar-se com “a poesia nos atos normais que pratica durante sua vida diária. Ele tem, se quer encontrá-la, de defender dentro de seu dia um vazio de tempo em que possa viver momentos de contemplação, de monge” (MELO NETO, 1997, p. 99) ou de indivíduo ocioso. Décio Pignatari (2005, p. 10) chegou a dizer que a poesia é a arte do anticonsumo. Passada mais de uma década do século XXI, isso não mudou muito, como comprovam os dados da 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2015).

Enfatizamos aqui o fato de, em muitos casos, as aulas de Língua Portuguesa no 2º segmento da EJA destinarem pouco espaço à leitura de textos poéticos, pela valorização tradicional dada ao ensino da gramática normativa e, entre outros motivos, pelo fato de ter-se propagado muito ao longo dos anos que era necessário priorizar conteúdos voltados para o mercado de trabalho. Nesse sentido, até mesmo o livro adotado pela escola para a turma, o *EJA 9º ano* (2009, p. 78-79), contribui para isso, porque não trata especificamente da poesia em seus dois capítulos (Trabalho e Consumo; Globalização e Novas Tecnologias).

Conquanto traga fragmentos de textos literários, não transcreveu, na verdade, sequer um poema, mas apenas a letra da música *Roda de chimarrão*, de Kleiton e Kleidir. Apesar da existência de relações de proximidade entre poesia e música, as quatro questões sobre esse texto não se referem à literariedade ou mesmo à musicalidade, que estariam mais próximos da poesia; pautam-se em superstições vivenciadas pelo aluno, nos significados de algumas palavras e expressões, na relação dos lugares do texto como os que aparecem no fragmento de *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo (sobre o qual foram propostas algumas atividades antes de *Roda de chimarrão*), nas lendas brasileiras referidas (a lenda do Boitatá e do Negrinho do Pastoreio), bem como na listagem dos versos indicativos do procedimento de preparação do chimarrão. Ou seja, não se valoriza a forma, e

sim o conteúdo (e o uso do conteúdo ligado a uma perspectiva informativa e não poética), como podemos verificar na proposta de trabalho no livro didático supracitado a partir da composição de Kleiton e Kleidir (Personalidade, Polygram, 1994) abaixo:

Roda de chimarrão

Esquentei a água no fogareiro do Boitatá
 Tô cevando o mate com erva boa da barbaquá
 E vamos charlando e contando causos que já lá vão
 É o sabor do pampa de boca em boca, de mão em mão
 Acendi uma vela que é pro Negrinho nos ajudar
 A encontrar as histórias porque a memória pode falhar
 É sabedoria deixar o amargo e viver em paz
 Mate e cara alegre porque o resto a gente faz
 [...]

Dizem que não presta mijar cruzado pois dá azar
 Se grudou os cachorro só água fria pra separar
 Diz que palma benta pra trovoada é o melhor que
 E se assoviar o minuano é certo que vai clarear
 Minha avó me disse que andar descalço dá mijação
 Cavalo enfrenado na lua nova fica babão
 Com passarinho e mulher sardenta é bom se cuidar
 E quem vai depressa demais a alma fica pra trás

O melhor pra tosse é cataplasma e chá de saião
 Pra acabar com a gripe só sabugueiro ou então limão
 Pra curar verruga é benzer pra estrela e invocar Jesus
 Contar mau-olhado um galho de arruda e o sinal da cruz
 Chá de quebra-pedra, ipê, arnica, canela em pó
 Hortelã, marmelo, marcela boa e capim-cidrô
 Tudo tem remédio churri, cobreiro e má digestão
 Só pra dor de amor é que não tem solução. (EJA 9º ano. Vol. 4. São Paulo: IBEP, 2009)

Em síntese, com a verificação de que o livro didático destinado à turma não trata da literatura e, particularmente da poesia, de uma forma valorativa (com textos diversos, significativos e integrais, por exemplo), como esperado, entendemos que ele tem de ser considerado pelo professor apenas como mais um dos recursos pedagógicos, necessitando de complementação e adaptação, sem obrigatoriedade de usos diários ou excessivos.

A escolha do livro didático tem de ocorrer após uma análise criteriosa pelos professores de Língua Portuguesa da escola, e não aleatoriamente, como acontece em muitos casos. Acrescentamos a isso à necessidade de os livros selecionados pelo Ministério da Educação-MEC para o Programa Nacional do Livro Didático-PNLD passarem por uma análise mais acurada da comissão destinada a essa finalidade.

Reivindicação, aliás, pouco divulgada ainda hoje.

Teremos, como professores conscientes disso, de recorrer necessariamente a outros meios e a outras propostas mais recentes (como o letramento literário) para a consecução de um trabalho mais produtivo com a literatura e a poesia – discursos estéticos tão importantes na formação humana e sociocultural dos alunos.

Se a poesia quase não aparece nos livros didáticos da mesma forma que no trabalho cotidiano da maioria das salas de aula, isso pode refletir nas leituras que as pessoas realizam no ambiente extraescolar, ainda mais quando o mercado editorial – visando ao lucro com a maioria das publicações –, não valoriza o gênero poético como o faz com outros gêneros. Os resultados de uma das mais respeitadas pesquisas na área de leitura, a Retratos da Leitura no Brasil, demonstram isso. Essa pesquisa tem como objetivo principal: “Conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira” (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2015, p.8).

Na mais recente edição, por exemplo, a preferência pela poesia ocupou o 8º lugar, na seção “Gêneros que costuma ler: estudante x não estudante”, num total de 2.798 leitores participantes. Ficou mais uma vez muito distante da leitura da Bíblia, de livros religiosos, mas também de contos, romances, didáticos, infantis, histórias em quadrinhos, gibis ou RPG (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2015, p. 29)

TABELA 1 – Leitores de poesia

(%)	2015	TOTAL	Está estudando	Não está estudando
Base: Leitores		2.798	1.119	1.679
Bíblia	42	31	50	
Religiosos	22	13	29	
Contos	22	31	15	
Romance	22	22	22	
Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso	16	28	9	
Infantis	15	21	11	
História em quadrinhos, Gibis ou RPG	13	18	9	
Poesia	12	17	9	
História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais	11	13	9	
Ciências	10	18	5	
Culinária, Artesanato, "Como Fazer"	10	5	13	
Técnicos ou universitários, para formação profissional	10	11	9	
Saúde e Dietas	8	6	10	
Biografias	8	10	7	
Autoajuda	8	5	10	
Artes	7	11	4	
Juvenis	7	12	4	
Educação ou pedagogia	6	8	4	
Viagens e esportes	5	6	4	
Línguas (como Inglês, espanhol, etc.)	5	8	3	
Enciclopédias e dicionários	4	5	3	
Direito	3	4	3	
Espiritismo ou ocultismo	2	1	2	
Não sabe/Não respondeu	5	8	4	
MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO		2,0	3,2	2,6

P.37) Quais destes tipos de livros, se(a) em papel ou em formato digital, o(s) leu no último ano?

INSTITUTO PRÓ-LIVRO

IBOPE Inteligência

Fonte: Retratos da leitura no Brasil - Pesquisa. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2015.

Se o panorama do trabalho com a poesia de um modo geral não tem ocorrido como o esperado, devido principalmente a um sistema de ensino que perpetua um currículo de caráter positivista, “com sistema de avaliação que privilegia a memorização e o raciocínio lógico, sem dar vez a outras possibilidades de produção do saber, como o sentimento e a imaginação” (SILVA et al., 2012, p. 7), é preciso lutar contra isso, por exemplo, inteirando-se de novas práticas na área educativa.

Ainda com relação à poesia, a pesquisa em referência verificou na resposta sobre o questionamento “Os autores [de] que mais gostam”, a presença de apenas três poetas entre os quinze escritores mais citados, respectivamente na 8ª, na 9ª e na 13ª posição. A classificação na lista ficou assim: 1º) Monteiro Lobato, 2º) Machado de Assis, 3º) Paulo Coelho, 4º) Maurício de Souza, 5º) Augusto Cury, 6º) Zíbia Gasparetto, 7º) Jorge Amado, 8º) Carlos Drummond de Andrade, 9º) Cecília Meireles, 10º) Chico Xavier, 11º) John Green, 12º) Ada Pellegrini, 13º) Vinícius de Moraes, 14º) José de Alencar, 15º) Padre Marcelo Rossi.

Todos os poetas presentes na lista acima continuam sendo selecionados para os livros didáticos e as antologias escolares, quer individuais, quer coletivas de poesia. Se isso, por um lado representa a consistência da obra desses autores, por outro, revela a falta de poetas contemporâneos entre as preferências dos leitores entrevistados.

Com relação ao item “Escritores mais conhecidos”, o primeiro poeta a aparecer também foi o autor de *Sentimento do mundo*, agora ocupando o 5º lugar, como podemos verificar na listagem abaixo: 1º) Machado de Assis, 2º) Monteiro Lobato, 3º) Paulo Coelho, 4º) Jorge Amado, 5º) Carlos Drummond de Andrade, 6º) Augusto Cury, 7º) Zíbia Gasparetto, 8º) Maurício de Souza, 9º) Cecília Meireles, 10º) Chico Xavier, 11º) Clarice Lispector, 12º) José de Alencar, 13º) Vinícius de Moraes, 14º) John Green, 15º) Érico Veríssimo.

Embora essa pesquisa tenha revelado dados que solicitam um empenho bem maior com as atividades com a poesia em sala de aula e em outros meios, demonstrou também, entre os fatos animadores, o de que a influência dos professores ocupa a 2ª posição entre as pessoas que contribuíram para a formação do gosto pela leitura entre alunos do 6º ao 9º ano, perdendo apenas para a mãe ou responsável do sexo feminino (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2015, p. 77).

1.2 Considerações sobre a poesia e o poema

Uma das consagradas estudiosas da literatura infantil no Brasil, Maria Zilda Cunha, considera que: “A poesia é um processar inquieto de rastreamento de vestígios [...] é invenção, desconstrução, resgate, renovação” (CUNHA, 2012, p. 104-105). Essa estudiosa atribui muita importância ao poeta italiano Vico (1730), que defende a hipótese de que a linguagem poética era primitiva e que, somente depois, os homens teriam passado à linguagem racional. Destaca ainda a afirmação de Antonio Candido de que: “Toda a literatura (romance, teatro em prosa) saiu da nebulosa criadora da poesia” (*apud* CUNHA, 2012, p. 104). Cunha também cita Octávio Paz sobre a ideia trazida por esse autor do poema como encontro entre a poesia e o homem.

Com isso já percebemos que os conceitos de poesia e poema passaram por mudanças e, muitas vezes, são conceituados de modo subjetivo. Na *época clássica*, por exemplo, eram tidos como sinônimos, de acordo com Jean Cohen (1966, p. 11-13). No livro *Estrutura da linguagem poética*, este teórico traz o conceito e algumas reflexões fundamentais dados à poesia por outros estudiosos, inclusive poetas, como Ezra Pound (1991, p. 37; 2006, p. 40-41). No *ABC da Literatura*, por exemplo, Pound concebe, em primeiro lugar, a poesia como “a mais condensada forma de expressão verbal” e, depois, defende que há “três espécies de poesia”: melopeia, fanopeia e logopeia. Pound sintetizou essa perspectiva no livro *A arte da poesia*:

MELOPÉIA, na qual as palavras estão carregadas, acima e além de seu significado comum, de alguma qualidade musical que dirige o propósito ou tendência desse significado.

FANOPÉIA, que é uma atribuição de imagens à imaginação visual.

LOGOPÉIA, “a dança do intelecto entre palavras”, isto é, o emprego das palavras não apenas por seu significado direto mas levado em conta, de maneira especial, os hábitos de uso, do contexto que esperamos encontrar com a palavra, seus concomitantes habituais, suas aceitações conhecidas e os jogos de ironia. (POUND, 1991, p. 38)

Para Pound, a melopeia não pode ser traduzida de uma língua para outra, mas mesmo assim pode ser apreciada na leitura na sua língua de origem, por mais que o leitor não a domine. À fanopeia é atribuída a possibilidade parcial ou na íntegra para a tradução para outra língua. Já a logopeia não pode ser traduzida, embora possa ser parafraseada. (POUND, 1991, p. 37).

Décio Pignatari, após sintetizar as afirmações poundianas, destaca que a

logopeia se aproxima muito da prosa e acrescenta:

A poesia é um corpo estranho nas artes da palavra. E é a menos consumida de todas as artes, embora pareça ser a mais praticada (muitas vezes, às escondidas). Uma das maiores raridades do mundo é o poeta que consegue viver só de sua arte. [...] Como encontrar um modo de remunerar o trabalho e o ofício de um poeta? Rilke ficou treze anos sem fazer um único poema; Valéry, vinte e cinco anos! Outros consumiram boa parte da vida escrevendo uma obra (sem exclusão de outras); Dante, vinte anos, para a *Divina Comédia*; Joyce, dezessete, para a “proesia” do *Finnegans Wake*; Pound, quarenta para *Os Cantos*; Goethe, cinquenta e cinco, para o *Fausto*; Mallarmé, trinta para o *Lance de Dados*. Mas não é porque houve um Pelé que você vai deixar de jogar futebol; não é porque há uma Gal que você vai deixar de cantar. (PIGNATARI, 2005, p. 9-10)

Embora se tenha reconhecido principalmente pelos contos que escreveu, ao tratar de como os livros de estética impõem uma maneira de ler poesia, o escritor argentino Jorge Luis Borges traduz a grandiosidade que encontrou nesta:

Sempre que folheava livros de estética, tinha a desconfortável sensação de estar lendo as obras de astrônomos que nunca contemplavam as estrelas. Quero dizer, eles escreviam sobre a poesia como se a poesia fosse uma tarefa, e não o que é em realidade: uma paixão e um prazer.

[...]

Passamos à poesia; passamos à vida. E a vida, tenho certeza, é feita de poesia. A poesia não é alheia – a poesia, como veremos, está logo ali, à espreita. Pode saltar sobre nós a qualquer instante. (BORGES, 2000, p. 11)

Nesse contexto, a professora e pesquisadora Aldo Beraldo (1990) questiona o leitor, no prefácio *T'INTERESSA* do livro *Trabalhando com poesia*, sobre se ele tem lido, escrito ou ouvido algum poema e se sabe diferenciar poema de poesia para, depois, esclarecer que: “Muitas pessoas já definiram ou tentaram definir [esses termos]. Mas não é simples, não. Na verdade, definir não é o que mais importa. Mais importante é conviver com a poesia: lendo, sentindo, discutindo, tentando a criação” (BERALDO, 1990, p. 3).

Essa explanação de Beraldo é corroborada por Ferreira Gullar que, ainda em 2003, assim se expressou sobre esse ponto de amplas discussões da literatura:

Devo, aliás, admitir que a leitura dos poemas é que de fato importa, e não uma pretensa definição do que seja a poesia, tarefa na verdade impossível. Por isso mesmo, em vez de tentar dizer o que é poesia, melhor será dizer o que não é. (GULLAR, 2003, p. 148)

Ainda com relação à poesia, o poeta Elias José, ao se enveredar pela teoria reflexiva, depois de tanta prática na escrita de poemas e na docência, posicionou-se da seguinte forma:

Se eu disser que vivemos rodeados de poesia, você concordará comigo? De poesia que vem nos livros, não estamos tão cercados assim... Só que estou falando em poesia da realidade que nos cerca. Há poesia nas coisas que nos emocionam quando olhamos, tocamos, cheiramos, ouvimos ou provamos. Por exemplo, há poesias em um pôr-do-sol, em uma lua cheia ou em um arco-íris. São coisas bonitas, poesias para os nossos olhos. (JOSÉ, 2010, p. 11)

Toda essa importância atribuída à poesia fez com que, entre 1995 e 1997, o pensador contemporâneo francês Edgar Morin (2011, p. 35-39) lhe destinasse uma das três consagradas conferências realizadas em Grenoble, Strouga e Paris, numa clara preocupação, de acordo com ele, tanto com sua fonte (a vida) quanto com seu fim (colocar-nos em estado poético). Para ele, a poesia é entendida não somente como um modo de expressão literária, mas como um “estado segundo do ser”, proveniente da participação, do fervor, da comunhão, do amor. Além disso, esclarece que o ser humano pode viver no estado prosaico ou no estado poético. A maioria das pessoas vive no primeiro desses estados. Fundamental seria não ficar estagnada nele.

A poesia, na verdade, traz um horizonte de possibilidades conceituais consigo, como vimos. Por isso mesmo, ao conhecer a amplitude do conceito de poesia, o professor tem a possibilidade, segundo Sorrenti, de estender o leque de motivações em sala de aula, pois poderá apresentar aos alunos não somente poemas, mas – junto com estes – “fotografias, músicas, gravuras, esculturas como forma de estímulo para a produção de textos poéticos” (SORRENTI, 2009, p. 60).

Defendemos a ideia de que não é preciso, a princípio, causar restrições às leituras poéticas de um aluno, de qualquer pessoa ou que a impeça de ler o que goste. E disso decorre a possibilidade de os alunos pesquisarem sobre autores canônicos ou não, reconhecidos em todo o país ou poetas locais em processo de consagração ou que há muito tenham conquistado a leitura de mais pessoas ao longo dos tempos, com o interesse de que eles aos poucos formem seu próprio gosto literário pela poesia, sem nos esquecermos da importante mediação do professor. Ao dar essa oportunidade de escolha ao aluno, estamos também de acordo com Magnani (2001, p. 138), quando sugere que: “As leituras de que o aluno

gosta podem ser trazidas para a sala de aula, como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos”, mas sempre indo além da literatura trivial, dos interesses de propagação da literatura por grupos hegemônicos etc., pois, como professores críticos, não “podemos abdicar do papel histórico que nos cabe: de nos formarmos como leitores para interferir criticamente na formação qualitativa do gosto estético de outros leitores” (MAGNANI, 2001, p. 140). Paz, ao discorrer longamente sobre a poesia, assegura que ela:

[...] revela este mundo; cria outro. Pão dos escolhidos; [...] Isola; une. Convite à viagem; retorno à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Prece ao vazio, diálogo com a ausência: o tédio, a angústia e o desespero a alimentam. Oração, ladainha, epifania, presença. Exorcismo, conjuro, magia. Expressão histórica de raças, nações, classes. [...] Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar de uma forma superior; primitiva. [...] Confissão. Experiência inata. Visão, música, símbolo. Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo. (PAZ, 2012, p. 21)

Para a sala de aula da EJA o que se revela mais produtivo, pelo perfil apresentado pelos alunos (descrito em outra seção), é trabalhar com conceitos mais fáceis ou que seja mais compreensíveis para os alunos, mais objetivos. Dessa forma, o poema pode ser visto como:

[...] um texto estruturado em versos. Cada verso do poema constitui uma síntese de pensamento, linguagem e sonoridade, ao final do qual dá-se uma pausa, de maneira que a leitura e a posterior interpretação do texto são orientadas pela estrutura em versos (verso, pausa, verso). Tal estrutura confere ao poema um caráter particular, muito diferente do texto em prosa: a possibilidade de ler o texto de modo descontínuo, de escolher como iniciar a leitura, sem respeitar a ordem habitual (do início para o fim). (GANCHO, 1989, p. 10).

Lembramos que Paz (1976) distingue poema de prosa ao tratar do ritmo, numa distinção que se tornou consagrada nos estudos literários:

Como distinguir, então, prosa e poema? Deste modo: o ritmo se dá espontaneamente em toda forma verbal, mas só no poema se manifesta plenamente. Sem ritmo não há poema; só com o mesmo, não há prosa. O ritmo é condição do poema, enquanto é essencial para a prosa. (PAZ 1976 *apud* GANCHO, 1989, p. 13)

Dada essa necessidade da leitura do poema de forma diferente da prosa, como alertado por Gancho acima após as considerações teóricas de Paz,

estruturamos uma tabela com a terminologia poética básica e, depois, citamos a denominação dos versos e das estrofes, pensando na necessidade de utilização disso no trabalho em sala de aula no futuro nem que seja de forma mínima.

TABELA 2 – Terminologia poética básica

→Verso: cada uma das linhas do poema marcada por um ritmo específico.
→Estrofe: conjunto de versos.
→Métrica: nome dado à técnica de compor versos, de acordo com determinado metro; é o nome dado também ao número de sílabas poéticas em cada verso.
→Metro: Medida determinada do verso, pode variar de duas sílabas poéticas até doze, de modo geral.
→Rima: nome dado à coincidência de sons que ocorre em especial ao final dos versos, mas que pode acontecer em outros lugares.

Fonte: GANCHO, Cândida Vilares. *Introdução à poesia: teoria e prática*. São Paulo: Atual, 1989, p. 6-7 (com adaptações).

O número de sílabas poéticas é que indica a medida de um verso. De acordo com a quantidade de sílabas, eles são nomeados da seguinte forma: monossílabo (1), dissílabo (2), trissílabo (3), tetrassílabo (4), pentassílabo ou redondilha menor, hexassílabo ou redondilha maior (7), eneassílabo (9), decassílabo (10), hendecassílabo (11), dodecassílabo ou alexandrino (12) (GOLDESTEN, 2003, p. 24-32).

Normalmente, as sílabas poéticas são contadas até a última sílaba tônica. E se parece muito com a tradicional, com algumas exceções. Quando:

uma palavra termina com vogal e a seguinte nos mesmo verso também começar com vogal, se pelo menos uma delas for átona, conta-se uma única sílaba métrica, por exemplo, no verso “Era uma casa”, o encontro vocálico “*Era uma*” conta como uma sílaba métrica, já que são átonas. (CUNHA, 2012, p. 107-108)

Já as estrofes recebem os seguintes nomes, conforme a quantidade de versos: dístico (2), terceto (3), quadra ou quarteto (4), quinteto ou quintilha (5), sexteto ou sextilha (6), sétima ou septilha (7), oitava (8), nona ou novena (9), décima (10) - (GANCHO, 1989)

Um dos modos de abordarmos os textos poéticos, de acordo com Cunha, é atentarmos para quatro níveis: lexical, sintático, fônico e semântico. Geralmente, em análises rápidas, um desses modos prevalece.

Com relação à leitura do poema, temos de realizá-la com alguns critérios que contribuam para a formação do letramento literário/poético. Isto é, necessitamos planejar a leitura e a interpretação de modo que influenciar na formação do gosto do aluno. De acordo com Sorrenti, a boa leitura de um poema numa classe poderá consistir:

[...] no primeiro passo para se criar o gosto pelo texto poético. Uma leitura feita às pressas, com ares de pouco caso põe tudo a perder. Algumas dicas:

- antes de pedir a leitura de um aluno, dê-lhe um tempo para a preparação, para que ele perceba todas as nuances [...];
 - mostre que a correria na leitura do final do poema compromete a sua compreensão, pois a grande surpresa costuma estar guardada no seu desfecho.
 - elogie quando o aluno fizer uma boa leitura. Ao invés de exigir a memorização do poema (tarefa difícil para muitos), peça que ele faça uma leitura clara e emocionada do texto;
 - proponha a leitura em coro (jogral), com vozes alternadas, coro e solo, e incentive a turma a fazer apresentações em público.
- (SORRENTI, p. 73)

Adotamos as recomendações de Sorrenti no planejamento das oficinas e das aulas, procurando adequá-las ao nosso contexto e aos nossos objetivos, dando ao aluno tempo suficiente para a leitura sem pressa, elogiando e, muitas vezes, realizando a leitura na forma de jogral. Também não nos esquecemos de incentivá-los a participar de eventos intra e extraescolar relacionados à poesia.

Nesse sentido, concordamos plenamente com José Paulo Paes quando na insistência da defesa das coisas fundamentais, elenca como uma delas a importância da luta “contra o preconceito de ser a poesia uma modalidade de literatura difícil e chata de ler, mesmo no caso de poetas mais modernos, de expressão complexa a ponto de parecer incompreensível” (PAES, 1996, p. 31). Para Paes, portanto, seria necessário desenvolver o hábito de leitura regular de poesia, por meio do “qual os alunos acabariam compreendendo também os poetas mais modernos, desfrutados e admirados por um número cada vez maior de leitores” (PAES, 1996, p. 32). Com esse poeta-ensaísta, não nos esquecemos, mais uma

vez, do importantíssimo papel que a escola deve exercer no desenvolvimento desse hábito.

Na seção seguinte, percorremos do letramento ao letramento literário, passando pelos conceitos de letramentos múltiplos e multiletramentos de uma forma breve, mas não de forma simplista, dada a complexidade desses termos.

1.3 Do letramento ao letramento literário

Conforme Magda Soares (2009), o termo “letramento” foi utilizado pela primeira vez no Brasil em 1986 por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, mas se legitimou mesmo a partir de 1988, quando Leda Verdianni Tfouni lançou o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, no qual distingue alfabetização de *letramento* (SOARES, 2009, p. 15). Destacamos que:

o termo **letramento** com o sentido que hoje lhe damos. Onde fomos buscá-lo? Trata-se da palavra inglesa *literacy*. Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo – cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...]. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implicada nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que se seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem consequências e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos. (SOARES, 2009, p. 17-18)

Desde então, ele se ramificou e adquiriu seguidores nos meios acadêmicos e nos diferentes níveis de ensino. Passou a ser usado também no plural e abranger outras áreas do conhecimento, além das letras: letramento científico, letramento musical, letramento geográfico, letramento digital, entre outros. Com o tempo, surgiram os conceitos de letramentos múltiplos e multiletramentos (este com o Grupo de Nova Londres/GNL, em 1996). Rojo os distingue assim:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não fazem apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 12)

Neste ano de 2016, ainda é grande a quantidade de livros e artigos publicados com letramento ou multiletramentos nos títulos (como se pode verificar numa rápida pesquisa nos mecanismos de busca da Internet), prova de que esses conceitos continuam em expansão na atualidade.

Com relação à expressão “letramento literário”, de acordo com Rosa (2016, p. 211), foi empregada pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino no texto “Funções e disfunções do livro para crianças”, publicado em *O jogo do livro infantil*. A divulgação maior desse termo começou quando Paulino a utilizou num texto apresentado durante o XXII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação — Anped, realizado na cidade de Caxambu em 1998. Essa informação também é confirmada por Rosemar Coenga, no artigo “Margeando o conceito de letramento literário”, no qual afirma:

[...] desde então, tem sido tema de muitas pesquisas nas últimas décadas e tem contemplado questões relevantes de pesquisa, tais como: o processo de escolarização da literatura, as práticas de formação de leitores e as especificidades da leitura do texto literário. Investigações que podem trazer um impacto importante na formação de leitores literários na escola. (COENGA, 2010, p. 54)

Esse novo termo constitui, portanto, uma parte dessa expansão do uso do termo letramento, como costuma explicar o próprio Cosson ao enfatizar que ele é um dos usos sociais próprios da escrita, fato sabido por muitos, mas digno de ênfase:

Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular. Em primeiro lugar, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura [...] tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de

cores, odores, e formas intensamente humanas [...]. Depois, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Finalmente, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar. (COSSON e SOUZA, 2016, p. 102)

Nesse contexto, encerramos esta parte com Cosson (2014, p. 120) quando, no final do livro *Letramento literário*, reforça a concepção desse tipo de letramento, bem como a necessidade de invenção e reinvenção da própria prática adotada pelo professor em sala de aula:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário.

Construída com a solidariedade de muitos alunos e colegas, nossa proposta de letramento literário mostra o caminho que percorremos para fazer de literatura na escola aquilo que ela é também fora dela: uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos. [...] a prática do letramento literário é como a invenção da roda. Ela precisa ser inventada e reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula. (COSSON, 2014, p. 120)

Mais uma vez, percebemos, pelas palavras de Cosson, a concepção de um leitor literário que vá além da fruição do livro, alguém capaz de posicionar consciente, crítica e sabiamente sobre o que foi lido. A formação de um leitor assim depende do letramento literário realizado não somente pelo professor na prática cotidiana de sala de aula, depende significativamente da contribuição de outros atores da escola, como professores interessados na mesma temática.

CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, apresentados os procedimentos metodológicos do presente estudo. Nele, descrevemos o local, as características dos participantes da pesquisa, bem como esclarecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal.

2.1 O local de pesquisa

A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Fundamental 07 de Sobradinho, no qual sou professor de Língua Portuguesa no período noturno. Esta instituição funcionava, a princípio, nas dependências do antigo CEFBM/COER. Lá, era ofertado o ensino de 1ª a 4ª série. “Com a necessidade de expandir o ensino, para séries finais, a escola mudou para atual instalação e foi inaugurada em janeiro de 1997, iniciando assim suas atividades” (PPP, 07).

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, o ensino de 1ª a 4ª série não é mais oferecido desde 2000. Aqui reproduziremos partes de documentos institucionais que descrevem com pormenores do local da pesquisa:

“Em 2003, foi criada a Sala de Recursos para atendimento aos alunos DM (leves) e outros alunos portadores de necessidades especiais. A nomenclatura mudou. Hoje somos uma escola inclusiva e temos alunos ANEES” (PPP do CEF 07, p. 3).

“Em 2007 foi criada a Educação Integral. Em média 400 alunos frequentavam a escola no contra turno participando ativamente das oficinas oferecidas” (PPP do CEF 07, p. 3).

“Quanto às instalações físicas: 01 sala de secretaria, 01 sala de mecanografia, 01 sala de direção, 01 sala de apoio, 01 sala de professores, 01 sala SOE, 01 sala de coordenação, 01 sala de recursos, 12 salas de aula, 01 sala de leitura, 01 sala de informática, 02 banheiros alunos, 02 banheiros professores, 01 sala servidores, 01 área de serviço, 01 banheiro deficiente físico, 01 cozinha, 01 depósito para alimentos, 01 pátio coberto, 01 depósito limpeza, 02 salas de Educação Integral, 01 pátio coberto, 01 quadra de esporte coberta, espaço da horta, 01 portaria, 01 sala do dentista, 01 sala multimídia, 01 estacionamento. Quanto aos recursos humanos: 01 diretor, 01 vice-diretor, 04 supervisores, 02 técnicos

administrativos, 02 orientadoras, 05 coordenadores, 01 secretária de carreira assistência, 01 chefe de secretária, 23 auxiliares limpeza carreira assistência (12 readaptados) e 08 auxiliares limpeza empresa Real, 49 professores (09 readaptados), 02 merendeiras carreira assistência, 03 merendeiras empresa Planalto, 04 vigias da empresa Global Segurança. Cabe a gestão administrativa de nossa instituição a incumbência de gerir as atividades relacionadas a administração financeira, orçamento, patrimônio, recursos humanos e serviços gerais com transparência, promovendo a participação da comunidades local e escolar na consolidação de uma escola focada no sucesso e bem-estar do aluno e na realização objetivos e metas coletivas.”

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Organização escolar ciclos, séries, semestralidade

A escola possui hoje 24 turmas assim distribuídas em séries e anos, no diurno:

6ºano – 9 turmas (de A a I)

7º ano – 7 turmas (de A a G)

7ª série – 5 turmas (de A a E)

8ª série – 3 turmas (de A a C)

No noturno, temos a Educação de Jovens e Adultos, assim distribuídas:

1ª etapa 2ª etapa 3ª etapa 4ª etapa 5ª etapa 6ª etapa 7ª etapa 8ª etapa 9ª etapa.

Organização dos tempos e espaços

Matutino – 12 turmas – 7º ano, 7ª série e 8ª série

Vespertino – 12 turmas – 6º ano e 7º ano

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Organização escolar ciclos, séries, semestralidade

A escola possui hoje 24 turmas assim distribuídas em séries e anos, no diurno:

6ºano – 9 turmas (de A a I)

7º ano – 7 turmas (de A a G)

7ª série – 5 turmas (de A a E)

8ª série – 3 turmas (de A a C)

No noturno, temos a Educação de Jovens e Adultos, assim distribuídas:

1ª etapa 2ª etapa 3ª etapa 4ª etapa 5ª etapa 6ª etapa 7ª etapa 8ª etapa 9ª etapa

Organização dos tempos e espaços

Matutino – 12 turmas – 7º ano, 7ª série e 8ª série

Vespertino – 12 turmas – 6º ano e 7º ano

Noturno – 12 turmas – 1º segmento e 2º segmento

O intervalo é feito nos turnos diurno com a duração de 20 minutos. E no noturno com 10 minutos de duração e o lanche é servido durante os intervalos.

(Dados retirados do atual PPP do CEF 07)

Acrescentamos que a escola disponibiliza um bom ambiente de trabalho, embora à época da pesquisa o laboratório de informática se encontrasse sem um profissional responsável e com programas que precisavam de atualização, fato que impossibilitava as pesquisas dos alunos naquele ambiente. Na atualidade, ainda precisa de um profissional fixo para aquele ambiente, uma Internet mais potente, capaz de atender as necessidades básicas da secretaria, diretoria, professores etc. e que, futuramente, possa ser distribuída por meio do Wi-fi

Destacamos, também nesta seção, algumas informações básicas sobre a EJA abaixo a fim de que ela seja ainda mais conhecida ou até mesmo desmistificada para alguns.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, destina apenas dois parágrafos à EJA. Professores e especialistas entendem que seriam necessários muitos outros para tratar das especificidades próprias dessa modalidade de ensino:

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art.37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 2016)

Embora essa lei tenha passado por mudanças nos últimos dez anos, houve poucas alterações com relação à EJA. Em 2008, por exemplo, foi acrescida a lei 11.741, a qual regulamentou o ensino médio, trazendo a possibilidade de formação profissional técnica. Além disso, foi a responsável pela recomendação de que a EJA deveria articular-se preferencialmente com a educação profissional, desejo antigo de muitos profissionais envolvidos com essa modalidade de ensino.

Ressaltamos que a EJA contempla cursos supletivos, como visto no Art. 38 da LDB em vigência, bem como “exames que poderão aferir conhecimentos e habilidades por meios não formais”, fato que valoriza a educação extraescolar e, de certa maneira, os conhecimentos prévios trazidos pelos alunos.

A escola brasileira não é homogênea. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] organiza o ensino em diferentes níveis (educação infantil, educação básica, ensino profissional) e modalidades (educação a distância, educação de jovens e adultos). O professor deve buscar conhecer a realidade educacional em que atua para que possa desenvolver um trabalho de acordo com as especificidades de cada aluno. Essa deve ser uma preocupação do professor da EJA, tendo em vista que essa modalidade de ensino foi legalmente institucionalizada há poucos anos.

Segundo Freire (1987), o professor reflexivo se constrói a partir da análise de sua prática no cotidiano escolar. Essa ação reflexiva torna-se fundamental na EJA, tendo em vista, principalmente, o público a que se destina. (RODRIGUES, p. 80)

Quanto à organização pedagógica e curricular da EJA no Distrito Federal, é ofertada em regime semestral de três formas: 1) presencial; 2) na modalidade de educação a distância (EJA/EaD); 3) “integrada à Educação Profissional, em cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) ou de Formação Técnica de Nível Médio”, de acordo com *As Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos* (2014, p. 19).

Ainda de acordo com o documento supracitado (2014, p. 22), o 2º segmento da EJA, no qual se encontrava a turma foco deste trabalho na forma presencial,

consiste nos anos finais do ensino fundamental. É dividido em quatro etapas, compreendendo ao todo 400 horas semestrais cada uma delas e 1.600 horas no total.

Enfatizamos que a EJA é organizada de maneira que procura possibilitar aos alunos o acesso, a permanência e a conclusão, tanto dos que buscam iniciar quanto daqueles que querem dar continuidade ao processo educativo escolar. Segue regime semestral, com o ano letivo seguindo o calendário oficial da rede pública de ensino com relação ao início, término e duração. Porém, para que atenda as especificidades que são iminentes aos alunos, possui calendário próprio (*Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos*, 2014, p. 19).

A seguir, tratamos dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

2.2 Os sujeitos colaboradores

A turma era formada por 36 alunos, cuja média de idade era de 37.4 anos, tendo uma procedência variada, ou seja, eram procedentes, em sua maioria, de estados da Região Nordeste (principalmente da Bahia, do Ceará, do Maranhão, da Paraíba, de Pernambuco, do Piauí), de Minas e de Goiás. Eram esforçados, disciplinados, organizados etc., apesar de todos os obstáculos que encontravam para chegar à escola. Possuíam pouco acesso à leitura literária e à leitura de jornais e de revistas de qualidade, embora trouxessem resquícios de histórias, causos, versos da literatura de cordel etc. ouvidos em algum momento da infância, da adolescência ou mesmo da vida adulta, como revelaram em conversas informais e como normalmente esperamos da maioria dos alunos da EJA. Eram alunos, pois, com o gosto literário em formação em estágio inicial.

Ressaltamos, nesse ínterim, que entendemos o processo de formação de gosto como contínuo, isto é, nunca o gosto — o literário e outros — estará formado, trata-se de um processo que acontece relacionado às ações do sujeito por toda a vida. Os alunos sujeitos da pesquisa passaram a frequentar mais a biblioteca escolar, tanto para realizarem pesquisas quanto para pegarem livros emprestados para leitura extraescolar, principalmente de poesia desde o início das oficinas. Esse é um espaço que contribuiu muito e poderá realizar isso de novo com a formação do gosto do aluno pela leitura como um todo e pela leitura poética, por isso mesmo tem de facilitar sempre o acesso aos livros e materiais disponíveis.

Destacamos que há entre os alunos da EJA um elevado índice de evasão em decorrência de obstáculos diversos para o estudo, como: falta de recursos financeiros para a compra de materiais escolares básicos, transporte de má qualidade, cansaço físico e mental após o trabalho, horário das aulas pouco flexíveis, entre outros. Por tudo isso, o relacionamento professor-aluno com eles deve ser de muito diálogo, respeito, motivação, como bem ensinam as lições deixadas por Paulo Freire (1998).

2.3 A inserção do pesquisador em campo

Mesmo que a escola de aplicação das atividades apoie projetos diversos, inclusive na área de leitura, eles têm ocorrido com mais intensidade nas turmas do ensino fundamental regular, no diurno. Por sua vez, os alunos da turma escolhida manifestaram interesse por aulas mais interessantes e/ou projetos muitas vezes, fato importante para a consecução deste trabalho.

Eles foram informados sobre os objetivos da pesquisa, assim como sobre os procedimentos aos quais seriam submetidos para realização das oficinas e as aulas que se seguiriam. Enfatizamos que eles não receberiam nenhum pagamento pela participação nas atividades realizadas. Aqueles que não quiseram aparecer nos registros audiovisuais (mesmo com autorização), tiveram essa vontade respeitada.

Realizamos, a princípio, uma pesquisa informal do perfil dos alunos da turma e sobre o conhecimento de cada um deles acerca dos gêneros literários preferidos, bem como sobre o contato que tiveram com a poesia em suas diversas formas desde a infância (cantiga de roda, trava-língua, parlenda etc.).

2.4 Das atividades realizadas em sala de aula

As atividades em sala de aula seguiram a proposta da sequência básica de Cosson (2014) com o uso de tecnologias e serão descritas no capítulo 3 desta dissertação, tendo como base a metodologia da pesquisa-ação, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação (THIOLLENT, 2011, p. 13). Nesse tipo de pesquisa, é consenso que “os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT,

2011, p. 21).

Em resumo, a pesquisa-ação é considerada uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objetivo de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo); pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2011, p. 22-23).

Nesse contexto, as ações relacionadas a seguir foram definidas em reuniões entre o professor-pesquisador e a equipe pedagógica da escola. Foram pensadas para serem desenvolvidas de forma interdisciplinar com disciplinas como História e Arte, infelizmente isso não ocorreu por razões diversas, como o horário das aulas.

Houve, pois: sensibilização dos alunos nas salas de aula para participação das atividades; planejamento de atividades de leitura poética e do projeto durante as reuniões pedagógicas; reescritura de textos; orientação individual.

Como estavam previstas 100 aulas no calendário do semestre letivo da EJA, pretendíamos utilizar, pelo menos, 30 desse total para o desenvolvimento do projeto a fim de que essa quantidade fosse suficiente para um trabalho proveitoso. Devido a impedimentos de ordem diversa, acabamos utilizando 22 aulas.

Como durante as aulas normais do semestre letivo, os alunos já tinham revisado os sentidos denotativo e conotativo, bem como “figuras de linguagem” (como metáfora, metonímia, ironia, eufemismo, hipérbole, catacrese, aliteração, assonância), tudo isso considerado importante para um melhor aproveitamento da leitura dos textos poéticos em sua plurissignificação, entendemos como necessário realizar duas oficinas para tratar de termos relacionados à terminologia poética que seria utilizada nas aulas. Com elas, em princípio, intencionamos também que os alunos fossem se preparando um pouco para as futuras atividades escritas.

Foram submetidos a um teste de proficiência leitora que consistia na leitura de dez frases com as mesmas palavras, embora pontuadas de forma diferente:

1. Minha vizinha costuma sair só à noite.
 2. Minha vizinha costuma sair, só, à noite.
 3. Minha vizinha costuma sair só, à noite.
 4. Minha vizinha... costuma sair só à noite.
 5. Minha vizinha costuma sair só... à noite.
 6. Minha vizinha costuma sair só à noite...
 7. Minha vizinha costuma sair... só à noite!
 8. Minha vizinha? Costuma sair só à noite!
 9. Minha vizinha costuma sair, só à noite!
 10. Minha vizinha! Costuma sair só à noite!
- (GESTAR II, 2008, p. 41)

Com essa e outras leituras em voz alta, foi possível perceber que quase todos os eles não liam as frases apresentadas com entonação, ritmo e pausas esperados para o grau de escolaridade em que se encontravam. Isso acontecia também na leitura de poemas.

Uma oficina ocorreu com base na proposta de Helder Pinheiro (2012), adaptada com trabalho com a sextilha e com dístico (em anexo).

Depois disso, reservamos duas aulas para oficinas com os termos e expressões mais utilizados no trabalho com a poesia.

O próprio Cosson (2014) é defensor das oficinas, tanto que o livro mais conhecido escrito por ele até agora contém 37 delas, contemplando algumas que passaram por adaptações e outras baseadas em livros ou em experiências divulgadas de outra forma (COSSON, 2014, p. 121-135).

Destacamos que, além do trabalho com os poemas previamente listados, normalmente outros eram comentados para reforçar a valorização da obra dos poetas ou de outros com os quais os textos se relacionavam, atendendo as sugestões dos alunos no decorrer das aulas e, concomitantemente, dando o valor requerido às experiências de leitura e de conhecimento do mundo que eles já traziam consigo mesmos.

2.5 Análise crítica dos riscos e benefícios

Sabemos que a realização de toda pesquisa não se isenta de riscos. Apesar de nossa vontade de evitar ao máximo que isso aconteça, eles poderiam aparecer de forma mínima no projeto, pois havia a possibilidade de identificação de alguns

alunos. A fim de que isso não acontecesse, os alunos não foram identificados pelo nome próprio, mas por pseudônimos, inclusive com o primeiro nome de escritores, principalmente, de poetas e poetisas, misturados a sobrenomes fictícios, como Paul Vilar Matos, Cecília Vitalino, Ramalho Arantes etc. Houve o compromisso de que, posteriormente, e em conformidade com as exigências legais, seriam apagados os dados que pudessem levar à identificação real dos alunos, conforme recomendação do Comitê de Ética para Pesquisa-CEP.

Sem dúvida, os alunos foram beneficiados de muitas formas. Passaram a interagir mais um com os outros, ocorreu um desenvolvimento do senso crítico maior sobre a poesia, ampliação do vocabulário, uso mais efetivo da linguagem oral.

A pesquisa inicial ocorreu em sala de aula, mas o projeto, como um todo, também transcorreu em outros ambientes escolares pelo professor e pelos alunos, como a Biblioteca Ziraldo, a sala de multimeios.

No que diz respeito às ações decorrentes da proposta, como foram produzidos registros audiovisuais e fotográficos, eles foram utilizados para a produção de um filme, o qual poderá ser utilizado pelos professores de Língua Portuguesa da escola posteriormente ou por outros que queiram falar sobre projetos de valorização de literatura e de poesia realizados na escola. A produção escrita dos alunos resultante do projeto estará disponível da mesma forma.

2.6 Possíveis impactos decorrentes da proposta

Acreditamos que um projeto como este, se bem divulgado e posto em prática com muita luta, possibilitará que outros alunos não contemplados num semestre saibam do que ele trata, deixando-os com o interesse de conhecê-lo de forma mais aprofundada, bem como de participar dele em outra oportunidade quando estiverem no 9º ano.

Soma-se a isso o fato de que outros professores da escola poderão despertar o desejo por utilizá-lo em outras turmas na disciplina de Língua Portuguesa, adaptando-o quando necessário. Isso, aliás, já ficou evidente quando a equipe pedagógica da escola tomou conhecimento do projeto para inseri-lo no Projeto Político-Pedagógico como projeto do noturno, por enquanto, como individual (ou seja, de um professor).

Além disso, a disponibilização futura do material utilizado nas oficinas e em

outras atividades, principalmente o Caderno de Atividades Poéticas, poderá contribuir com o trabalho dos profissionais que trabalham tanto com a literatura (no que se refere à poesia) quanto com a língua portuguesa.

2.7 Sequência básica

A proposta da sequência básica realizada por Cosson (p. 51-72) encontra-se no livro *Letramento literário: teoria e prática*, cuja primeira edição é de 2006. Como estratégia para leitura literária, foi pensada inicialmente mais para textos em prosa do que para textos em verso, como é possível verificar por meio dos exemplos contidos no livro, embora apareça, por exemplo, a descrição da “motivação” desenvolvida com o poema “A Palavra Seda”, de João Cabral de Melo Neto, enfatizando o procedimento de construção do texto, ao utilizar o chamado “Dicionário particular” com o qual se pôde elaborar, de forma imaginária, a definição de palavras (COSSON, 2014, p. 55). Ela se destina prioritariamente ao ensino fundamental, uma vez que a “sequência expandida” é destinada ao ensino médio, posto que possa ser utilizada no ensino fundamental com as adaptações necessárias.

A sequência básica tem constituído uma importante ferramenta para o resgate da literatura na escola e, concomitantemente, para desfazer mitos ou inverdades que pairam sobre o ensino de literatura. Normalmente, compreende atividades de leitura e interpretação de uma obra literária. Requer a leitura do texto integral por parte dos atores ou sujeitos envolvidos. Apesar de prever a utilização de um caderno de leitura para o registro do que se passa durante as atividades de leitura, na turma com a qual trabalhamos isso ocorreu numa seção do “caderno de matéria” dos alunos.

Os quatro passos ou momentos desse tipo de sequência são os seguintes: 1º) motivação; 2º) introdução; 3º) leitura; 4º) interpretação.

Antes de falar de modo mais específico sobre a motivação, Cosson (2014) trata de uma atividade de catalogação de livros desenvolvida durante um curso oferecido pela Secretaria de Educação do Acre a professores dos bancos de livros ou das bibliotecas escolares, dentro das oficinas de criatividade verbal pela qual se responsabilizou. Nela, os professores, em princípio, relutaram se aquela atividade seria mesmo importante. Depois do envolvimento com as atividades, “começaram a

participar, a rir, e a descobrir que ler e escrever rimam com prazer e que biblioteca escolar é muito mais do que o lugar onde se guardam livros” (COSSON, 2014, p. 52). Com a biblioteca reorganizada de verdade, percebeu-se que:

Aquela professora–bibliotecária havia encontrado outra vez o sentido de sua profissão.

A descoberta da literatura por esses professores-bibliotecários mostrou-me claramente que a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. Sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (COSSON, 2014, p. 54)

Em síntese, a *motivação* consiste na preparação do aluno para receber o texto literário com entusiasmo, com: a utilização da ludicidade e a ciência de que a leitura envolve tanto saber quanto prazer — como tão bem soube propagar Barthes em diversos textos. Nessa primeira etapa da sequência básica, o aluno fica sabendo da temática contemplada no texto que será estudado. A estrutura estética também pode ser ressaltada. Em todo caso, sempre que possível, ela deve contemplar atividades de leitura, escrita e oralidade. Cosson alerta que “a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura” (COSSON, 2014, p. 56). Quanto à duração, ela se limitaria a uma aula.

Na turma selecionada da EJA, a parte escrita ocorria principalmente na fase da “interpretação”. Entendemos que não ocorreu a exclusão de uma etapa, mas apenas o deslocamento de um componente do passo inicial para o final. Entretanto, apesar das vantagens, a motivação não é uma etapa obrigatória. O professor pode deixar de utilizá-la em determinadas situações: “Cabe ao professor, portanto, interferir no planejamento ou na execução da motivação quando perceber que ela está prejudicando e não ajudando o letramento literário” (COSSON, 2014, p. 57).

A *introdução*, por sua vez, designa a apresentação do autor e da obra de forma sintética com uma atenção maior para os elementos paratextuais (capa, contracapa, orelha, apresentação ou prefácio, epígrafe etc.) e para o contexto de produção. Nela, o professor pode elencar os motivos que o fez selecionar este ou aquele livro. Ela requer cuidados como: a) não deixar a biografia do autor sobrepujar a importância da obra estudada; b) falar desta e de sua importância no momento

histórico vivido; c) apresentar o livro fisicamente para os alunos. Quando não for possível manusear as edições originais, as cópias, até mesmo as do professor, devem ser utilizadas para esta finalidade. Ressaltamos que a introdução não pode durar muito, porque ela tem como “função apenas permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva” (COSSON, 2014, p. 61).

Já a *leitura*, conforme Cosson (2014, p. 61-62), grosso modo, ocorre com o acompanhamento constante do professor, tirando dúvidas e auxiliando os estudantes a superar outras dificuldades percebidas, inclusive quanto ao ritmo lento de leitura apresentado por alguns alunos. Se o professor pode se eximir de participar da leitura de pequenos textos, com os maiores isso não pode ocorrer: “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento” (COSSON, 2014, p. 62). Portanto, o acompanhamento da leitura é um passo fundamental para a ocorrência do letramento literário, quando o professor age tirando dúvidas e colaborando para que os alunos tenham explorem a leitura de forma adequada sem perder o foco.

Se o texto for extenso, o aluno pode realizar a leitura extraclasse (na sala de leitura ou na biblioteca) por um período determinado.

Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas. (COSSON, 2014, p. 62)

Na *interpretação*, dividida no *momento interior* e no *externo*, volta-se para “a construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014, p. 64). O *momento interior* é caracterizado pelo encontro do leitor com o texto. Tem caráter individual e não pode ser trocado por outro. Exige toda a formação literária do leitor para que seja produtiva, ao passo que o *exterior ou externo* se refere àquele em que ocorre a verdadeira concretização da interpretação com a necessidade de que as impressões pessoais sobre a leitura sejam compartilhadas.

2.8 Da utilização da tecnologia em sala de aula

O Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal recomenda a utilização de recursos tecnológicos pelo professor da EJA quando, por exemplo, expõe o seguinte.

A concepção de material didático na EJA é indissociável da proposta curricular e da concepção de formação continuada dos docentes. É importante que na EJA o conceito de material didático seja ampliado para além do livro, incluindo outras possibilidades como portfólios, murais, relatórios, feiras culturais, memoriais, saraus, análise de impressos, produção de blogs, entre outros.

Devem ser utilizados materiais como softwares, portais educativos, audiovisuais, materiais de manipulação, coleções, kits didáticos, manuais e alternativas que superem o uso exclusivo do livro didático em ambientes de aprendizagem.

É fundamental que o Profissional na EJA se posicione como um pesquisador/ elaborador de projetos e materiais destinados à EJA com a finalidade futura de se instituir na rede as possibilidades de criação, elaboração e reprodução de materiais didáticos próprios e apropriados à modalidade no DF. (CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2014, p. 26)

Isso, entre outros pontos, reitera a necessidade de o professor procurar fugir de aulas comuns, procurar utilizar as tecnologias em sala de aula, além de lembrá-lo de que o livro didático é só um dos recursos disponibilizados para as aulas, como é tão lembrado em cursos de aperfeiçoamento de professores, entre outros eventos.

Assim, recorreremos à multimodalidade textual para tornar a aula ainda mais significativa, inclusive com o uso de vídeos inspirados em poemas que estão disponíveis gratuitamente na Internet. Isso permite, entre outras formas, utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs (cada vez mais presentes nos projetos de letramento e de multiletramentos na atualidade), afinal, como postula a professora e pesquisadora da Universidade de Brasília - UnB - Josenia Antunes Vieira:

[...] o letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens.

Passa a exigir do sujeito letrado habilidades interpretativas básicas que devem atender às necessidades da vida diária, com as exigidas pelos locais de trabalho do mundo contemporâneo.

Atualmente, as habilidades textuais devem acompanhar os avanços tecnológicos, e a qualidade mais valorizada nos sujeitos do letramento é a capacidade de mover-se rapidamente entre diferentes letramentos. Por essa razão, as práticas textuais compõem-se de

diferentes linguagens semióticas, que podem abrigar a fala e a escrita, a comunicação visual e sonora, além de utilizarem os recursos computacionais e tecnológicos, cujo desempenho dos autores deve ser competente tanto na produção como na interpretação de textos de diferentes gêneros discursivos. (VIEIRA, 2009, p. 24)

No livro *Multiletramos na escola*, organizado por Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012), há, depois de uma análise da repercussão dos gêneros multimodais, um resgate da expressão “multimodalidade textual” no artigo “Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais”, no qual os autores tratam de uma proposta de trabalho em língua portuguesa realizada por eles, a qual contemplou o gênero poema tanto em sua interface temática quanto funcional com outros gêneros organizados por diferentes linguagens, por exemplo, os videocliques.

Definimos multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é dominante, como a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença”. (KREES e VAN LEEUWEN, 2001, p. 20 *apud* MELO et al., 2012, p. 151)

Quando analisa a concepção de Krees e Van Leeuwen, Melo et. al (2012, p. 151) asseguram que “a multimodalidade pode ser entendida como um reflexo do modo como os sujeitos que nasceram no contexto das tecnologias de informação interagem com os outros” (MELO et al. 2012, p. 151). Isso ocorre “porque: em um mesmo espaço de tempo, eles conseguem falar ao telefone, conversar no MSN, ler e-mails, ouvir música e outras tantas coisas” (MELO et al. 2012, 151).

Com relação à tecnologia que permite levar textos multimodais para a sala de aula, por exemplo, Renata Garcia Marques defende que:

É indiscutível que as novas tecnologias transformam a sociedade e os indivíduos, interferindo diretamente no seu desenvolvimento. As pessoas têm modificado a sua forma de se comunicar, ler, escrever, agir, interagir, compreender e se relacionar através de diferentes tecnologias, que também estão presentes no cotidiano das escolas, na vida e nas práticas sociais de alunos e de professores. Basta olharmos para a presença de uma tecnologia muito usada pelos indivíduos que compõe o espaço escolar, o celular (proibido por lei e poucas vezes usado como um recurso pedagógico pelo professor), um recurso multimidiático e hipermidiático que permite interagir, ler,

criar, pesquisar, escrever textos e hipertextos a qualquer momento. (MARQUES, 2016, p. 109)

É necessário na EJA, como no ensino fundamental e médio regulares, conjugar a utilização de recursos tecnológicos usados há muito tempo aos novos a fim de acompanhar também as mudanças ocorridas rapidamente nessa segunda década do século XXI.

Lembramos que o uso do celular em sala de aula ainda se encontra proibido por lei desde 2008, mas tem sido utilizado em atividades extraescolares, principalmente naquelas que envolvem produção de áudio, de vídeo e pesquisas na Internet para as diversas disciplinas.

2.9 Dos registros audiovisuais: um fazer-se protagonista

Lembramos, por oportuno, que das quatro páginas destinadas às Tecnologias da Informação e Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1998, p. 89-92) destinam menos de uma página para o trabalho com o vídeo na sala de aula. Para este projeto de pesquisa, consideramos como significativas as seguintes recomendações:

Partindo do que toca os sentidos, a linguagem da TV e vídeo responde à sensibilidade dos jovens. Projetando outras realidades, outros tempos e espaços, no vídeo interagem superpostas diversas linguagens: a visual, a falada, a sonora e até a escrita, principalmente na legenda de filmes e nas traduções de entrevistas. (BRASIL, 1998, p. 92)

Além de ressaltar o fato de o vídeo possibilitar o desenvolvimento de múltiplas atitudes receptivas, os PCNs sugerem muitas formas de utilização desse recurso em sala de aula. Deles, revelaram-se importantes estas:

- como ponto de partida para a introdução de um tema; [...]
- para registro e documentação de projetos desenvolvidos;
- para que os alunos realizem produções em vídeo: encenações, programas informativos, entrevistas;
- como avaliação, permitindo o exame de exposições orais;
- como suporte da televisão e do cinema:
- *gravando programas para utilização em classe;
- *exibindo filmes de longa-metragem e documentários relacionados a aspectos do trabalho desenvolvido;
- *exibindo filmes baseados em obras literárias lidas para comparação das diferentes linguagens. (BRASIL, 1998, p. 92)

Mesmo tendo estabelecido como uma das prioridades o registro audiovisual pelos alunos como produto do trabalho com os textos escolhidos, comentados, analisados no projeto ou com base neles, algumas das recomendações acima foram seguidas tanto para uma contribuição maior com a apropriação dos conteúdos quanto para tornar as aulas mais dinâmicas, principalmente para que os alunos realizassem produções em vídeo e pudessem presenciar vídeos produzidos com base em textos literários, a fim de que comparassem as diferentes linguagens presentes em ambos e os que trazem de supressões ou acréscimos, dada a liberdade criadora dos roteiristas e diretores, por exemplo.

Quando gravamos poemas em vídeo, contemplamos a defesa desse recurso realizada por Frassetto (2005, s/p), quando realiza a defesa do vídeo (quer em DVD, que em outros meios) como meio contemplador de todas as artes. Apesar de a gravação ter como base textos de poetas e não de textos escritos pelos próprios alunos, isso não descaracterizou o fato de ser concebida como autoral, pois houve uma forma particular com que cada um dos vídeos foi gravado, mesmo com as orientações necessárias exigidas por. Eles precisavam, a nosso ver, de uma qualidade estética mínima, nada que tomasse o tempo em demasia do aluno, porque não se pretendia que essas produções tivessem um nível rigorosamente profissional, porém um cuidado mínimo que possibilitasse um produto de qualidade. Para nós, foi mais importante verificar o que era genuíno nas expressões dos alunos durante a leitura dos poemas para gravação do que o artificialismo, após treinos diversos, das grandes produções. No caso da gravação dos poemas, continuam válidas estas recomendações de Pignatari:

Na prática poética, use o seu ouvido. Para os poemas sem versos, use também o olho. Sinta as pulsações. Leia poemas em voz alta. Poemas seus. E de outros. Grave no gravador. Ouça. Ouça. Torne a gravar. Ouça. Compare. Se precisar de mais de uma voz, chame os amigos. (PIGNATARI, 2005, p. 22)

Seguindo sugestões como essas, os alunos puderam registrar a leitura de poemas em vídeos na íntegra ou de forma parcial, mas também em áudios – num procedimento que utilizou o mesmo programa de computador, o Windows Movie Maker. Para impregnar os áudios de maior vivacidade, foi acrescentado um fundo musical ao registro de leitura dos alunos.

CAPÍTULO 3: AULAS COM A SEQUÊNCIA BÁSICA

Neste capítulo, apresentamos as sequências básicas desenvolvidas com os alunos em torno dos poemas que foram selecionados para esta etapa, analisando-os à luz do nosso referencial teórico e também da análise interpretativa do pesquisador.

3.1 “Sete anos de pastor Jacó servia”, de Luís Vaz de Camões: um viva ao soneto

Escolhido o poema, procuramos: relembrar o conceito de soneto, fixando, a princípio, no quadro branco com um desenho a estrutura mais conhecida desse tipo de composição poética. Tínhamos objetivos como levar ao aluno o reconhecimento da importância histórica dessa forma de poema; organizar uma lista com grandes sonetistas nacional e internacionalmente renomados; ler em silêncio e em voz alta o poema selecionado, comentando-o ou associando-o a outros textos, além é claro de demonstrar para os estudantes grande parte da engenhosidade de um dos maiores poetas da língua portuguesa de todos os tempos: Luís Vaz de Camões (1524 ou 1525 – 1580).

Nesta parte, portanto, trataremos do soneto, de alguns aspectos da vida e da obra de Camões e, por último, das atividades realizadas em sala de aula.

➤ **Do soneto e de sonetistas**

Numa investigação histórica, Salvatore D’Onofrio (1995), identificou que o soneto é originário da palavra italiana *sonetto*, diminutivo de *suono*, que significa “som”, “música”, “canção”. Esclarece que o soneto é:

[uma] forma poemática de origem popular e medieval, que não está ligada à lírica greco-romana. A primeira forma de soneto está relacionada com a escola siciliana, que teve seu momento de glória em meados do século XIII. A partir de camponeses durante os bailados, foram compostos poemas de quatro estrofes, dois quartetos e dois tercetos, com rimas que ligavam diferentemente os versos das quadras e os versos dos tercetos. A seguir, a escola toscana do *dolce stilo nuovo* utilizou abundantemente essa forma poemática, especialmente Francesco Petrarca (1304-1374), considerado o pai do soneto, pela qualidade e quantidade de seus imitadores. (D’ONOFRIO, 1995, p. 96)

O soneto é, pois, uma das composições poéticas de forma fixa que contém quatorze versos, os quais são rimados e distribuídos em dois quartetos e dois tercetos. Geralmente, nos dois quartetos ocorre o desenvolvimento do tema; o tema é elevado no primeiro terceto, ao passo que, de maneira óbvia, no segundo terceto há a conclusão. O ápice do poema localiza-se no último verso do terceto final com a *chave de ouro* com a chave de ouro, delineando nesse momento o poder de síntese que lhe é característico.

De acordo com Nelly Novaes Coelho (1993, p. 75), além da estrutura estrófica exposta acima, o soneto clássico requeria a métrica em versos decassílabos e a rima no sistema ABBA-ABBA-CDC-CDC ou ABAB-ABAB-CDC-CDC.

Essa estrutura do soneto sofre pouca variação de acordo com D'Onofrio (1995, p. 96-97). Ele lista mais cinco tipos de soneto, além do chamado soneto regular. São eles: 1) soneto invertido; 2) soneto caudado; 3) soneto inglês; 4) anacreôntico; e) *doppio* ou duplo.

Em virtude da estrutura deste trabalho acadêmico, trataremos de cada um deles aqui de maneira rápida com ênfase mais na distribuição das estrofes e dos versos do que noutros aspectos formais. Assim, no soneto invertido, as quadras são dispostas depois dos tercetos; no soneto caudado são acrescentados alguns versos depois do último terceto; no soneto inglês, os versos são distribuídos em três quartetos e um dístico; já no soneto anacreôntico há composição com versos de cinco e sete sílabas; e, por último, no soneto *doppio* ou duplo ocorre um certo estranhamento por parte do leitor comum, sobretudo pela formação com dezenove versos, numa intercalação que envolve versos decassílabos com versos de sete sílabas (D'ONOFRIO, 1995, p. 96-97). Essa explanação sobre algumas formas de composição do soneto foi feita em sala de aula para que os alunos se inteirassem de algumas variações que uma forma poética pode ter.

Relacionar os tipos de soneto e comentá-los, mesmo que rapidamente, traz uma informação nova para os alunos do 9º ano da EJA, os quais encontram, às vezes, tão-somente o soneto clássico ou regular em livros didáticos e coletâneas de poemas da escola. Soma-se a isso o fato de que, com a curiosidade aguçada, eles poderão pesquisar mais sobre esse assunto quando puderem.

Ainda quando se dedica a essa temática, Coelho (1993, p.75) afirma que o soneto foi criado na Itália no século XIII. Foi, segundo esta pesquisadora, levado à

máxima perfeição por Dante e por Petrarca (1304-13074). Este o difundiu pela Europa. É em Petrarca que Camões se inspirará grandemente até mesmo imitando-o e transcrevendo literalmente algumas vezes trechos de textos desse poeta italiano. A atribuição da origem do soneto ao poeta italiano Giacomo de Lentini (ou Lentino, em algumas traduções) só se deu verdadeiramente com as investigações do professor G. A. Cesareo (1924). Antes dos estudos de Cesareo, uns atribuíram “a paternidade do soneto ao trovador francês Girard de Bourneuil, ao passo que outros chegaram a atribuí-la ao também poeta italiano Petrus de Vineis”. (OLIVEIRA, 1999, p. 121, MOISÉS, s/d, 480-481).

Spechoto (2006) complementa isso ao apontar que “Lentino inventou o soneto como espécie de canção ou de letra escrita para música. Tinha um princípio par, o da oitava, seguido por um princípio ímpar, o dos tercetos, devido à mudança da melodia na segunda parte” (SPECHOTO, 2006, p. 13), tendo dado, assim, uma forma fixa concisa e breve ao soneto.

Se foi o Marquês de Santilhana quem introduziu o soneto na literatura espanhola no século XV, foi o poeta Sá de Miranda (1481-1558), de acordo com Oliveira (1999, p. 122), o grande responsável por levá-lo a Portugal no século XVI. Mais do que levar essa forma de composição poética, Sá de Miranda trazia consigo da Itália a chamada *medida nova*, ou seja, os decassílabos e formas poéticas fixas utilizadas na Antiguidade clássica. Assim, “a *medida velha* – versos de cinco sílabas [...] e de sete sílabas [...] -, da tradição popular, continuou a ser utilizada, coexistindo com a *medida nova*” (ABDALA JUNIOR, 1995, p. 18).

Para Spechoto (2006, p. 13), a rigidez dos traços possibilitou que o soneto atingisse o fim do século XX intacto, semelhante ao praticado por aqueles que foram responsáveis por sua fixação, isto é, Dante, Petrarca, Shakespeare, Camões, entre outros clássicos.

Foram grandes sonetistas reconhecidos mundialmente, de acordo com Hênio Tavares (1969, p. 314): Dante, Petrarca, Garcilaso de La Vega, Quevedo, Cervantes, Shakespeare, Thomaz Wyatt, Du Bellay, Desportes, Voiture, Scarron, Gautier, Sully-Prudhomme, Banville, Heredia. Ainda segundo esse estudioso, destacaram-se, em Portugal, Sá de Miranda, Camões, Rodrigues Lobo, Bocage, Antero de Quental, Júlio Dantas, José Régio, Fernando Pessoa (com os sonetos ingleses), Florbela Espanca. Já no Brasil, encontram-se, entre outros, Gregório de Matos, Cláudio Manuel da Costa, Alberto de Oliveira, Olavo Bilac, Raimundo Corrêa,

Raul de Leôni, Cruz e Sousa, Alphonsus de Guimaraens, Ledo Ivo, Geir Campos e Vinicius de Moraes.

Nesse sentido, como costumava dizer Leminski (1988, p. 295) houve um tempo em que a poesia remetia ao soneto, o qual, na visão do poeta era mais do que o próprio poeta: “[...] a paixão pela poesia no Brasil se confundia com a paixão, por exemplo, pelo soneto, pela forma do soneto. Era uma forma social, você nasceu em 1891, poesia entre outras coisas é o soneto” (LEMINSKI, 1988, p. 295). O posicionamento de Leminski é corroborado por Cristina Spechoto (2006, p. 13), por exemplo, quando ela afirma que o soneto soube resistir ao desprezo dos iluministas, tendo sido cultivado por românticos, parnasianos e simbolistas no século XIX e, posteriormente, não foi esquecido “no século XX, sobreviveu à revolução do verso livre modernista e se destacou na obra de modernistas radicais como Guillaume Apollinaire, Rafael Alberti e Fernando Pessoa” (SPECHOTO, 2006, p. 14). Mesmo com todo esse poder de transpor séculos, essa forma de poema necessita de meios eficazes de divulgação para que não se perca no cabedal das tantas formas abrangidas pela poesia moderna, muitas ainda indefinidas.

Lembramo-nos, neste ponto, do fato de poemas de forma fixa como, entre outros, a) a sextina (seis sextilhas e um terceto final), b) a balada (composta por três oitavas e uma quadra), c) a quadrinha ou trova (poema de uma única quadra com metro e rima variáveis), d) a canção (canto de amor e de saudade com estrutura estrófica e sistema de rimas variável), e) a elegia (composição poética longa que lamenta a morte de uma pessoa amada), f) o rondel (duas quadras e uma quintilha), g) o rondó (formado por quadras ou de quadras e oitavas) raramente serem encontrados nos livros didáticos usados nas escolas públicas na atualidade. Se, conforme Chartier (1999, p. 11) “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado”, é preciso encontrar mais leitores, principalmente entre os alunos, contribuir teoricamente com os já existentes não só a fim de que o soneto mantenha a consagração adquirida ao longo dos séculos, como especialmente contribuir para o letramento literário.

Com relação a isso, à guisa de curiosidade, numa crônica denominada *O Soneto*, publicada em 1999, num jornal de grande circulação no Brasil, o escritor Carlos Heitor Cony (1997) deixou registrado o fascínio que uma das partes do soneto em especial, a chave de ouro, exerce sobre os leitores:

Era magro, feio, merecia o superlativo: era magérrimo e feiíssimo.
[...]

Trabalhava num vespertino, seu texto era barroco, cobria festividades cívicas e religiosas. Era segundo o meu pai – uma boa alma, embora fosse ruim de corpo. Um dia, me levou para um canto da redação e recitou-me um soneto de sua lavra, os olhos faiscando de lascívia contrariada.

Esqueci o soneto minutos depois. Guardei por uns tempos o final, aquilo que os parnasianos chamavam de “chave de ouro”. Transcrito em papel talvez não impressione.

[...]

Cardim morreu como um passarinho – naquele tempo era comum esse tipo de morte. O tempo passou, esqueci dele, mas nunca esqueci aquele final de lascívia contrariada. Outro dia, bestamente, depois de um dia inglório e triste, cara mais uma vez quebrada, me surpreendi recitando em causa própria: e ela nem soube que eu passei tão perto e nem suspeita que eu segui chorando!
(CONY, 1997, p. 2)

Sem dúvida, muitos leitores que já tiveram contato com sonetos rememoram ou relembram, pelo menos parcialmente, uma chave de ouro.

Nessa paixão por esse tipo de poema, o jovem poeta pernambucano Carlos Pena Filho (1930-1960), considerado como uma das personalidades mais notáveis de sua própria geração, escreveu uma *receita* para todas as pessoas que se interessassem pelo soneto, cujo primeiro quarteto é o seguinte: “Tome um pouco de azul, se a tarde é clara, / e espere pelo instante ocasional. / Nesse curto intervalo Deus prepara / e lhe oferta a palavra inicial” (PENA FILHO, 1977, p.7). O terceto final deste soneto foi assim escrito: “Mas ao chegar ao ponto em que se tece / dentro da escuridão a vã certeza, / ponha tudo de lado e então comece”. Este soneto, como que seguindo o posicionamento de Leminski (1998, p. 295), apresentado acima, constitui exatamente o primeiro texto literário de uma das mais conhecidas antologias escolares brasileiras das décadas de setenta e oitenta, a Antologia Escolar Brasileira (1977), organizada por Marques Rebelo.

Certamente, para o trabalho em sala de aula com o soneto especificado de Camões, há a necessidade de conhecer um pouco mais sobre alguns aspectos da trajetória de vida do autor, bem como o contexto em que ele viveu, uma vez que, como sugerem os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Fáceis de Entender – de 5ª a 8ª série* (Abril, 2000, p. 7), a medida do “sucesso” de uma leitura depende, em boa parte, da forma como o professor faz o contato com a obra. Assim, se ele explica a época em que o texto foi escrito, quem é ou qual foi seu autor, qual o impacto que produziu e como eram os costumes, o estudante se sentirá mais motivado. Um

cuidado especial, alertamos, é requerido nessa fase: o de não deixar a biografia do autor tornar-se mais valorizada do que o próprio poema escolhido.

➤ ***Eternamente, Camões***

Considerado o maior poeta do Classicismo Renascentista português (do séc. XVI), Camões teve descendência na pequena nobreza, pois é fruto de Simão Vaz de Camões (que chegou a ser capitão de uma nau) e Ana de Sá Macedo, senhora nobre de Santarém, “e foi neto de Antão Vaz de Camões e de sua mulher, Guiomar Vaz da Gama, também dos nobres Gamas do Algarve; e bisneto de João Vaz de Camões, morador em Coimbra” (MARIZ *apud* MATOS 2016, p. 4-5).

A ele foi atribuído um título: o de Cavaleiro Fidalgo da Casa Real. Isso, no entanto, não garantia grandes vantagens econômicas naquela época. Muitas outras pessoas eram detentoras da mesma honraria, inclusive no meio literário.

Relembramos desde já que pairam dúvidas sobre o local (Coimbra ou Lisboa) e o ano de nascimento de Camões, isso ocorre desde a primeira biografia dele realizada por Pedro de Mariz (publicada numa edição de *Os Lusíadas* de 1613 e em anos posteriores), como escreve, por exemplo, a professora Maria Vitalina Leal de Matos (1992), estudiosa portuguesa da obra de Camões:

O estabelecimento de uma biografia de Camões depara com a escassez de documentos sobre a sua vida e com a pobreza de conteúdo da maioria destes. O primeiro biógrafo, Pedro [de] Mariz – que ainda foi contemporâneo do poeta – escreve já depois de trinta anos passados sobre a sua morte. Tudo o que temos reduz-se a poucos factos e muitas incertezas. (MATOS, 1992, p. 9)

É certo que ele começou a escrever poemas líricos antes de outros gêneros, tendo participado na cidade de Lisboa de divertimentos poéticos destinados aos cortesãos, nos quais pôde relacionar-se por meio da atividade literária “com damas de elevada situação social, entre as quais D. Francisca de Aragão (a quem dedica um poema antecedido de uma carta de requintada e subtil galanteria); e com fidalgos da alta nobreza”. Com alguns desses fidalgos manteve relações de amizade (MATOS, 1992, p. 10).

Como viveu no amplo movimento artístico do Renascimento, não poderia deixar de ser por ele foi influenciado. Naquele tempo, consoante Abdala Junior (1995), os artistas e as pessoas cultas, como Camões, tinham uma forte identidade

com a cultura clássica, pela relevância que ela concedia aos homens e à vida terrena.

Na literatura, os deuses da mitologia greco-latina – representativos das figuras humanas – passaram a substituir o deus e os santos da Igreja. Além disso, o homem e a vida começaram a ser vistos sob o prisma da razão. Os próprios sentimentos do poeta eram analisados, pois, para o homem culto do renascimento, através da razão e da inteligência as emoções podiam ser entendidas mais plenamente. Razão e emoção seriam parte da grande harmonia do universo, e devidamente equilibradas, levariam os artistas a fruir da beleza, do bem e da verdade. (ABDALA JUNIOR, 1995, p. 18)

Complementando esses esclarecimentos, para Cara (1998), a poesia camoniana chega mesmo a transbordar os limites do Classicismo português, isto porque, rumando em direção à estética barroca, ela não segue apenas as normas poéticas clássicas. Se o fizesse, segundo essa autora, “não precisaria mais do que usar as *leis da língua* para expressar, idéias mais *inteligentemente* possível, idéias já convencionalizadas pelo uso e pelo trânsito social”. Como consequência disso, a “imaginação poética seria, portanto, freada pela razão ordenadora – única maneira, segundo a teoria clássica, de alcançar a Beleza Absoluta” (1998, p. 26), o que impediria a variabilidade de estilo (CARA, 1998, p. 26).

Em toda essa história envolvendo a vida e a obra de Camões, lembramos, de acordo com Matos (1992, p. 14-15), que, além de *Os Lusíadas*, Camões publicou apenas uma parte dos poemas em vida, fato que originou grandes problemas sobre a fixação do conjunto da obra desse poeta. Somente em 1595, por exemplo, foi publicada a primeira edição das *Rimas*, a qual compreendia parte significativa dos poemas líricos. Três anos depois, em 1598, surgia a segunda edição, acrescentada de novos textos.

Levando uma vida militar e, paralelamente, literária, foi comprovado que Camões trabalhou como soldado durante três anos na função de Provedor-mor de Defuntos e Ausentes. Chegou a participar de expedições militares, como o fez quando foi ao Norte da África (Moçambique). Numa dessas expedições, a nau em que se encontrava naufragou e ele teria perdido muito do que havia escrito, porém conseguiu salvar a nado *Os Lusíadas*. Isso teria ocorrido na foz do rio Mecon e foi retratado depois na estância 128 do Canto X da epopeia camoniana. Histórias como essas sempre contribuíram de forma significativa com o muito de lendário que há sobre a vida e a obra de Camões (MATOS, 1992, p. 11-12). Nesse sentido, Marques

Rebello (1970, p. 293) pondera que as numerosas dúvidas e controvérsias que lhe encobrem a vida, já em si mesma romanesca, apenas a tornam mais colorida.

Embora a chegada de Camões a Lisboa tenha ocorrido em 1969, somente três anos depois, em 1572, após licença real e aprovação do censor do Santo Ofício, ele publica *Os Lusíadas*. Mesmo com isso e com o dinheiro que passou a ganhar da realeza, não conseguia superar hábitos danosos à sua própria vida social e econômica:

Apesar do enorme êxito do poema e de lhe ter sido atribuída uma tença anual de 15 000 réis, parece ter continuado a viver pobre, talvez pela razão apontada por Pedro Mariz: “como era grande gastador, muito liberal e magnífico, não lhe duravam os bens temporais mais que enquanto ele não via ocasião de os despendar a seu bel-prazer. (MATOS, 1992, p. 12)

O Romantismo português foi um dos grandes responsáveis por divulgar uma imagem de Camões como um autor maldito, o qual teria sido perseguido pelo infortúnio incompreendido “pelos contemporâneos, desterrado e errante por ditame de um fado inexorável, chorando os desgostos amorosos e morrendo na pátria abandonado e reduzido à miséria” (MATOS, 1992). Ele deve ser lembrado, todavia, por outros vieses significativamente mais importantes:

[...] outras facetas não menos verdadeiras da personalidade riquíssima, complexa, paradoxal que foi a sua: o humanista, o homem do “honesto estudo” e da imensa curiosidade intelectual aberta quer à cultura mais requintada do seu tempo, quer às coisas tais como se lhe davam e que a arguta observação descobria, mesmo que contradissem os preconceitos culturais vigentes; o pensador que infatigavelmente vai refletindo sobre os acontecimentos – sociais, políticos, culturais, individuais... – movido por uma sôfrega necessidade de compreender, de “achar razões”: graves reflexões sobre o destino da pátria; meditações sobre o amor, o saber, o tempo, a salvação... Ainda o homem da dura experiência (viagens, naufrágios, prisões, desprezos ou perseguições, humilhações e pobreza) que constitui um suporte vital autêntico do desconcerto referido na obra (o que aliás nada acrescenta ao mérito literário dela). (MATOS, 1992, p. 13-14)

Sabemos, pelo conhecimento prático em sala de aula, que a receptividade dos alunos à obra lírica de Camões ocorre de modo mais efetivo do que com a grande epopeia escrita por ele, um gênero nitidamente escrito em sua origem para pessoas com uma formação escolar mais elevada. Para diminuir um pouco o distanciamento de estudantes do ensino fundamental ou até mesmo do médio de *Os*

Lusíadas em sua forma integral, muitas vezes as editoras recorrem às adaptações dessa obra, inclusive em prosa.

Destacamos, nesse ínterim, o fato de o rigor, a racionalidade, o cuidado com o modo de se expressar não abrangerem a vida desregrada que levava, mas, encantadoramente, marcar a obra de Camões. Obra lapidada por um trabalho árduo, no qual procurou de forma concreta superar seus antecessores na poesia, não somente os portugueses, como aludem muitos apologistas da chamada Camonologia: movimento encabeçado por Manuel Correria, Severin de Faria, Faria e Souza e João Franco Barreto e caracterizado por divulgar o Poeta tanto no seu próprio país quanto “no estrangeiro, multiplicando suas obras, cada vez mais minuciosamente comentadas, e no sentido de o sobrepor, como épico e lírico, a todos os valores clássicos antigos e modernos” (AMORA, 1980, p. 17-18). Somente mais tarde surgiu uma corrente de críticos, de acordo com Amora (1980, p. 18), tendo como um dos principais representantes o Licenciado Manuel Pires de Almeida, que, embora valorizasse a genialidade de Camões, defendia o direito de discutir, de forma objetiva e imparcial, a obra do poeta com o intuito de lhe demonstrar não somente as altas qualidades, mas, igualmente, os pequenos defeitos.

➤ ***Na sala de aula: uma intertextualidade que se sucede***

Na década de 70 do século XX, Rebelo (1970), ao escrever e organizar uma antologia sobre de textos de autores portugueses que se tornaria muito divulgada no Brasil com o apoio governamental, reclamava do modo que a obra de Camões, principalmente a épica, era utilizada em sala de aula: mais voltada para “os estéreis exercícios gramaticais ou enfadonhos estudos sintáticos, em detrimento da beleza e da essência poética” (REBELO, 1970, 293). Sem dúvida, isso ainda ocorre na atualidade em muitas escolas.

Com a consciência disso, de outros pontos acima abordados, das novidades trazidas pelo letramento literário, optamos por realizar um trabalho diferente do tradicional com o texto de Camões, do qual passamos a tratar de forma pormenorizada a partir daqui.

Nas atividades em sala de aula com o soneto, normalmente os alunos se lembraram de alguns versos desse gênero poético adaptados para a música ou que

tenham aparecido em outras manifestações artísticas, por exemplo: “Mas que seja infinito enquanto dure” (do *Soneto de fidelidade*, de Vinicius de Moraes). Isso constituiu um fator importante para tratarmos de outros versos finais, como: “Para tão longo amor tão curta a vida!” (do próprio *Sete anos de pastor Jacó servia*, de Camões), “Se tão contrário a si é o mesmo Amor?” (de *Amor é fogo que arde sem ver*, também de Camões) “Que me saiba perder... pra me encontrar...” (do soneto *Amar*, de Florbela Espanca), “Hei de morrer de amar mais do que pude” (do *Soneto do amor total*, de Vinicius de Moraes).

Dessa forma, como “motivação”, dando seguimento à sequência básica sugerida por Cosson (2014, p. 52-68), foi utilizada a música “Sete anos de pastor”, da cantora portuguesa Amália Rodrigues (na atualidade, disponível gratuitamente na Internet, inclusive com vídeos ilustrados), canção essa que é a versão musical do poema camoniano selecionado para o trabalho.

Os alunos logo perceberam diferenças na pronúncia de algumas palavras do português de Portugal com relação ao falado no Brasil, fato que requereu do professor algumas explicações. Eles também acharam que essa adaptação do soneto de Camões para a música traz consigo uma carga de tristeza.

Figura 1 - Equipamentos tecnológicos utilizados em sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa, 2016

Na “introdução”, ao tratar-se da vida e da obra de Camões de forma sintetizada, chamamos a atenção para a obra que o tornou mundialmente conhecido, a epopeia *Os Lusíadas* e para a parte lírica. Destacamos o fato da expressão que intitula a epopeia em referência ter sido atribuída ao humanista André de Resende. Ela significa, em sentido literal, *Os portugueses*, mas também, de forma mais ampliada, de acordo com Amora (1980):

[...] *os feitos da Gente Portuguesa* (segundo a tradição mítica, descendente de Luso, companheiro de Baco), feitos singulares e incomparavelmente heróicos que construíram o maior Império da história, Império militar e econômico, mas também de Civilização e de Fé. (AMORA, 1980, p. 14)

Levamos justamente exemplares d’*Os Lusíadas* e outros livros de sonetos de Camões para a sala de aula a fim de que os alunos tivessem um contato físico maior com a obra do engenhoso poeta português. Eles foram recomendados tanto para compra quanto para leitura futura dos alunos, sempre no intuito de ampliar o conhecimento poético deles sobre a obra do grande poeta português em seus vários vieses e na intenção de que futuramente os próprios alunos incluam nas suas próprias mediações de leitura textos desse poeta.

Também levamos um trecho do episódio descrito na Bíblia inspirador do texto de Camões, que precedeu a leitura do soneto, tal qual descrevemos a seguir.

Depois disso, na “leitura”, os alunos leram em silêncio e depois em voz alta tanto o trecho bíblico do duplo casamento de Jacó quanto o poema de Camões, sendo acompanhados atentamente pelo professor, o qual também leu partes dos textos, interagindo com os alunos.

Logicamente, como “Sete anos de pastor Jacó servia” é um texto secular, ele aparece em alguns estudos juntamente com a transcrição do trecho bíblico do Gênesis no qual foi inspirado, principalmente com a finalidade de destacar a intertextualidade. Isso, às vezes, em meio a tantas perguntas proferidas pelos alunos, torna-se quase uma obrigatoriedade. Em muitos casos, se não houver a transcrição da passagem bíblica na íntegra, pelo menos seu relato fidedigno tem de ser levado a cabo, conquanto seja apenas um elemento considerado em segundo plano para a interpretação do texto literário, no qual a autonomia estética prevalece.

Em nossas pesquisas bibliográficas, por exemplo, chegamos a encontrar

tudo o que se passa no versículo 29 do Gênesis em menos de três linhas. Somente isto, por exemplo: “29 – Jacó casou-se com as duas filhas de seu tio Labão: Lia e Raquel. Depois de permanecer muitos anos com seu tio, voltou para a terra de seus pais” (BÍBLIA POPULAR, s/d, p. 27). Essa versão, não contemplava tudo o que queríamos, pois não trata da luta e da persistência de Jacó para conseguir se casar com Raquel. Valoriza a permanência de Jacó com Labão (mas sem explicitá-la), o casamento, bem como a volta de Jacó para a terra do pai dele, a Terra de Canaã, na qual posteriormente ele se reconciliará com o irmão Esaú.

Optamos por transcrever parte do capítulo 29 (do versículo 11 ao 29) que trata dessa história tão emblemática, em dois blocos, devido à extensão deles, mesmo considerando estas e outras citações longas, porém necessárias neste trabalho. No fragmento a seguir, Jacó já tinha conversado com os pastores que cuidavam, juntamente com Raquel, das ovelhas de Labão e tinha também visto a futura mulher a quem amaria e tirado a pedra da boca do poço para dar de beber às ovelhas naqueles tempos de águas escassas:

Depois beijou Raquel e pôs-se a chorar. 12 Contou-lhe que era parente de seu pai e filho de Rebeca; e ela correu a anunciar isto ao seu pai.

13 Tendo Labão ouvido falar de Jacó, filho de sua irmã correu-lhe ao encontro, abraçou-o, beijou-o e o conduziu à sua casa. Jacó contou-lhe tudo o que se tinha passado, 14 e Labão disse-lhe: “Sim, tu és de meus olhos e de minha carne.”

Jacó ficou em casa dele um mês inteiro. 15 E Labão disse-lhe: “Acaso, porque és meu parente, servir-me-ás de graça? Dize-me que salário queres.” 16 Ora, Labão tinha duas filhas: a mais velha chamava-se Lia, e a mais nova Raquel. 17 Lia tinha os olhos embaciados, e Raquel era bela de talhe e rosto. 18 Jacó, que amava Raquel, disse a Labão: “Eu te servirei sete anos por Raquel, tua filha mais nova.” – 19 “É melhor, respondeu Labão, dá-la a ti que a outro: fica comigo.” 20 Assim, Jacó serviu por Raquel sete anos, que lhe pareceram dias, tão grande era o amor que lhe tinha. 21 Disse, pois, a Labão: “Dá-me minha mulher, porque está completo o meu tempo e quero desposá-la.” (BÍBLIA SAGRADA, p. 76)

Depois disso, quando Jacó já tinha cumprido os sete primeiros anos de trabalho, temos o conhecimento da decisão de Labão (desrespeitando o acordo firmado) e as consequências que ela acarretará para as pessoas envolvidas na história, da qual se destaca o novo compromisso firmado por Jacó com o tio, mesmo tendo sido uma condição de Labão para que o sobrinho pudesse tomar Raquel como esposa, como vemos do versículo 22 ao 29 do Gênesis:

22 Labão reuniu todos os habitantes do lugar e deu um banquete. 23 Mas, à noite, conduziu Lia a Jacó, que se uniu com ela. 24 E deu à sua filha Lia, sua escrava Zelfa. 25 Pela manhã, viu Jacó que tinha ficado com Lia. E disse a Labão: “Que me fizeste?” Não foi por Raquel que te servi? Por que me enganaste?” – 26 Aqui, respondeu Labão, não é costume casar a mais nova antes da mais velha. 27 Acaba a semana com esta, e depois te darei também sua irmã, na condição de que sirvas ainda sete anos.” 28 Assim fez Jacó: acabou a semana com Lia, e depois lhe deu Labão por mulher sua filha Raquel, 29 dando por serva a Raquel sua escrava Bala. 30 acó uniu-se também a Raquel, a quem amou mais do que a Lia. E serviu ainda por sete anos em casa de Labão. (BÍBLIA SAGRADA, p. 76)

O clássico poema de Camões, referido algumas vezes ao longo desta dissertação e foco da prática de leitura que agora é exposta, segue abaixo na íntegra com a ortografia atualizada (exceto “Jacob”). Ratificamos que originalmente ele não possuía título. Com o tempo, o primeiro verso passou a intitulá-lo, apresentando muitas vezes a variação no nome de Jacob (Jacó).

Sete anos de pastor Jacob servia
Labão, pai de Raquel, serrana bela,
mas não servia ao pai, servia a ela,
e a ela só por prêmio pretendia.

Os dias, na esperança de um só dia,
passava, contentando-se com vê-la;
porém o pai, usando de cautela,
em lugar de Raquel lhe dava a Lia.

Vendo o triste pastor que com enganos
lhe fora assim negada a sua pastora,
como se a não tivera merecida,

Começa de servir outros sete anos,
dizendo: — Mais servira, se não fora
para tão longo amor tão curta a vida. (CAMÕES, 2006, p. 30)

Quando os alunos foram indagados se fariam o que Jacó fez e por quem, partindo no caso de uma atitude mais lúdica para depois tratar do texto com mais verticalidade e explorando os seus recursos estéticos, a maioria respondeu que não realizaria isso de forma alguma, principalmente pelo longo tempo de espera pelo ser amado. Algumas alunas se manifestaram dizendo que também não agiriam como Jacó por homem nenhum, nem que ele fosse da realeza. Com as intervenções do professor, puderam perceber a grandiosidade do amor presente no texto: capaz de fazer Jacó esperar tantos anos (quatorze no poema, mas sete anos e uma semana

no texto bíblico), de superar obstáculos difíceis, para cumprir o desejo de permanecer com a mulher amada, a quem ele tinha escolhido à primeira vista para conviver da forma mais desejada por muitos, com amor pleno, nem que isso estivesse próximo do platonismo ou beirasse à utopia.

Seguindo o estudo de Matos (1992, p. 64-65), quando trata da mulher na obra de Camões, percebemos que esta nunca aparece como descrita em si mesma tal qual ela é na realidade, também não é evocada por meio de lugares-comuns ou de estereótipos, mas surge como um “pretexto de exaltação, uma imagem de graça. Pretexto para o amor do amor. Imagem para o amor da beleza”, mais do que isso. Para Camões, portanto:

Não importa a variedade contingente, a multiplicidade das amadas, mas sim o Amor para lá dos amores e a identidade de reação do amante, matéria-prima à qual cada flama dá forma, permite a passagem a acto. Importa sim o arder, o consumir-se, a “queimadura”.

[...]

A vivência mais comum do amor consiste na saudade, não já encarada, segundo o platonismo, como a ausência que se torna condição de aperfeiçoamento, mas apenas sentida como carência insuportável. (MATOS, 1992, p. 64-65)

O posicionamento dos alunos, nesse caso, insere-se na última etapa da proposta da sequência básica de Cosson (2014, p.64-65), a “interpretação”. Mais especificamente no momento interior, ou seja, “aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra [...] e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após o término da leitura”. Ainda sobre esse momento, o autor do livro *Letramento literário* defende que não há como substituí-lo por outro recurso pedagógico, como o resumo. Também não pode ser compensado por artifícios de intermediação, tal qual ver o filme sobre o texto.

Nós, os professores de literatura, sabemos que esse é o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras. [...] o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele. Isso não significa que esse momento interno é impermeável a influências ou que se trate de um momento mágico em que livro e leitor se isolem em uma torre de marfim. [...] A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social. (COSSON, 2014, p. 65)

Portanto, comentamos coletivamente a intertextualidade do texto camoniano em análise com o versículo 29 do texto bíblico. Foram respeitados os posicionamentos dos alunos, dogmáticos ou não. Enfatizamos a grandiosidade do amor revelado no poema na intervenção de Jacó no discurso direto e não do eu lírico, representado principalmente pelos dois últimos versos do último terceto: “[...] Mais servira se não fora / Para tão longo amor tão curta a vida!”.

Os alunos não deixaram de atribuir qualidades à Raquel e a Labão. Chegaram mesmo a realizar uma descrição psicológica de ambos ainda que de forma sucinta. E foram capazes de perceber, aos poucos, que Camões, como enfatiza a professora e pesquisadora de literatura Maria Aparecida da Costa G. Ferreira (s/d, p. 6), reescreveu o texto bíblico e o transformou em arte literária. Conseguiu tirar-lhe tanto o valor religioso quanto o valor moral, próprios da intenção do texto bíblico em sua essência, como o fizera com outros textos das Sagradas Escrituras ao utilizá-los, com engenho e arte, em outros poemas. Isso, a nosso ver, trouxe uma “interpretação” plausível do texto camoniano à luz da proposta da sequência básica.

Aproveitamos a oportunidade para apresentar aos alunos uma paródia do texto de Camões realizada por Eduardo Alves da Costa (1987), autor de quem utilizamos outro texto para as atividades com a poesia e sobre o qual falaremos mais no capítulo final desta dissertação. O poema escrito por ele é o seguinte:

Sete anos de cordeiro

Sete anos de cordeiro já servia
Jacó a Lobão, pastor cruento,
que, em troca apenas do sustento
e das promessas doces que fazia,
numeroso rebanho apascentava.

E após tanto servir, dia após dia,
viu Jacó a esperança de uma vida,
nédia Raquel, a ele prometida
pelo astuto Lobão, tornar-se Lia,
num ardil mesquinho e odioso.

Fez-lhe então o pastor singela oferta;
servir mais sete anos sem protesto,
após os quais – tempo modesto –
a porteira lhe seria enfim aberta
Para gozar Raquel em liberdade.

Por mui simples e também por mui cordeiro,
 acedeu Jacó sem um balido.
 Mas antes do prazo transcorrido,
 percebeu o rebanho tão ordeiro
 que Raquel era um Lobão melhor vestido. (COSTA, 1987, p. 138)

No que diz respeito ao léxico e para contribuir com a interpretação do poema pelos alunos, tornando-o mais acessível, houve a necessidade de pesquisar os significados de palavras que não faziam parte do vocabulário ativo de muitos deles, como apascentar (para “apascentava”), nédia, astuto, ardil, singela, aceder (para “acedeu”), balido, ordeiro. Para tanto, foram utilizados dicionários da própria escola, os quais foram fornecidos pela sala de leitura.

O esquema de rimas do poema foi demonstrado para facilitar a leitura em voz alta ou até mesmo para que o poema pudesse ser declamado. O primeiro verso rima com o quarto e o segundo rima com o terceiro, ficando livre o quinto, ou seja, houve a utilização de rimas intercaladas nos quatro primeiros versos: ABBAC. Fomos percebendo coletivamente que o poema de Costa opera, na verdade, um duplo distanciamento tanto do texto bíblico quanto do soneto de Camões. Nele, Jacó não fica morando na casa de Labão, ao mesmo tempo em que trabalha de modo árduo para conquistar Raquel e se casar com ela, muito pelo contrário: Jacó tem uma estada na casa de “Lobão” como um cordeiro, isto é, sujeito aos mandos e desmandos de quem, com ardil, pode mais, é detentor do poder: é patrão e pai da mulher pretendida. Jacó deixa-se levar pela passividade, como revelado na primeira estrofe do poema: “Sete anos de cordeiro já servia / Jacó a Lobão, pastor cruento, / que, em troca apenas do sustento / e das promessas doces que fazia, / numeroso rebanho apascentava” (COSTA, 1987, p. 138). Isso foi percebido pelos alunos nas leituras que se sucederam, bem como reconheceram o estratagema utilizado na segunda quintilha, a qual traz para a doce Raquel características semelhantes às de Lia: E após tanto servir, dia após dia, / viu Jacó a esperança de uma vida, / nédia Raquel, a ele prometida / pelo astuto Lobão, tornar-se Lia, / num ardil mesquinho e odioso” (COSTA, 1987, 138).

Depois disso, diferentemente do segundo terceto do poema de Camões em referência, em vez de Jacó notar que estava sendo enganado por Labão, ele propõe trabalhar mais sete anos para o pai de Raquel sem discordar de nada, com a esperança de poder gozar a amada logo depois do tempo de trabalho transcorrido: “Fez-lhe então o pastor singela oferta; / servir mais sete anos sem protesto, / após os

quais – tempo modesto – / a porteira lhe seria enfim aberta/ Para gozar Raquel em liberdade” (COSTA, 1987, p. 138).

Já na parte final do soneto, na última quintilha, Jacó concorda, sem resmungos, sem proferir palavras que não o mínimo para a obtenção do que tinha sido combinado, mas, ao invés da cândida Raquel, ele encontra uma mulher que adquirira características como as do próprio Labão: “de lobo na pele de ovelha”, como vemos em fábulas tradicionais: “Por mui simples e também por mui cordeiro,/ acedeu Jacó sem um balido./ Mas antes do prazo transcorrido,/ percebeu o rebanho tão ordeiro/ que Raquel era um Lobão melhor vestido” (COSTA, 1987, p. 138).

Enfatizamos, ademais, que todos os alunos verificaram logo de início que Costa utilizou mais seis versos do que Camões, perfazendo um total de vinte versos, para tratar do mesmo assunto de uma forma diferente, jocosa. Riram do artifício aparentemente simples e, ao mesmo tempo, magistral de trocar uma letra e transformar a imponência do nome Labão em “Lobão”, bem mais próximo da personalidade do personagem em questão, com toda a artimanha que lhe era característica. Contudo, questionaram a transformação da bela e meiga Raquel num “Lobão melhor vestido” no último verso do poema. Houve, portanto, uma oportunidade para uma reflexão sobre os pontos em que os textos se aproximam, bem como sobre as partes em que eles se tornam distantes, não convergem.

Os alunos escreveram com base nos textos poéticos trabalhados, seguindo aquela recomendação de Beraldo (1990, p. 3). Tiveram, na maioria, dificuldade para se expressarem por escrito, mas muitos trouxeram-nos surpresas. Eis, a seguir, as manifestações em prosa de um aluno e de três alunas:

O aluno Manuel escreveu o seguinte: “Eu não faria o que Jacó fez. É bastante tempo esperando, e tem que trabalhar e só depois de sete anos que pode casar com aquela mulher que você gosta”. Ele, portanto, considerou o tempo longo como fator de impedimento para a espera amorosa.

A aluna Hilda se manifestou de forma semelhante à de Manuel: “Não faria o que Jacó fez, porque seriam muitos anos da minha vida perdidos”.

Ao contrário de Manuel e da colega Hilda, a aluna Rosana, posicionou-se de forma diferente:

Eu faria o que Jacó fez, porque o que fez Jacó aceitar trabalhar mais sete anos pra Labão foi o amor sincero que ele sentia por Raquel. Eu também, se amasse verdadeiramente, com certeza lutaria para ter

comigo o meu amor. Mas na condição de ser também correspondida de forma verdadeira. (ROSANA, 2016, nos dados da pesquisa)

A mesma Rosana que declarou que realizaria o que Jacó fez, no caso da espera por longo tempo para obter o amor verdadeiro de uma pessoa, escreveu também falando como via a relação da intertextualidade do poema de Camões com o texto bíblico:

Ele retratou o grande amor de Jacó por Raquel. Um amor que [para o qual] teve paciência e lealdade. Gostei muito. Mostrou o tamanho do conhecimento dele por estudar até os livros bíblicos e envolver histórias do começo da história da terra em seu trabalho. Muito elogiável. (ROSANA, 2016, nos dados da pesquisa)

Posicionando-se de forma bem parecida com a de Rosana, Lygia disse que agiria como Jacó, pois, para essa aluna:

O amor verdadeiro espera, confia e nos faz superar obstáculos que nem nós sabíamos que erámos capazes de lutar e vencer. Só mesmo o amor para fazer alguém se doar de tal maneira como Jacó fez... Só mesmo o amor verdadeiro e puro que ele tinha por Raquel. Eu esperaria com certeza, pois o que plantamos, nós colhemos. Se eu amar, e meu amor for verdadeiro, em algum momento eu vou ser correspondida, porque quem espera com amor e paciência sempre alcança. Eu espero em Deus o amor verdadeiro! E também procuro plantar esta semente para, no momento certo, colher. Pra mim, isso é esperar o amor verdadeiro. (LYGIA, 2016, nos dados da pesquisa).

Se no primeiro texto, Lygia demonstra acreditar profundamente no amor, valorizando-o para além de um dogmatismo religioso (pois espera em Deus o amor mais nobre possível, mas procura os meios necessários para obtê-lo), no segundo texto ela considera a interessante a intertextualidade entre os dois textos porque o poema de Camões, segundo ela, “passa uma emoção verdadeira, e [ainda] hoje, no nosso dia a dia, conhecemos relatos de pessoas que já viveram histórias parecidas”.

No mais, tendo ouvido a musicalização do poema de Camões que tinha sido estudado, o aluno Camilo se comprometeu a musicar o poema “Sete anos de pastor Jacó servia” de uma forma nova e com o gênero musical com o qual ele já trabalhava: o *hip hop*. Realizou isso dias depois com uma apresentação para toda a turma e novamente se comprometeu, se for convidado, a se apresentar em outros eventos com o mesmo trabalho artístico.

3.2 Na “Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum”

Numa busca por uma maior valorização da literatura de cordel em sala de aula, escolhemos a “Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum”, de Firmino Teixeira do Amaral (1896-1926) para um trabalho com os alunos. Esclarecemos, a princípio, que os dicionários gerais da língua portuguesa registram o verbete *peleja* como ato de pelejar, luta, contenda, discussão. O *Miniaurélio Século XXI* (2001, p. 560), por exemplo, registra tão somente: “pe.le.ja (ê) *sf.* Ato de pelejar”. Este é, aliás, o mesmo conceito trazido pela versão eletrônica do *Dicionário Aurélio* (2010). Ao procurarmos uma acepção específica, encontramos a registrada por Luís da Câmara Cascudo (2000, p. 608): “Peleja: luta poética entre os cantadores sertanejos, desafio cantado, o debate de improviso”. Essas acepções, com mais ou menos palavras, são complementares.

Advinda da cantoria, quando realizada oralmente entre dois cantadores (contendores, pelejadores ou desafiantes) e com a presença de público, a peleja pode durar muitas horas, dias ou até mesmo uma semana, havendo uma forte interação com os ouvintes que podem dar o mote (o assunto) sobre o qual eles duelarão. Algo que a torna ainda mais motivadora para os que a veem é a presença de instrumentos musicais, como a rabeca ou a viola. Esta última obteve ao longo dos anos a preferência na maioria dos casos.

Para que uma peleja não se prolongue de forma indefinida, há muitas maneiras para interrompê-la, quando, por exemplo: a) a plateia aclama vencedor, por meio de gritos e palmas, um dos desafiantes ao final de uma sequência demolidora de versos; b) um dos adversários reconhece sua inferioridade e desiste da peleja por vontade própria; c) um deles não consegue encontrar resposta para uma provocação; d) um dos adversários “trava” e demora muito para encontrar a rima certa; e) um dos poetas contendores recorre à violência física (SOMBRA, 2012, p. 16).

Destacamos que agora, no século XXI, as pelejas escritas chegaram à Internet. Na grande rede mundial, os autores procuram manter as mesmas características que apareciam nas pelejas escritas de outrora, isto é, respeitam a métrica, a rima, os tipos de estrofe; deixam que características da língua oral se manifestem também.

A peleja virtual, segundo Jahn (2011, p. 92), “renova toda uma tradição oral e popular e traz para o plano da escrita e da virtualidade o que antes era privilégio das audiências das feiras no interior” da região nordestina, não deixando, como defendido pelo poeta Klévisson Vianna, o cordel desvincular-se de suas características tradicionais por servir-se da Internet. Isso contribui para que ele se reinvente e se apodere de maior popularidade.

Nesse contexto, e já detalhando as atividades desenvolvidas em sala de aula, a parte de busca de domínio do léxico, com consulta a dicionários, o questionamento sobre os conhecimentos prévios que os alunos sabiam sobre o tema, bem como a exibição de um trecho de uma reportagem sobre literatura de cordel constituíram parte da “motivação” para as demais etapas da sequência básica aplicada ao texto selecionado e já utilizando recursos tecnológicos como o *data show* e caixa de som com microfone. Como alertado por Cosson (2014, p. 57), nem sempre há como explorar leitura, escrita e oralidade numa motivação. Dessa vez, portanto, a oralidade foi a parte mais contemplada.

Ressaltamos que não nos estenderemos muito sobre o histórico da literatura de cordel, pois nosso foco é um dos gêneros textuais que a integra: a peleja em referência. Mesmo tendo chegado ao Brasil com os portugueses no início da colonização do Brasil no século XVI, a literatura de cordel é, para o poeta e cordelista Bráulio Tavares (2005, p. 2), uma manifestação cultural nascida no Nordeste brasileiro nas últimas décadas do século XIX, pois, embora advenha da província ibérica, passou por modificações no Nordeste, diferenciando-se de outras formas parecidas. Aliás, Tavares compartilha da ideia da professora Márcia Abreu, pesquisadora da literatura de cordel, quando ao questionar se os folhetos nordestinos eram completamente diferentes dos folhetos portugueses, ela assevera que não há: “Nenhuma semelhança formal, condições de produção radicalmente distintas, apenas três casos de adaptação de uma mesma história nos anos iniciais de publicação no Nordeste” (ABREU, 1999, 11).

De forma abrangente, Abreu trata dessas diferenças de forma polarizada:

Assim, entre o final do século e XIX e os anos 20, a literatura de folhetos consolida-se: definem-se as características gráficas, o processo de composição, edição e comercialização e constitui-se um público para essa literatura. Nada nesse processo parece lembrar a literatura de cordel portuguesa. Aqui, haviam autores que viviam de compor e vender versos; lá, existiam adaptadores de textos de sucesso. Aqui, os autores e parcela significativa do público

pertenciam às camadas populares; lá, os textos dirigiam-se ao conjunto da sociedade. Aqui, os folhetos guardavam fortes vínculos com a tradição oral, no interior da qual criaram sua maneira de fazer versos; lá, as matrizes das quais se extraíam os cordéis pertenciam, de longa data, à cultura escrita. Aqui, boa parte dos folhetos tematizavam o cotidiano nordestino; lá, interessavam mais as vidas de nobres e cavaleiros. Aqui, os poetas eram proprietários de sua obra, podendo vendê-la a editores, que por sua vez também eram autores de folhetos; lá, os editores trabalhavam fundamentalmente com obras de domínio público. (ABREU, 1999, p. 104-105)

Nesse sentido, as formas da literatura de cordel, embora com diferenças das encontradas no Nordeste, por exemplo, eram aquelas listadas por Câmara Cascudo (2000, 437-438): *pliegos sueltos* (Espanha); *Litterature de Colportage* (França); *Volksbücher* (Alemanha). Mas também encontramos, conforme Diégues Júnior (1977, p. 4), o *corrido* (no México, Argentina, Peru e Nicarágua), o *contrapunteo* (no México).

Câmara Cascudo (2000), nesse ínterim, trata da literatura de cordel da seguinte forma:

Denominação dada em Portugal e difundida no Brasil depois de 1960, refere-se aos folhetos impressos, compostos pelo Nordeste e presentemente divulgados e correntes em todo o Brasil. (...) A característica da Literatura de Cordel é sua destinação gráfica, circulando em opúsculos impressos, desde a segunda metade do sec. XIX. Jamais vi folheto anterior a 1870. (CASCUDO, 2000, p. 437)

Ainda conforme Câmara Cascudo, em 1953, dizia-se sempre no Brasil *Folhetos*, ao passo que *cordel* era um vocábulo desusado, mesmo entre letrados. Isso, no entanto, foi superado com o tempo, uma vez que ambas as palavras têm sido usadas normalmente. Foi consolidada, conforme diversos estudiosos (DIÉGUES JÚNIOR, 1977; ABREU, 1999; SOMBRA, 2012; ANDRADE, 2005), com o poeta Leandro Gomes de Barros (1865-1918), autor de uma quantidade significativa de folhetos populares.

O cordel chegou a ser a leitura favorita de grande parte da população do Brasil durante um bom tempo. Hoje, de acordo com a crítica especializada, mesmo com a inserção de livros da literatura de cordel em programas governamentais de larga escala como o Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE, ela ainda não conseguiu a atenção devida e os meios necessários para chegar a todos os lugares do país ou, mesmo, de ser ensinada de forma efetiva em sala de aula – para além

de umas poucas sugestões dos livros didáticos adotados pelas escolas, aquisição de algumas antologias e de clássicos adaptados para o cordel para bibliotecas públicas do país, mas não de uma forma ampla. É certo que esse tipo de literatura teve uma importância histórica enorme no Nordeste e em muitos outros lugares do Brasil antes da evolução do rádio, do jornal e da televisão. Foi considerada, de acordo com César Obeid (2009, p. 28), o jornal do sertão, porque em suas estrofes os cordelistas retratavam os acontecimentos atuais para as comunidades do interior da região nordestina. Muitas dessas questões foram tratadas da seguinte forma pelo cordelista João Gomes de Sá (*apud* Tavares, 2005, p. 5):

Quando falamos Cordel,
Mas o Cordel Brasileiro,
Não é qualquer texto impresso
Posto à venda o dia inteiro,
Pendurado num barbante
A dita folha volante,
Como fora no estrangeiro

Nosso Cordel é o texto
Impresso, todo rimado,
E ainda tem que ser
Em verso metrificado.
É comumente a sextilha,
Mas pode ser a setilha
O recurso utilizado.

Essa manifestação
Literária, genuína,
Há muito tempo nasceu
Na região nordestina,
Mas ultrapassou fronteiras
E derrubando barreiras
Para todos se destina.

Embora suas manifestações apareçam em outras regiões brasileiras, ela se concentra principalmente no Nordeste (de forma relevante nos estados de Alagoas, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte).

Conforme Acopiara (2009, p. 5), o cordel também está presente em outras regiões brasileiras em manifestações culturais diversas, tais como no samba de roda (Rio de Janeiro), na tirana na Bahia, no cururu e no catira, comuns tanto em Minas Gerais quanto em São Paulo.

Enfatizamos que o gênero literário cordel é, atualmente, escrito em sextilhas (em sua maioria) ou em septilhas, mas aparece também em oitavas e décimas.

Estrofes, respectivamente, com seis, sete, oito e dez versos. Todas elas apresentam sete sílabas poéticas e compõem um livreto no formato de 11 x 16 cm, contendo entre 28 e 32 estrofes. Normalmente, é ilustrado pela técnica da xilogravura e pode ser declamado ou cantado para o público (com o acompanhamento de violas sertanejas ou pandeiros). Isso, de acordo com Abreu (1999) segue ainda as o que foi determinado pelo editor-proprietário João Martins de Athayde. Ele:

[...] vinculou a criação poética a um número determinado de páginas, sempre em múltiplos de quatro, atendendo a demandas tipográficas e econômicas, pois os folhetos são compostos a partir de folhas de papel jornal dobradas ao meio duas vezes. Assim, conseguiam-se brochuras de 8, 16, 24, 32 páginas: quantidades diferentes seriam um desperdício de papel. Dentro destes limites, João Martins de Athayde passou a publicar uma única história por folheto, mesmo que para tanto fossem necessários vários volumes. (ABREU, 1999, p. 104)

Quanto à temática, abarca infinitas possibilidades, mas, primeiramente, abordava as grandes histórias de amor e, depois, o cangaço, as catástrofes, a religiosidade, notícias regionais ou nacionais, temas educativos, questões políticas etc.

De acordo com Acopiara (2009, p. 21), a linguagem dos cordelistas, ou poetas de bancada, é confundida com a dos repentistas muitas vezes, “porque ambos utilizam rima e métrica. A diferença é que os repentistas cantam seus versos, de improviso e acompanhados por violas, e os cordelistas escrevem”, embora muitos recitem os textos, como o meio de chamar a atenção do público leitor, o qual sempre teve papel decisivo no sucesso dos folhes de cordel, em conformidade com Abreu:

A venda de folhetos geralmente se fazia a partir da leitura oral de trechos dos poemas, a fim de despertar o interesse e atrair a curiosidade do público para a continuação da história. Criava-se assim uma situação próxima à das apresentações orais em que autor e ouvintes encontram-se frente a frente, possibilitando ao público intervir no curso da apresentação. Nos desafios, bem como nas leituras que acompanhavam a venda de folhetos, se alguma “regra” poética era desrespeitada, os ouvintes interrompiam, vaiando e protestando até que se fizessem os versos “como devem ser”. Os ouvintes não teriam, obviamente, como alterar um folheto já impresso, mas sua participação no momento da leitura sinalizaria para o autor suas preferências, o que, por certo, o influenciaria no momento de compor nova história. (ABREU, 1999, p. 95)

Ao pensar justamente nos enfrentamentos que a literatura de cordel poderia ter para chegar ao grande público, devemos registrar a ocorrência de estudiosos que não aceitavam o nome dado a ela, ainda de acordo com Acopiara:

O paraibano Manoel d'Almeida Filho (1914-1995), um dos mais respeitados poetas da literatura de cordel, não gostava do verbete 'cordel'. Segundo ele, *literatura popular* seria o nome mais indicado. Mário Souto Maior [folclorista] era outro que criticava duramente esse vocábulo. Achava que essa arte deveria se chamar *literatura popular em versos* ou *poesia nordestina*. (ACOPIARA, 2009, p. 5)

É fundamental lembrarmos, nesse resgate literário, do fato de que mestres da literatura como Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Cora Coralina, José Lins do Rêgo, Rachel de Queiroz, Carlos Drummond de Andrade, Ariano Suassuna, João Cabral de Melo Neto, entre outros, também foram influenciados pela literatura de cordel em algumas obras que escreveram. Carlos Drummond de Andrade chegou a escrever em parceria com Sérgio Ricardo o poema *Estória de João-Joana* em forma de cordel musical. Esse cordel foi gravado no Estúdio Transamérica, Rio de Janeiro, em fevereiro, março e abril de 1985, com voz e arranjo do próprio Sérgio Ricardo, orquestração de Radamés Gnattali e regência de Alexandre Gnattali.

Além disso, grandes clássicos da literatura mundial já foram transformados nesse formato, no processo chamado de *versar*. Quando um autor *versa* um livro para o cordel, ele o assina como se dele fosse, num trabalho considerado autoral, e não plágio. Isso não constitui demérito algum para o cordelista, como assegura Tavares:

O cordelista, ao versar um história alheia, faz uma distinção intuitiva entre as peripécias que são narradas e as palavras escolhidas para a narração. Recontar uma história alheia, para o poeta e o dramaturgo popular, é torná-la sua, porque parece existir na cultura popular a noção de que a história, uma vez contada, torna-se patrimônio universal e transfere-se para o domínio público. Autoral, apenas, é a forma textual dada à história por cada um que a reescreveu e reescreverá.

Se isto ocorre com uma narrativa inteira, muito mais frequente é a reutilização de pequenos quadros, de cenas curtas, que podem ser recortadas inteiras de uma obra e coladas em outra sem que o seu sentido se perca. (...) Mas é um processo de generalização nas artes populares: o circo, o teatro de rua, o cordel, o Romanceiro das línguas latinas [...]. Fatias inteiras de uma obra são transportas para outra e isto é considerado um recurso moralmente legítimo e esteticamente enriquecedor. (TAVARES, 2005, p. 10-11)

Além disso, para esse pesquisador, essas apropriações constituem pequenos blocos de engenhosidade narrativa, os quais podem ser encaixados em diferentes contextos (uma peça, um filme, um folheto em verso, um conto em prosa, um esquete de palco, uma história em quadrinhos, mas sem a perda da eficácia de sua construção ou da universalidade de seu entendimento). Tavares (2005) recomenda o seguinte: ao tratar das apropriações de personagens que o multicultural escritor Ariano Suassuna fez da literatura de cordel para a peça *O Auto da Compadecida*: que se copie, mas transformando; que se reutilize, “mas dando sangue novo. [...], tentar escrever algo tão novo e tão vivo quanto o original; procurar fazer da cópia uma obra que o autor do original pudesse apreciar com prazer e aplaudir com orgulho” (TAVARES, 2005, p. 15), o que está em jogo, nesse caso, são as questões inerentes à intertextualidade. São várias as formas de jogar com a intertextualidade e elas são livres na criação artística.

Isso tudo reforça o interesse por esse tipo de literatura por artistas, cineastas, professores e pessoas preocupadas com sua propagação, o que pode contribuir para o alcance de um sonho antigo de muitos profissionais: o de conseguir a mesma atenção destinada à outra literatura, àquela discutida na cátedra, a chamada alta literatura por algumas instâncias de legitimação.

Ao realizarmos o trabalho com esse gênero, esperamos que os alunos da turma selecionada passassem a valorizar de forma significativa a literatura de cordel, tanto na leitura dos folhetos em suas diversas formas (em voz alta, com declamação, dramatização de textos de cordelistas) quanto em outras manifestações em que ela apareça em formas intertextuais. Esses procedimentos constituem práticas benéficas ao desenvolvimento da língua oral e da escrita em consonância com a opinião da crítica especializada. É preciso, portanto, seguindo os ideais de Antunes (2009), dar condições para que o aluno se torne autor/protagonista também no complexo processo de ensino-aprendizagem da língua materna com toda a interatividade que ela possibilita. Soma-se a isso a necessidade de o professor ensinar de forma contextualizada e também valorizando os princípios da linguística textual, explorando a riqueza dos gêneros textuais, como a peleja nesse caso específico.

Após essa contextualização, afirmamos que a escolha da peleja em referência ocorreu também pelas seguintes razões: a) forma de resgate; resistência

(como requer o trabalho com texto poético); b) peleja pouco utilizada em sala de aula, apesar de ser considerada a mais genial e popular de todos os tempos, tendo inclusive sido gravada por João do Vale e Nara Leão no disco *Opinião*, de 1964; c) apresenta muitas possibilidades de exploração de elementos como: ritmo, entonação (próprios da prosódia), rima etc.; d) pode ser lida, declamada, dramatizada, cantada; e) introduz trava-línguas nesse tipo de composição poética, os quais requerem muita atenção e participação dos interlocutores; f) possibilita a muitos alunos da EJA lembrar e expor de forma oral fragmentos textuais com os quais eles já tiveram contato, quer na infância, quer em outra fase da vida.

Para dar mais importância à necessidade do trabalho com a oralidade, Antunes (2003) lista alguns dos pontos “menos positivos”, segundo ela, da atividade pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, mesmo com a evolução das escolas no Brasil nessas décadas iniciais do século XXI: o da oralidade, o da escrita, o da leitura e o da gramática. Ou seja, quase tudo necessita de intervenções das escolas.

No que diz respeito à oralidade, a referida autora constatou que há o seguinte:

- 1) uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar;
- 2) uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática;
- 3) uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada; [...] predominam os registros coloquiais, como a “conversa”, “a troca de ideias”, “a explicação para o colega vizinho” etc.
- 4) [...] uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais de comunicação pública. (ANTUNES, 2003, p. 24-25)

Nas atividades desenvolvidas com a peleja os alunos tiveram a oportunidade de falar, de omitir opinião sobre o texto, e não apenas de oralizar o texto escrito – numa tentativa de diminuir um pouco a primeira verificação exposta acima: a omissão da fala.

Portanto, durante a leitura, os alunos mais utilizaram a língua falada (oralizaram) do que a língua oral, que ocorreria sem a presença do texto. Esta apareceu principalmente quando eles recitaram os versos que já traziam decorados na íntegra ou lembrados parcialmente, bem como quando muitos deles disseram que têm assistido, neste ano de 2016, algumas vezes, ao quadro Poesia com

Rapadura, apresentado pelo poeta cordelista Bráulio Bessa, durante o programa Encontro com Fátima Bernardes, da Rede Globo. Essa parte do programa foi informalmente recomendada aos alunos pelo fato de possibilitar o aproveitamento de conhecimentos poéticos trazidos por eles de casa, pela valorização dada de certa forma à poesia e pela contribuição com a divulgação televisiva da literatura de cordel — num mundo necessitado de uma programação mais diversa e culturalmente mais rica para a televisão brasileira.

➤ **A estrutura da peleja utilizada em sala de aula**

Antes mesmo de tratar da estrutura da obra utilizada em sala de aula e a fim de que a denominação dos versos não se confundisse com os nomes dados às estrofes como, às vezes, acontecem em muitos casos, tomamos o cuidado de lembrar aos alunos tanto a denominação tradicional das estrofes quanto à quantidade de versos.

Foram enfatizadas a sextilha e a décima por serem os dois tipos de estrofe que aparecem na peleja escolhida, tendo-se que exemplificar as rimas presentes nessas estrofes com o intuito de que os alunos pudessem respeitá-las na leitura em voz alta, uma vez que eles estão mais acostumados com a leitura de textos em prosa do que em verso no cotidiano escolar. Também houve a necessidade de falar sobre o ritmo, o qual se confunde com a própria linguagem, pois sem ritmo nenhuma linguagem seria possível. Complementando: “O ritmo está ligado intimamente à alternância de som e silêncio. De alternância de sons graves e agudos, longos e breves. Na poesia, o ritmo é percebido pela marcação das sílabas poéticas em sílabas fortes e fracas” (CUNHA, 2012, p. 105).

Nesse caso, a ênfase e a exemplificação recaíram sobre o verso heptassílabo.

As informações aqui oferecidas sobre a história da literatura de cordel, bem como de algumas peculiaridades da poética, como as denominações dos versos, têm o objetivo de servir como material de suporte para futuros trabalhos de pesquisadores e professores com o gênero em pauta.

Nesse sentido, sabemos que as pelejas orais mais famosas, de acordo com Abreu (2006, p. 32), costumam ganhar versões impressas em folheto de cordel, como foi o caso da *Peleja de Riachão com o Diabo*, de Leandro Gomes de Barros

(1899), considerada uma das mais antigas.

Nesse caso, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998, p. 54) para a 8ª série (9º ano) incluem o *cordel* entre os denominados “gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos” ao lado dos causos, do texto dramático e da canção para a *linguagem oral*, ao passo que o conto, a novela, o romance, a crônica, o poema e o texto dramático são indicados para o trabalho com a *linguagem escrita*. Acreditamos, porém, que, além de servir para “escuta e leitura”, os cordéis servem também para a escrita literária, a qual muitos alunos poderão praticar futuramente.

Constituindo a parte de “introdução”, de acordo com o proposto pela sequência básica de Rildo Cosson (2014, p. 61-64), realizamos uma abordagem sobre o autor e a obra de forma sintética. Dissemos que *A Peleja do Cego Aderaldo com José Pretinho do Tucum* tem a data de origem imprecisa: 1914 ou 1916. No entanto, uma versão dela foi publicada em 16 de outubro de 1946 (ABREU, p. 32), ao passo que a versão *Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho* foi editada por José Bernardo da Silva em 15 de junho de 1962. A primeira delas foi a utilizada nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Embora muitos leitores acreditem que a peleja em foco tenha realmente existido face a face, especialistas no assunto afirmam que ela literalmente não aconteceu assim, consistindo tão-somente num fruto da imaginação criadora do poeta Firmino Teixeira do Amaral, considerado o mais brilhante poeta popular do Piauí. Ele nasceu na localidade de Bezerro Morto, pertencente naqueles tempos ao município de Amarração, atualmente Luís Correia-PI. Mudou-se ainda muito jovem para a capital paraense. Em Belém, foi tipógrafo, jornalista, embora tenha sido mais reconhecido como o principal poeta da Editora Guajarina, de Francisco Lopes, a qual à época era especializada na publicação de cordéis. Além da peleja aqui analisada, escreveu, entre outras obras, *Pierre e Magalona*, *Bataclã*, *O Filho de Cancão de Fogo*, *O Casamento do Bode com a Raposa*. Escreveu também outras pelejas (como a *Peleja de João de Deus com o célebre Diabo Negro*, a *Peleja de Cego Aderaldo com Jaca Mole*, *Primo de Zé Pretinho*) que não obtiveram o mesmo grau de aceitabilidade da peleja mais famosa que escreveu.

No caso de Amaral, como de outros cordelistas, é aplicável uma constatação de Proença (1986) inserida na introdução da antologia *Literatura popular em verso* (considerada por especialistas, entre eles Orígenes Lessa, como uma das maiores

contribuições para o conhecimento e amor da poesia popular) quando ele diz que: “O poeta popular, o autor de folhetos, se coloca na mesma linha dos antigos cantadores e, não podendo viver exclusivamente de sua produção poética, trabalha em qualquer atividade”, porém, vive mesmo, seguindo esse estudioso, é para uma tríade: a poesia, o respeito e o tratamento carinhoso recebido dos ouvintes durante a propaganda, bem como dos leitores que adquirem o folheto, os quais não leem só para si mesmos, mas, em muitos casos, para um grupo amigo ou um grupo familiar (PROENÇA, 1986, p. 30).

Ao comparar o poeta culto com o poeta popular, Proença afirma que este é ainda mais importante para os seus ouvintes e leitores ao se mostrar menos original, ou seja, “quanto menos rebelde às fórmulas tradicionais, e quando maior soma de material e técnica tradicionais reúne” (PROENÇA, 1986, p. 30). Por estar ciente disso, encontramos, numa leitura mais detida, uma aparência marcante entre a peleja de Amaral aqui tratada e a de Leandro Gomes de Barros (*Peleja de Riachão com o Diabo*, já citada), sobretudo na escolha do cantador antagonista. Em ambas as pelejas os desafiantes são chamados de “negros” em muitas partes. “Negros”, na verdade, com características extraordinárias no versejar, não cabendo, naquela época, toda uma implicação semântica do que se tem requerido como “politicamente correto” para a utilização das palavras. No entanto, como isso é polêmico e ao levar em consideração o fato de a comunidade negra ter sido historicamente vitimada por preconceitos diversos pela cor da pele, uma das editoras da peleja de Amaral, a Luzeiro, pediu desculpas àqueles da comunidade negra que se viram ou se veem diminuídos de alguma maneira por palavras do texto e, simultaneamente, lembrou que: “O valor literário dessa obra é imensurável dada a sua capacidade de provocar reflexão em torno do preconceito. O professor pode usá-la na sala de aula no debate dessa chaga ainda presente em nossos dias” (NASCIMENTO, 2016).

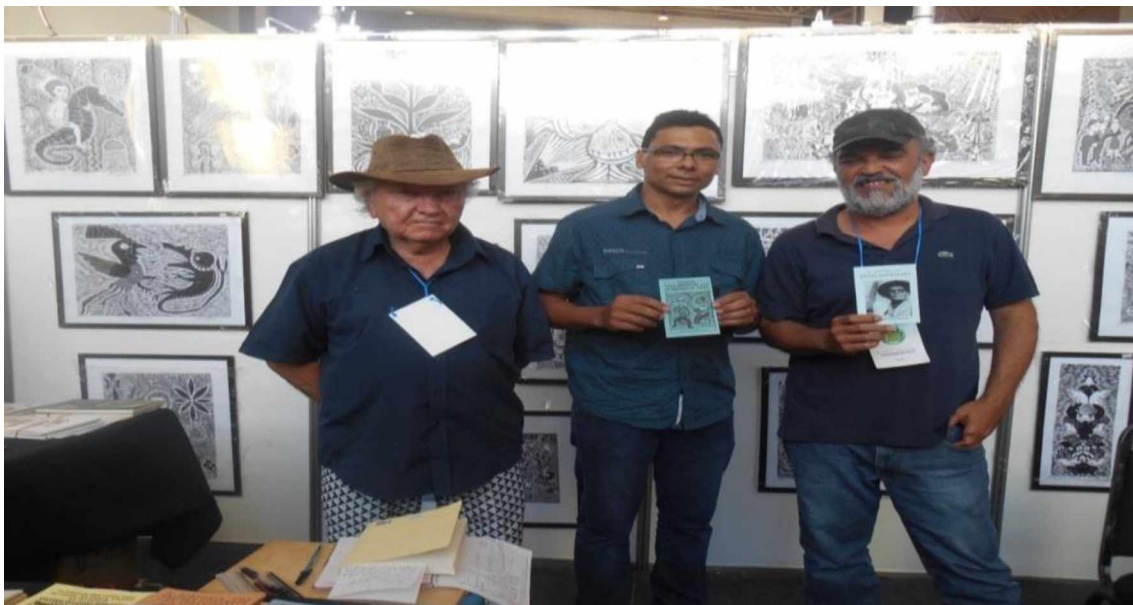
Amaral era cunhado de Aderaldo Ferreira Araújo (1878-1967), o Cego Aderaldo, a quem se atribuiu no meio popular a elaboração da peleja em referência por muito tempo, sobretudo porque o autor verdadeiro não fazia questão de desmentir isso, ao passo que Cego Aderaldo, por sua vez, deixava a história continuar daquela forma que vinha sendo propagada. Cego Aderaldo, aliás, é descrito na vida real como um cantador célebre, de voz excelente, conhecedor da política, entre outros atributos louváveis.

Era um dos mais inspirados de quantos que existiram nos sertões do Ceará. [...] Nasceu no Crato, viveu em Quixadá e morreu em Fortaleza, beirando os 90 anos, em 1967. Tomou parte em cantorias que marcaram épocas. Os versos que escreveu são lidos e conhecidos em todo o Brasil. (ABLC, 2016)

Com a intenção, entre outras, de homenagear Cego Aderaldo, preencher lacunas que ainda pairam esse cordelista, Hamurábi Batista (2016), o poeta pernambucano filho de Abraão Batista (um dos maiores xilogravadores do Brasil e divulgador do texto de Amaral), escreveu *A história de Cego Aderaldo*. Nesse cordel, Batista parte do nascimento do Cego Aderaldo, trata de muitas das realizações grandiosas que lhe são atribuídas e conclui o texto com a morte do grande poeta cratense, mas não como se fosse uma morte comum, daquelas em que o indivíduo parte para o outro mundo “e pronto”: é das mortes que elevam, daquelas que possibilitam o reconhecimento da grandiosidade de um artista mais depois da morte do que propriamente durante sua existência terrena.

Se, na estrofe inicial (“Foi na cidade do Crato / Onde nasceu Aderaldo / O poeta repentista / Mais sublime e estimado / Que rumou pro Quixadá / Onde ele foi bem criado”), Batista (2016, p. 1) optou por tratar do nascimento do poeta num estilo bibliográfico que se aproxima do tradicional, deixou a surpresa para a última, quando Cego Aderaldo atinge uma condição de ícone, de um beletrista, de um baluarte, de um artista da palavra: “Aquele menino pobre / Foi valente baluarte / Que sustentou a família / E no suplício destarte / Se transformou no sinônimo / De superação e arte” (BATISTA, 2016, p. 8).

Figura 2- O prof. Ecival (ao centro) com os poetas cordelistas e xilogravadores Abraão Batista e Hamurábi Batista durante a 32ª Feira do Livro de Brasília



Fonte: Dados da pesquisa.

Tanto Amaral quanto Cego Aderaldo se encontram na lista dos 27 maiores cordelistas brasileiros realizada pela Academia Brasileira de Literatura de Cordel-ABLC – disponível para o público no sítio dessa importante instituição de preservação da cultura popular.

Como outros textos do gênero, ela traz dois poetas populares muito conhecidos para travar uma *contenda*, um duelo linguístico rimado com dificuldade acentuada, pela escolha das sextilhas com versos heptassílabos (com o esquema de rimas mais usado, o ABCBDB) e das décimas intercaladas com o mesmo tipo de verso, dos trava-línguas etc.

Narrada por Cego Aderaldo (vendo-se o “eu poético” como narrador nos trechos em que o poema é narrativo) inicialmente até a estrofe 29 e, posteriormente, nas estrofes 60, 61, 62 e 63 com versos heptassílabos ou setessílabos. Como já dito, essa peleja é composta por 63 estrofes, as quais foram distribuídas da seguinte forma: 38 sextilhas; 10 décimas e 15 sextilhas.

➤ **Das atividades realizadas em sala de aula**

Foi criado um ambiente adequado para aula. Os alunos ficaram dispostos em semicírculo. Todos foram informados dos objetivos pretendidos com a leitura do texto selecionado. Ficaram sabendo, portanto, que não se estava interessado em

particularidades de ordem sintática ou morfológica (tão comuns em aulas tradicionais de Língua Portuguesa, nas quais os poemas e textos literários servem mais como pretextos para outros conteúdos), mas que se buscava a leitura de cada um deles de uma forma proficiente, tanto preocupada com os aspectos prosódicos quanto com a compreensão do texto lido.

Com relação à etapa da “leitura”, de acordo com a sequência básica de Cosson (2014, p. 61-64), o título da peleja, seguido do nome do autor, foram escritos em letras de “fôrma” no quadro de modo bem destacado, valorizando-os. Destacamos que os alunos, naquele dia, leram todo o texto na própria sala de aula, e não na biblioteca, como essa parte da sequência básica também recomenda quando o texto é longo.

Ouvimos experiências de alunos com relação à peleja, bem como sobre a literatura de cordel, valorizando o conhecimento prévio de cada um deles. Alguns recitaram trechos de cordéis que sabiam de cor. Outros se lembraram de alguns trava-línguas, ponto importante para a retomada do tipo de estrofe presente no texto trabalhado e do fato de os trava-línguas terem sido introduzidos na peleja, como exemplificado nas estrofes a seguir. Na estrofe 49, por exemplo, ocorre verdadeiramente a inserção do trava-língua, o qual gradativamente vai sendo modificado para aumentar a dificuldade de pronúncia do oponente: “P. – Eu vou mudar de toada / pra uma que mete medo / nunca encontrei cantador / que desmanchasse este enredo / é 1 dedo, é 1 dado, é 1 dia / é 1 dia, é 1 dado, é 1 dedo” (AMARAL, 2004, p. 13). Sobre isso, ainda quando questiona o porquê de alguns especialistas não incluírem os desafios entre os textos literários, Abreu (2009, p. 38) escreve:

Esses versos mostram que os poetas populares fazem um uso especial da linguagem, não apenas porque compõem versos rimados e metrificados, mas também por acrescentarem uma dificuldade linguística à contenda, tomando por mote um trava-língua: um dia, um dado, um dedo. Todo mundo sabe como é difícil pronunciar, sem tropeços, frases como essas. Os poetas as utilizam tentando fazer que seu adversário enrole a língua e não consiga continuar, situação na qual é declarado perdedor da disputa poética. (ABREU, 2006, p. 38)

Ela acrescenta que os cantadores da peleja foram muito além das estrofes terminadas em trava-línguas e trouxeram um alto grau de complexidade à

composição com a exigência de que “o último verso invertesse a ordem dos termos do anterior (dedo – dado – dia / dia – dado – dedo) e alterando a ordem dos termos a cada estrofe, forçando, conseqüentemente, uma mudança da rima” (Abreu, 2009, p. 38).

Já na estrofe 54, ocorre uma mudança de trava-língua, o qual, tendo sido gradativamente modificado e atingido uma dificuldade maior, fará com que Zé Pretinho do Tucum não consiga pronunciá-lo perfeitamente, perdendo assim a peleja: “C.-Amigo José Pretinho / só não sei o que será / de você ao fim da luta / porque vencido já está / quem a paca cara compra / a paca cara pagará” (AMARAL, 2004, p. 14).

Encantado com a genialidade de Amaral, Luiz Gonzaga (1980) gravou a música Cego Aderaldo, com letra de João Silva e Pedro Maranguape. Alguns alunos demonstraram conhecimento também sobre essa música e chegaram a cantarolar alguns trechos dela. Isso corresponde ao que já dizia Câmara Cascudo (2012) quando, em *Literatura oral*, um dos seus livros consagrados na área, registrou que nenhum desses livros [de cordel] tinha deixado “de influir, na acepção da simpatia. São lidos, decorados, postos em versos, em música, cantados”. Ele alertou ainda para o fato de que alguns pormenores reaparecem em algumas dessas histórias de forma convergente. Segundo ele: “Essas modificações são índices da popularidade do livro e sua repercussão entre analfabetos que guardam os tesouros dos contos, facécias, cantigas, fábulas” (CASCUDO, 2012, p. 188). Os próprios alunos relataram que pessoas mais velhas da família consideradas analfabetas, semianalfabetas ou com baixo grau de escolaridade em alguns casos repassavam o que sabiam da literatura de cordel declamando versos ou cantando-os.

Distribuímos uma cópia da *Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum* para cada um dos alunos. Depois disso, eles enumeraram, após solicitação do professor, as 63 estrofes do poema e perceberam como ocorreu a distribuição das estrofes em sextilhas e décimas.

A primeira sextilha foi transcrita no quadro para demonstração tanto do tipo de estrofe quanto das rimas. Isto é, o segundo verso rima com o quarto e o quarto rima com o sexto. Ficam sem rimar o primeiro, o terceiro e o quinto versos.

Apreciem, meus leitores
uma forte discussão
que tive com Zé Pretinho
um cantador do sertão
o qual no tanger do verso
vencia qualquer questão. (AMARAL, 2004)

Esse procedimento, sem dúvida, faz com que os alunos procurem ler obedecendo às rimas, sigam um ritmo de leitura e respeitem os limites dos versos, sem contar que consiste numa estratégia de memorização.

Além disso, para uma compreensão maior do texto, os alunos anotaram algumas informações fundamentais ao lado de algumas estrofes, como: a) a apresentação do público (estrofes 13, 14, 15, 16 e 17); a comida (10); a autoridade maior, “capitão Duda” (24); bolsa para o vencedor: oitenta mil réis (25); início da peleja sem narração de apenas um dos cantadores (30); presença das décimas (da estrofe 39 à 48); presença dos trava-línguas (49-52, 54, 56, 58, 59).

O professor e os alunos realizaram, primeiramente, uma “leitura” silenciosa e posteriormente em voz alta do poema. Para a leitura em voz alta, cada um dos alunos ficou responsável por mais de duas estrofes. Ao final da leitura de cada um deles, solicitávamos que batessem palmas como uma forma de incentivo. Aos que liam uma ou mais estrofes com a entonação e ritmo abaixo do esperado ou que os demais alunos não compreendessem o que estava sendo lido, o professor solicitava, com muito cuidado, uma releitura. Apontava, por exemplo, palavras que sofreram acréscimos ou supressão de fonemas e solicitava que mantivessem um ritmo de leitura.

Ressaltamos que os alunos estavam conscientes de que era necessário sentir a sonoridade do texto e reler parte dele sempre que fosse necessário.

Figura 3 - Alunos do 9º ano da EJA apreciando a *Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum* (foto alterada eletronicamente)



Fonte: Dados da pesquisa

Embora todos os alunos tenham lido partes do texto, muitos demonstraram insegurança na leitura, chegando ao ponto de dizerem que não costumavam ler em público. Alguns já pediam desculpas antes mesmo da leitura. Um deles disse: “Professor, vai me desculando aí, mas eu não leio muito bem em voz alta não. Tenho que treinar mais”. O exercício de leitura em voz alta foi praticado com respeito às diferenças, já que entre os alunos havia aqueles com maior desenvoltura e aqueles que não tinham vivência com a leitura em público. Assim, foram respeitadas essas diferenças e enfatizou-se que a melhor desenvoltura seria obtida com a prática da leitura em voz alta.

No entanto, houve alunos, como Homero, que recitaram por mais de uma vez trechos da peleja utilizada e leram as estrofes pelas quais ficaram responsáveis na sequência da leitura sem nenhum constrangimento. Ele inclusive se comprometeu (de forma brincalhona) a trazer todo o texto decorado no futuro, antes do final do semestre letivo.

Foram realizados registros audiovisuais com o consentimento dos alunos mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TECLE na própria sala de aula. Muitos alunos também ficaram responsáveis pelo envio de áudios ao professor por *e-mail* com a leitura de estrofes da peleja. Além da primeira estrofe (transcrita acima), as que seguem abaixo integraram as que foram gravadas em áudio e vídeo por alguns alunos.

Um dia determinei
a sair do Quixadá
uma das belas cidades
do estado do Ceará
fui até ao Piauí
ver os cantores de lá.

Hospedei-me em Pimenteira
depois em Alagoinha
cantei no Campo Maior
no Angico e na Baixinha
de lá tive um convite
para cantar na Varzinha

Quando cheguei na Varzinha
foi de manhã bem cedinho
então o dono da casa
me perguntou sem carinho:
cego, você não tem medo
da fama de Zé Pretinho? (AMARAL, 2004)

Verificamos logo, desde a segunda e a terceira estrofes do poema, uma preocupação com a norma culta. Isso ocorre, por exemplo, com a utilização de regras próprias da gramática normativa: a regência do verbo *ir* (“fui até ao Piauí / ver cantores de lá”); a colocação pronominal com o emprego da ênclise, e não da próclise, como se esperaria de um texto considerado da linguagem oral (“Hospedei-me em Pimenteira / depois em alagoinha”). Ou seja, obviamente, não foram seguidas à risca a forma de uma peleja oral. Isso, no entanto, não foi considerado como ponto negativo para os objetivos pretendidos.

Com relação à última etapa da sequência básica, a “interpretação”, os alunos demonstraram uma apreensão significativa da obra. Comentaram-na de amplamente, reproduziram versos ou estrofes, mesmo alguns dias depois da leitura, questionaram ao professor quando leriam textos novamente como aquele.

Como afirma Negreiros, é preciso ressaltar a existência de muitas outras possibilidades para o trabalho relacionado à oralidade no texto poético e o que importa, de fato, “é dar ao aluno a possibilidade de se transformar em um sujeito-leitor, consciente de sua linguagem, de seu mundo, dos sentidos que permeiam a linguagem e o mundo dos outros sujeitos” (NEGREIROS, 2014, p. 77).

Para além de uma análise de particularidades de ordem sintática ou morfológica (tão comuns em aulas tradicionais de Língua Portuguesa, nas quais os poemas e textos literários servem mais como pretextos para outros conteúdos),

buscamos a leitura do aluno de uma forma proficiente, tanto com uma preocupação com os aspectos prosódicos (principalmente com a entonação e o ritmo) quanto com a compreensão do texto lido.

Concluimos esta parte com versos do poeta Rouxinol do Rinaré (2010, p. 75), os quais têm despertado em nós cada vez mais, como muitos outros, o interesse pelo que realizamos como professor com relação à literatura de cordel. Eis-los: “O cordel forma leitores, / Mexe com a imaginação. / Por seus enredos rimados / Ler se torna diversão. / Ele entretém e ensina.../ Use, em qualquer disciplina, / Cordel na educação”.

3.3 Drummondiana: contribuição com a formação do gosto poético dos alunos

Este texto foi escrito logo que tivemos um contato maior com o letramento literário no início do Profletras.

Passamos uma pesquisa para os alunos sobre a vida e a obra de um poeta reconhecido nacionalmente como de qualidade literária incontestável, na qual cada um deles deveria transcrever dois poemas do autor escolhido, fotografar-se ao lado do livro do qual o poema fosse tirado e gravar um vídeo com o poema selecionado ou outro do autor. Foram sugeridos autores como Carlos Drummond de Andrade, Mario Quintana, Vinicius de Moraes, Manoel de Barros, Manuel Bandeira, Nicolas Behr, Cora Coralina, Cecília Meireles, Roseana Murray, entre outros, possíveis de serem encontrados no acervo do PNBE da escola. O aluno poderia também realizar o que foi solicitado com qualquer outro poeta que julgasse interessante. Isso para dar-se liberdade de escolha aos alunos após aulas que abordaram questões terminológicas sobre poesia.

Disso tudo, resultou que Carlos Drummond de Andrade (1932-1987) se destacou entre os poetas que mais tiveram a vida e a obra pesquisadas pelos alunos, sendo seguido por Vinicius de Moraes e Cora Coralina. Poetas como Manuel Bandeira, Mario Quintana, Roseana Murray, Cecília Meireles, Nicolas Behr apareceram em menor quantidade do que os anteriores. De Drummond os alunos também copiaram para leitura e estudo em sala de aula a maior quantidade de poemas. Foram 10 poemas de um total de 35 questionários entregues, representando 28% do total. Por isso foi desenvolvido um trabalho mais detalhado sobre o autor de *Sentimento do mundo*, o qual envolvia a leitura e a produção de

texto com a utilização do recurso da paródia. Afinal, como recomenda Beraldo (1990), é preciso, num primeiro momento, a leitura dos poemas pelo professor, o controle do tempo, os esclarecimentos necessários, a reserva de um caderno pelo aluno para os exercícios e as criações (de preferência, a lápis) desenvolvidos em sala de aula, bem como fazer com que o aluno escreva seus próprios poemas, reelaborando-os quantas vezes forem necessárias. Ela também propõe que o aluno escreva poemas para levar para onde quiser e coloque a data nas suas próprias criações. E mais do que isso, mesmo sem falar em letramento literário, ela já recomendava muito do que este sugere atualmente: “Mostre seus poemas em murais, jornais, livros. Presenteie seus amigos. Muita gente vai gostar” (BERALDO, 1990, p. 8). Essas ideias de Beraldo se assemelham grandemente às de Cosson (2014, p. 48), quando, ao tratar da função das oficinas, ele propõe que “para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro”. É lembrado ainda neste ponto o fato de Cosson trazer a seguinte abordagem sobre a chamada *técnica do andaime*:

Trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Ao professor, cabe atuar como um andaime, sustentando as atividades de reconstrução do saber literário, que envolvem pesquisa e desenvolvimento de projeto por parte dos alunos. (COSSON, 2014, p. 48)

Consideramos a técnica do andaime, mas, no lugar de dizer que cabe ao professor atuar como um andaime, preferimos, por razões diversas e pela experiência em sala de aula, a denominação já consagrada do *professor como um mediador do conhecimento*, a favor da qual muitos estudiosos já teceram considerações relevantes como, entre outros, Geraldí:

Nas práticas escolares de leitura, pensar o professor como mediador da relação do estudante com o texto, e através deste com o(s) autor(es), é já afirmar um ponto de vista sobre a aprendizagem: ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre os textos. E este debruçar-se pode ser individual ou coletivo. Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor. (GERALDI, 2013)

Cremos no professor como mediador do conhecimento, como um dos grandes responsáveis por possibilitar a interação tão requerida entre autor-texto-

leitor na construção paulatina da *comunidade de leitores*, a qual é almejada por Cosson, quando trata da proposta do letramento literário:

[...] vamos tratar do letramento literário no que se refere a processo de escolarização da literatura. A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2014, p. 12)

Assim, da seleção de poemas de textos de Carlos Drummond de Andrade realizada pelos alunos destacaram-se entre os preferidos: “Quadrilha”, “José”, “Para sempre”, “Poema da purificação”, “Cidadezinha qualquer” e “Canção amiga”.

Logo após o professor relembrar as informações básicas da vida e da obra de Carlos Drummond de Andrade já pesquisadas pelos alunos, “Quadrilha” foi lido em silêncio e em voz alta por eles, que estavam dispostos num semicírculo gigante. Posteriormente, ele foi ouvido, de forma bem descontraída, num áudio do próprio Drummond, disponível na Internet, e só mais tarde comentado pelo professor e pelos alunos. Esses mesmos procedimentos foram adotados com “Para sempre”. Já para “José”, por sua vez, houve ainda outros recursos utilizados para tornar a aula mais dinâmica: a declamação na voz do próprio Drummond, a música “E agora, José”, de Paulo Diniz (1974), um grande especialista para musicar poemas, e o clipe homônimo da companhia *A Lira: poemas que encantam*, responsável por musicar o poema e trazê-lo, numa forma divertida e inteligente, para leitores/ouvintes da atualidade que tanto valorizam as redes sociais, as quais aparecem durante o clipe.

Ressaltamos, nesse contexto, que o verso “E agora, José” entrou para o domínio público há muito tempo, principalmente em momentos de dificuldade de ordem variada, sendo, como afirma a professora e estudiosa da obra drummondiana Rita de Cássia Barbosa, “sinônimo de busca de solução, ou beco sem saída” (ANDRADE, 1988, p. 61).

Ao contrário do que esperávamos, os poemas “No meio do caminho” (tão analisado por críticos literários ao longo das décadas), “Poema de sete faces”, “Infância”, “O lutador”, “Procura da poesia”, todos eles encontrados muitas vezes em livros didáticos de forma fragmentada ou na íntegra, não apareceram entre os

escolhidos pelos alunos. Isso compartilha da ideia de Pound quando, após defender a aprendizagem significativa sobre poesia, conhecendo e examinando alguns considerando a qualidade estética, ele assevera que: “De qualquer forma, uma grande quantidade de falsos ensinamentos é devida à suposição de que os poemas conhecidos da crítica são necessariamente os melhores” (POUND, 2006, p. 45).

Enfatizamos que o trabalho com a produção de poemas a partir da paródia ocorreu com o poema “Quadrilha”. Para tanto, trabalhamos o conceito de paródia, em conformidade com mais de uma fonte, contrapondo-o ao conceito de paráfrase. Em primeiro lugar, os alunos recorreram a um minidicionário: “*pa.ró.dia sf. 1. Imitação cômica de uma obra literária. 2. Imitação burlesca. § pa.ro.dis.ta s2g*” (FERREIRA, 2001, p. 551). Como alguns alunos ainda sentiram dificuldade no entendimento desse verbete, foi necessário o esclarecimento dos significados dos vocábulos “imitação cômica” e “imitação burlesca” pelo professor. Em segundo lugar, recorremos a Sant’Anna (1995, p. 11), quando examina o termo paródia desde a Grécia Antiga, passando por sua institucionalização no século 17 e chegando à contemporaneidade.

O termo paródia tornou-se institucionalizado a partir do séc. 17. A isto se referem vários dicionários de literatura. No entanto já em Aristóteles aparece um comentário a respeito desta palavra. Em sua Poética atribuiu a origem da paródia, como arte, a Hegemon de Thaso (séc. 5 a.C.), porque ele usou o estilo épico para representar os homens não como superiores ao que são na vida diária, mas como inferiores. Teria ocorrido, então, uma inversão. A epopéia, gênero que na Antiguidade servia para apresentar os heróis nacionais no mesmo nível dos deuses, sofria agora uma degradação. Essa observação de Aristóteles revela um enfoque marcadamente ético e mostra que os gêneros literários eram tão estratificados quanto as classes sociais. Alguns autores, no entanto, apontam Hipponax de Éfeso (séc. 6 a.C.) como “o pai da paródia”. Para este estudo, contudo, é irrelevante o fato de se localizar a gênese no século 5 ou no 6 a.C. (SANT’ANNA, 1995, p. 11)

A primeira definição de paródia encontrada por Sant’Anna (1995, p. 12) foi no dicionário de literatura de Brewer como “uma ode que perverte o sentido de outra ode”, tendo esta como um poema para ser cantado. Posteriormente ele traz o que escreveu Shipley. Para esse estudioso:

[...] mais acuradamente, registraria que o termo grego paródia implicava a idéia de uma canção que era cantada ao lado de outra, como uma espécie de contracanto. A origem, portanto, é musical.

Em literatura acabaria por ter uma conotação mais específica. O próprio Shipley, no seu dicionário de literatura, discrimina três tipos básicos de paródia:

- a) verbal — com a alteração de uma ou outra palavra do texto;
- b) *formal* — em que o estilo e os efeitos técnicos são usados como forma de zombaria;
- e) *temática* — em que se faz a caricatura da forma e do espírito de um autor. (SANT'ANNA, 1995, p. 12)

Ele alerta para o fato de, modernamente, a paródia ser definida por meio de um jogo intertextual, do qual se pode falar em *intertextualidade* e *intratextualidade*, ou seja, respectivamente, quando um autor usa textos de outros autores e retoma sua própria obra, reescrevendo-a. Essas duas formas de intertextualidade podem aparecer também na paráfrase. Só depois disso é que Sant'Anna recorre a Tynianov e Bakhtin, os quais aproximaram a paródia do burlesco e a consideraram como um subgênero (SANT'ANNA, 1995, p. 12-14).

Mesmo com um histórico e com os tipos de paródia apresentados por Sant'Anna (1995), recorremos a outros estudiosos para que as atividades em sala de aula trouxessem conceitos que estivessem de acordo com o que se tem criteriosamente utilizado sobre paródia.

Preferimos, após análise cuidadosa e comparações diversas, optar pelos estudos de Graça Paulino, Ivete Walty e Maria Zilda Cury (1997) quando, ao conceberem a paródia como uma das formas de intertextualidade, defendem que: “A paródia é (...) uma forma de apropriação que, em lugar de endossar o modelo retomado, rompe com ele, sutil ou abertamente” (PAULINO et al., 1997, p. 36). Se, por outro lado, a recuperação de um texto por outro ocorrer apenas de maneira leve, com a retomada do processo de construção do texto anterior em seus efeitos de sentido, sem negá-lo, ocorrerá apenas a paráfrase. As autoras firmam também que resumir ou recontar uma história é parafraseá-la.

Em sala de aula, portanto, a ideia inicial era a de elaboração da produção de um texto simples no qual se pudesse perceber uma paródia. Algumas das produções dos textos dos alunos, porém, foram apenas paráfrases, ao passo que outros chegaram a paródias mais elaboradas, como veremos em seção posterior.

A par disso tudo, a utilização da paródia em programas humorísticos, na música e na propaganda foi acentuada durante as aulas, nas quais muitos alunos chegaram a cantarolar alguns trechos musicais. Sempre é bom lembrar que, para entender as paródias, os alunos precisam, sem dúvida, de um bom cabedal cultural,

de conhecimento do mundo a fim de conhecer significativamente os textos aos quais elas se referem. No caso dos poemas, quanto mais leituras de textos do autor escolhido, mais produtiva será a compreensão textual da nova produção realizada.

Essa forma de composição poética milenar foi exemplificada com o poema *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias, realizada por Murilo Mendes – aliás, citada por Paulino *et al* (1997) e, igualmente, por Serafini (1998) - em textos xerocopiados nos quais os alunos, com o auxílio do professor, puderam estabelecer uma comparação entre o texto do célebre poeta do Romantismo brasileiro e o parodiado. A seguir, passamos à análise do poema de Drummond:

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história. (ANDRADE, 1988, p.46)

Quando o professor comentava o poema desde o título, passando pela explicação de que ele foi escrito em *versos livres*, ou seja, sem uma métrica regular e sem rima, com uma estrofe de sete versos (*sétima* ou *septilha*), logo os alunos perceberam que não houve final feliz para nenhuma das “personagens” envolvidas na história desse *poema narrativo* e que Lili casou com J. Pinto Fernandes para “melhorar de vida”, por *status* ou por ascensão social. Afinal, questionaram-se: “Quem era J.?, Jean?, Jacó?, José?, Joaquim?, João?, Josafá?, Josué? Juvenal?, Juventino, Jorumel?” Se isso não importava tanto, importava o fato de que era alguém detentor de um sobrenome mais importante do que o próprio nome que carregava. Muitos alunos perguntaram ao professor se podiam, na paródia, trocar o nome das personagens e tornar o destino de cada uma delas alegre, mantendo o ritmo do poema. O professor disse-lhes que sim. Que respeitassem a ideia original do poema, mas que pudessem ser bem criativos na produção do novo texto, o qual agora seria da autoria de cada um deles, como ocorre no processo de intertextualidade no qual a paródia se insere como um novo texto que não endossa o texto anterior (PAULINO *et al.*, 1997, p. 36), ou seja, funciona como um “canto contrário”. Nesse sentido, o professor, que age como um mediador na interação entre texto-autor-leitor, não pode ser o “dono da verdade” e deve possibilitar uma

“abertura”, uma “liberdade” a fim de que o leitor/aluno aja por conta própria, considerando os conhecimentos prévios deste e seu horizonte de expectativa.

Acrescentamos à análise de *Quadrilha* o fato de Drummond ter realizado neste poema um belo jogo com as palavras (*semiosis*) de tal forma que é possível perceber muito duma quadrilha daquelas de festas juninas, julinas ou agostinhas (*mathesis*) pela sonoridade provocada pelo ritmo dos versos. Ritmo construído, entre outros meios, com a escolha de palavras com menos de quatro sílabas em sua maioria e com cinco “quês”, responsáveis por conectar as pretensões amorosas desencontradas de cada uma das personagens envolvidas. Aliás, o destino das personagens do poema apresenta muito da *mathesis* (“João foi pra os Estados Unidos / Teresa para o convento” – saber geográfico e religioso). Tudo ocorre sem escolhas aleatórias (como é próprio de Drummond, lutador incansável com as palavras). Se ele não precisava rimar, necessitava, todavia, de manter o ritmo dos versos e a beleza do poema, “temperando-o”, à maneira barthesiana de forma saborosa, à medida certa, a fim de que quem se deliciassem com ele uma vez, voltasse novamente a “saboreá-lo” um dia. Afinal, como escreve o celebrado crítico literário francês, “é esse gosto das palavras que faz o gosto profundo, fecundo” (BARTHES, 1989, p. 21).

Precisamos até explicar a alguns alunos que ainda têm a dificuldade de distinguir o que é real do que é representado (*mimesis*), a não correspondência entre o que acontece no poema e a realidade concreta na qual vivemos, no mundo em que nos encontramos, pois a literatura, seguindo Barthes (1989), seria um caminho para traduzir algo incompreensível, fugindo à verdade estabelecida.

À concepção de paródia de Sant’Anna supracitada há algumas páginas foi acrescido o conceito de *texto criativo* de Serafini (1998, p. 197). Textos criativos, segundo ela, são aqueles capazes de proporcionar aos alunos a ocasião de se expressarem mais livremente, de inventar, inventar de brincar com a linguagem (recuperando todo aquele jogo com as palavras tão difundido barthesianamente).

Quanto à produção ou composição desses textos, ela os classifica em dois tipos: a) *textos criativos livres* e b) *textos inspirados em obras literárias*. Para os primeiros, por exemplo, os estudantes podem ser instigados a escrever histórias a partir de um início sugerido pelo próprio professor ou deixar que a imaginação de cada um deles flua sobre situações incomuns ou absurdas. Já para os segundos,

pode-se sugerir a cada um deles a composição de um texto para dialogar com o texto literário apresentado, modernizando-o ou personalizando-o. Optamos por essa segunda sugestão.

Para avaliar se um texto pode ser concebido como criativo, Serafini sugere que se utilize princípios como:

1. Presença de idéias autônomas no campo cultural ou da experiência pessoal.
2. Presença de conceitos estranhos, curiosos, às vezes, surpreendentes.
3. O estudante dá ao texto um tom original.
4. O estudante desenvolve e aprofunda os elementos que lhe interessam ou que são particularmente significativos.
5. O estudante interpreta fatos e pessoas com humor.
6. O estudante apresenta capacidade de encontrar relações entre fatos diversos.
7. O estudante apresenta capacidade de projetar sobre o futuro problemas e soluções presentes.
8. O estudante julga pessoas e fatos de modo independente.
9. O estudante tende a dar soluções novas e originais aos problemas.
10. O estudante tem uma aguçada capacidade de considerar o problema sob muitos aspectos e freqüentemente usa palavras em seu significado menos comum. (SERAFINI, 1995, p. 200)

Com base em alguns princípios listados acima, os textos selecionados dos alunos podem ser considerados como criativos, embora saibamos que os princípios que trazem as palavras original e originalidade tenham esses conceitos relativizados.

Se não abrangem todos os dez princípios acima expostos, sem dúvida, incorporam muitos deles (como o 3, o 4, o 5, o 6 e o 9), além do fato de que podem ocorrer outros princípios não citados por Serafini. Daí o porquê da classificação.

Ressaltamos que, quando não utilizávamos livros, procurávamos levar textos dos autores supracitados retirados de fontes diversas. E, muitas vezes, acabávamos recorrendo à riqueza sobre o tema disponível em *sites* confiáveis, sempre com a preocupação de citar a fonte.

Para a “motivação”, conforme a sequência básica, contamos, para a leitura, com a utilização de materiais como os expostos na fotografia abaixo.

Figura 4 - Revistas com CDA na capa e livros deste autor expostos durante as aulas



Fonte: Dados da pesquisa

É lógico que nem todos os alunos tiveram a mesma motivação do início da aula até o final. Conseguir chegar à escola para as aulas, estar com os colegas, conseguir prestar atenção ao que era exposto, participar das aulas sem cochilar até o final do quinto horário, ler etc. já eram atividades consideradas suficientes para alguns deles depois de todo o corre-corre do dia a dia.

De Drummond também tratamos do poema escrito em forma de cordel musical intitulado *Estória de João-Joana* em parceria com Sérgio Ricardo, ainda hoje pouco analisado na vastidão da obra do poeta mineiro.

O intuito, nesse caso, era mostrar outra faceta do poeta e adentrar no mundo da literatura de cordel, tão presente outrora em momentos vividos na infância, na adolescência ou mesmo na vida adulta de muitos alunos da turma. Nesse momento, resgatamos o trabalho com *Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum* já realizado com os alunos. Ressaltamos que, muitas vezes, realizamos na sala de aula durante as aulas normais o movimento inverso: partindo do cordel para outras formas fixas ou livres de poema ou estudando o cordel em si mesmo em toda sua riqueza temática e complexidade de composição. Isso ocorre, apesar da aparente simplicidade percebida no gênero: a) *folheto* (as “brochuras de oito páginas em que se reproduzem desafios e ou relatam fatos do cotidiano”); b) *romance* (as “histórias de valentia e de esperteza, assim como a narrativa de casos amorosos”, contendo 16 páginas ou mais), conforme descrito por Abreu (2006, p. 64).

Eis, agora, um fragmento do cordel musical de Drummond e Sérgio Ricardo:

Estória de João-Joana

Meu leitor, o sucedido
em Lajes do Caldeirão
é caso de muito ensino,
merecedor de atenção.
Por isso é que me apresento
fazendo esta relação.

Vivia em dito arraial
do país das Alagoas
um rapaz chamado João
cuja força era das boas
pra sujigar burro bravo,
tigres, onças e leoas.

João, lhe deram este nome
não foi de letra em cartório
pois sua mãe e seu pai
viviam de peditório.
Gente assim do miserê
nunca soube o que é casório. (ANDRADE, 2002, p. 617)

Provavelmente, com a intenção de facilitar o canto e a memorização do cordel pelo leitor, Drummond tenha preferido utilizar a estrofe com seis versos (*sextilha* ou *sexteto*).

É fundamental lembrarmos aqui a influência exercida pela literatura de cordel em mestres da literatura como Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Cora Coralina, José Lins do Rêgo, Rachel de Queiroz, Carlos Drummond de Andrade, Ariano Suassuna, João Cabral de Melo Neto, entre outros.

O momento da “interpretação” estava sendo concretizado, por exemplo, na proposta com a paródia quando houve uma forma de registro e de exposição dos textos produzidos pelos alunos após a leitura de um poema. Os alunos também foram instigados a participar de performances dramáticas sobre os textos lidos. Muitos deles, inclusive, já demonstraram em sala de aula potencial para a dramatização. Também recorremos às *multimodalidades textuais* para tornar a aula ainda mais significativa, inclusive com o uso de áudios com o próprio Drummond recitando os poemas e com a exibição de vídeos inspirados na obra do grande poeta, conforme já relatamos anteriormente.

Transcrevemos e comentamos, agora, em razão do espaço destinado a esta parte, apenas três dos textos escritos pelos alunos depois de todos os procedimentos metodológicos adotados com *Quadrilha* e com a parte teórica e de

exemplificação sobre a paródia.

Texto 1:

Quadrilha

Cecília Vitalino

Paulo que amava Jéssica que amava Lucas que amava Valéria
que amava Rogério que amava Raíssa
que não amava ninguém.
Paulo foi para a Bélgica, Jéssica para a Estônia,
Lucas viveu na derrota, Valéria ficou para tia,
Rogério virou um *noiado* e Raíssa casou com Gegê que não tinha entrado na história.

Comentário: nesse primeiro texto, apesar de a tentativa do aluno ter sido a de escrever uma paródia, ocorreu apenas uma paráfrase, na qual houve apenas pequenas mudanças em algumas das palavras do poema *Quadrilha*, o qual permaneceu com o mesmo nome. Ocorreu a troca do nome das personagens e do destino de algumas delas. O destino de Valéria permaneceu igual ao de Maria e o de Raíssa igual ao de Lili, embora esta tenha se casado com Gegê e não com J. Pinto Fernandes. O sentido básico do texto drummondiano foi preservado.

Texto 2:

Quadrilha

Ramalho Arantes

“Raimundo amava Teresa, que amava João que amava Maria
Que amava Joaquim, que amava Lili
que não amava ninguém.”
Raimundo foi para faculdade, Teresa foi para a Inglaterra,
João se tornou jogador de futebol, Maria foi para a África em missão,
Joaquim se tornou um grande empresário e Lili casou-se com um
caminhoneiro que não aparece na história.

Comentário: ocorre nesse texto também uma paráfrase, e não uma paródia. A autora preferiu manter o título, os três primeiros versos e as mesmas personagens do poema de Drummond, alterando os destinos de cinco delas para melhor (“João se tornou jogador de futebol, Maria foi para a África em missão, / Joaquim se tornou um grande empresário), o que ainda não é o suficiente para ter-se uma ideia geral de “um canto contrário” com relação à *Quadrilha*, pois a ideia inicial dos três primeiros versos é preservada, bem como o destino de Lili (“Lili casou-se com um /

caminhoneiro que não aparece na história”). Observamos que ela procurou também manter o ritmo e a mesma quantidade de versos do poema *Quadrilha*, de Drummond.

Texto 3:

Outra Quadrilha

Paul Villar de Mattos

João colava de Teresa que colava de Maria que colava de Raimundo
que colava de Joaquim que colava de Lili
que não colava de ninguém.
João virou mendigo, Teresa indigente, Raimundo morreu de burrice.
Maria não passou no vestibular, Joaquim virou “jumento” e
Lili passou no concurso público juntamente com seu amigo Carlos
que não tinha entrado na história.

Comentário: o autor se desvencilhou um pouco do texto drummondiano, preocupando-se com uma das grandes espertezas que, às vezes, ocorrem em momentos de avaliação escrita: “a cola”. Nesse caso, podemos considerar que há uma paródia muito bem elaborada, na qual ocorre uma apropriação do estilo e dos recursos técnicos utilizados por Drummond, ocorrendo um contraponto ao poema em estudo. E isso é percebido desde o título: *Outra Quadrilha*. Ademais, embora tenha mantido quase todas as personagens do poema escrito pelo “poeta de vasto coração” – à exceção de Carlos – dois deles têm destinos felizes: Lili, que não colava, e seu amigo Carlos, o qual, como J. Pinto Fernandes, não tinha entrado na história, mas possuía, certamente, um nome mais importante do que o sobrenome.

Com o tempo, as oficinas, o auxílio do professor, as leituras diversas e o aperfeiçoamento da produção textual em sala de aula, entre outros fatores, os alunos dessa turma do 9º ano da EJA gradativamente puderam apreciar e elaborar cada vez paródias e outros textos mais ricos de intertextualidade.

Esperamos que este capítulo contribua um pouco com a reflexão sobre a formação do gosto literário dos alunos pela poesia, apesar de tudo o que já foi estudado e escrito sobre esse assunto. Ele não se esgota em si mesmo. Futuramente, passará por modificações necessárias para supressão de partes ou acréscimo de novas referências, buscando sempre o aperfeiçoamento.

3.4 No portal da poesia com Nicolas Behr

Uma experiência com um trabalho poético com alunos do ensino fundamental, a qual também utilizou textos de Nicolas Behr (Cuiabá, 1958) nos motivou sobremaneira para levar o poema escolhido para o desenvolvimento de atividades com os alunos de outras turmas, principalmente da EJA. Motivados pela intenção de, além de desenvolver atividades com a sequência básica, inserir um poeta residente no Distrito Federal e ainda fora do que se considera como canônico entre as leituras dos alunos naquele semestre letivo, consciente de que essa também é uma exigência de uma proposta de letramento literário.

As informações bibliográficas sobre Behr comumente propagadas em livros registram que ele tinha o sonho de formar-se em Geologia. Tendo vindo morar em Brasília em 1974, lançou seu primeiro livro e *best-seller* “logurte com farinha” poucos anos depois, em 1977, o qual “foi impresso gloriosamente em mimeógrafo numa escola pública [...] quando da morte de Elvis Presley, exatamente um ano após a morte de Juscelino Kubitschek” (BEHR, 2003, p. 151), como ele costuma dizer numa forma toda particular de valorizar o ano em que publicou o primeiro livro. Sobre o primeiro livro, sabemos que:

De mão em mão, vendeu 8 mil exemplares. Em 1978, após lançar Grande Circular, Carço de goiaba e Chá com porrada, foi preso pelo DOPS por “posse de material pornográfico” (na verdade por suas atividades políticas no movimento estudantil), sendo julgado e absolvido no ano seguinte. De 1980 a 1986 foi redator em várias agências de propaganda da cidade. Em 1982 criou, juntamente com Zunga e Lacerda, o Move – Movimento Ecológico de Brasília - , primeira ONG ambientalista da capital federal. Em 1987 morou em Washington, Estados Unidos, vindo a trabalhar na Funatura – Fundação Pró-Natura – de 1988 a 1990. De lá pra cá dedica-se à produção e à comercialização de mudas, seu antigo hobby, sendo pioneiro na produção de mudas de espécies nativas dos cerrados, especializando-se em palmeiras, frutas e árvores raras. Voltou a publicar seus livros de poesia a partir de 1993, com Por que construí Brasília. Sócio-gerente da Pau-Brasília viveiro.eco.loja. É casado com Alcina Ramalho desde 1986 e tem três filhos: Erik (1990), Klaus e Max (gêmeos – 1992). Mora na Península Norte. (BEHR, 2003, p. 151)

Behr, normalmente, encontra-se na lista dos poetas considerados pertencentes ao movimento da Poesia Marginal dos anos 70 ou Geração Mimeógrafo, isto é, marginal em relação ao sistema estabelecido, no qual não se

enquadrava. Na visão de Abdala Júnior, os poetas dessa geração desafiam, numa contra corrente, os preconceitos sociais e, igualmente, os estéticos. Com isso, eram afirmadas, “as imagens da chamada contracultura (contra o academicismo oficial e a ‘cultura’ do progresso) que têm origem na sensação de mal-estar provocada pela situação sociocultural pós-moderna” (ABDALA JÚNIOR, 1997, p. 7).

Behr é o autor de quem Manoel de Barros, numa atitude de reconhecimento, colheu os versos “A infância / É a camada / Fértil da vida” para epigrafar um dos seus últimos livros, o *Escritos em verbal de ave* (2011), conforme consta em sua *Poesia completa* (BARROS, 2013, p. 435). Sobre Behr, já foram escritos artigos, dissertações de mestrado, conforme divulgação, entre outros meios, no próprio *site* desse poeta. Se até 1980, ele já tinha publicado dez livrinhos mimeografados, decorridos 36 anos, em 2009, sua produção já passava de trinta livros (BASTOS, 2009, p. 93). Neste ano de 2016, já são mais de quarenta livros publicados. Em sua maioria, utilizou o mimeógrafo num primeiro momento, depois recorreu às “edições do autor”, editando-os por conta própria. Preferiu continuar publicando de forma independente a se submeter a um contrato de uma grande editora. Mas, mesmo impondo-se essa condição, teve poemas selecionados para antologias organizadas e distribuídas por editoras renomadas no mercado editorial brasileiro.

Há um destaque especial para o fato de que a poesia de Behr surgiu no “final da década de 70 num momento muito especial: pela primeira vez toda uma geração de brasilienses, nativos ou não, assume radicalmente a cidade, se orgulhando de aqui viver e criar” (BEHR, 2005, s/p).

Parte dessas informações sobre Behr constituíram a “introdução”, que normalmente vem depois da “motivação” na sugestão da sequência básica (COSSON, 2014, 51-57), como já tratada nesta dissertação. Para a “motivação” recorreremos à banda brasiliense Legião Urbana, que prestou um tributo ao “bardo brasiliense” ao verter para a música o poema abaixo, a qual foi nomeada como *Travessia do Eixão*: “nossa senhora / do cerrado, / protetora dos pedestres / que atravessam o eixão / às seis horas da tarde, / fazei com que eu chegue / são e salvo /na casa da noélia” (BEHR, s/d), bem como a vídeos que tínhamos gravado (com autorização legal) com alunos de outras séries em anos anteriores.

Quando os alunos ouviram isso, questionaram quem tinha sido Noélia. Se ela aparecia na História como uma personagem capaz de transpor o tempo e surgia

num poema e numa música, era melhor nos enveredarmos pela elucidação de alguns fatos. Sempre lembrando aos alunos que a transposição de fatos, sujeitos e coisas da História para a literatura não ocorre de forma direta nem integral; e no mundo da literatura eles já passam a ser fatos, sujeitos e coisas ficcionais. Na verdade, a Noélia do poema, de acordo com Juliana Campos, é a poetisa Noélia Ribeiro, atuante na capital do país (CAMPOS, 2016, p. 30). De fato, um dia ela pôde inspirar Behr, como tantas outras musas inspiraram milenarmente diversos poetas.

Na juventude, Noélia namorou o também escritor Nicolas Behr. Ficou conhecida como a musa inspiradora do brasileiro no famoso poema *Travessia do Eixão*. Os versos foram musicados e gravados pela Legião Urbana. (CAMPOS, 2016, p. 30)

Inspirações amorosas à parte, Behr trabalha na composição de cada verso à maneira drummondiana, incansável. Corta trechos, refaz outros, trabalha a linguagem, deixando somente o essencial.

Depois disso, na “introdução”, quando tratávamos de alguns pontos relevantes da vida e da obra do poeta, surgiu a dúvida, entre alguns alunos, se ele ainda era vivo ou se já tinha morrido. E desta, como de outras vezes, eles tinham razão em realizar aquele questionamento, principalmente pelo fato de que muitos poemas de livros didáticos, de algumas antologias, de seleções realizadas por professores etc. são, em muitos casos, de poetas consagrados mortos há anos. Dessa vez, eles duvidaram quando leram um dos elementos paratextuais do livro *Brasília A-Z: cidade-palavra* (2014), a “orelha”:

Nicolas Behr Obscuro bardo brasileiro que, diz a lenda, viveu em Brasília na passagem do século XX para o XXI. Teria vindo jovem de Mato Grosso e, devido ao estranhamento que a então cidade modernista lhe causou, começou a escrever poemas, dos quais só restam poucos fragmentos (ou teriam sido curtos, mesmo?). Existem claras evidências arqueológicas de que sobrevivia do comércio de plantas, pois foi encontrado grande número de vasos e sacos de adubos nas escavações feitas em sua casa. Ainda segundo a tradição oral, relatou sua ligação afetiva com a cidade num dicionário amoroso até hoje consultado, mesmo havendo persistentes dúvidas sobre sua real autoria. Porém, sabe-se, com certeza, que Alcina Ramalho foi o grande amor da sua vida, com quem teve três filhos: Erik, Klaus e Max. Diz-se que faleceu em idade avançada. Sobre sua lápide no Campo da Esperança, onde supõe-se estejam seus restos mortais, escreveu: “Nada tenho, devo muito e o restante deixo aos pobres”. Até Rabelais plagiou esses dizeres. (BEHR, 2014, s/p)

Esclarecemos que essa autobiografia representava uma idealização por parte do poeta de como ele queria ser lembrado daqui a alguns anos, e não constituía um epitáfio verdadeiro, embora trouxesse verdades também. O poeta português Fernando Pessoa reflete poeticamente sobre o fingimento (produtor de ficções) operado pela linguagem poética em “Autopsicografia”.

Foi com o metapoema, presente numa antologia de poetas brasileiros contemporâneos, que lemos, declamamos junto com os alunos em sala de aula. Dessa vez, como de outras, os alunos sentaram-se num formato semicircular, foi distribuída cópia do texto para todos eles e também foram levados livros do poeta para lá, prática que foi se tornando uma praxe durante as atividades.

poesia é portal, refúgio
poesia é quarto escuro
poesia é o 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
em seguir em frente

poesia despressuriza (BEHR, 2003, p. 148)

Como os alunos já tinham estudado, entre os conteúdos obrigatórios para o ano, figuras de linguagem como a comparação, a metáfora, a metonímia, a ironia, o eufemismo, a aliteração, a assonância, entre outras, isso contribuiu para a “interpretação” do poema, logo depois da etapa de “leitura” (em silêncio e em voz alta), ainda mais porque ele apresenta uma sequência de metáforas do verso inicial ao décimo terceiro. Nesse sentido, Behr optou por utilizar com primazia aquela que é considerada a figura mais importante, segundo Jonathan Culler (1999).

É comum, ao tratarmos da metáfora em sala de aula, dizer, em alguns casos, que ela consiste numa “figura de sustentação da linguagem literária, é uma

comparação em que não se explicita nem o termo comparado, nem o termo comparativo, nem o ponto de comparação” (MAIA, 2010, 155). Acrescentamos o fato de haver um ser ou uma ideia a ser definida ou mostrada. “Há uma outra coisa ou ideia em que o autor ou falante percebeu haver alguma semelhança ou relação com a primeira. A semelhança resultante da intersecção das duas idéias é a metáfora” (MAIA, 2010, p. 155). Culler, com uma perspectiva similar, argumenta sobre essa importante figura de linguagem em outros termos: “[...] metáfora trata algo *como* outra coisa. [...] é portanto uma versão de um modo básico de conhecimento: conhecemos algo vendo-o como algo” (CULLER, 1999, p.74).

Considerando tudo isso, durante a leitura realizada por uma das alunas, notamos que, no poema de Behr em análise, a metáfora não funciona apenas como um ornamento. Para ele, não foram selecionadas metáforas-clichês ou saturadas pelo uso. Ou ainda como definia Borges (2000, p. 31-32), metáforas mortas, surradas. Elas são significativas ou “vivas” (BORGES, 2005, p. 31), não são de amplo domínio público ou do senso-comum. Parafraseando Culler (1999, p. 74), são metáforas cognitivamente respeitáveis. Assim, cada um dos alunos ensejou hipóteses diversas acerca da leitura das metáforas, mas que não se limitavam em si mesmas, eram complementadas por outros colegas e pelo professor. A primeira delas, por exemplo, “poesia é portal”, foi entendida como uma possibilidade de transição de um estado para o outro, uma mudança, uma possibilidade de encontrar um horizonte que se abre para o leitor.

O trecho [poesia é] “refúgio” nos revela que é nela que podemos nos sustentar em determinadas situações. Todavia, se a transparência e a leveza (como a da libélula), a despreocupação (tal qual a da garça), a metamorfose (como das nuvens), atitudes que tornam as pessoas mais solidárias e mais próximas (“[...] consolo, afago / abraço bem dado / beijo amigo”, versos 11, 12 e 13) se manifestam na poesia, nela estão presentes também os obstáculos que interverem na vida do ser humano (“a pedra no caminho”), o sofrimento e o destino imprevisível (como o do andarilho) se manifestam na poesia. Notadamente, além disso, poesia não foi feita tão-somente para ser contemplada, ela precisa muito mais do que isso, afinal, também é ação (“poesia é para você parar / pegar um papel /escrever qualquer coisa / se sentir melhor / em seguir em frente” – versos 15, 16, 17, 18 e 19). E, assim, poesia tira-nos do estado normal, “poesia despressuriza” (verso 20).

Os alunos também perceberam, entre outros elementos constituintes do

poema estudado, a ocorrência do fragmento “poesia é” durante sete vezes (no início dos versos 1, 2, 3, 5, 10, 12, 15), formando uma “anáfora”, responsável por reforçar a amplitude do termo “poesia” ao enfatizá-lo e sendo ainda elemento rítmico importante do texto estudado.

Desta vez, tivemos como resultado final a gravação do poema em áudio na sala de aula por alguns alunos; outros se dispuseram a realizar esse trabalho num ambiente extraescolar a fim de alcançar mais liberdade, um resultado mais satisfatório com relação à leitura ou declamação.

3.5 “O Cântico da Terra”, de Cora Coralina

“Para a poetisa goiana, Cora Coralina, existir é uma maneira de resistir, coexistir, transitar. Sua vitalidade, ela suga-a de um profundo enraizamento tribal e telúrico, colorido por uma desafetação e verve de intenção que eu diria séria” é assim que Osvaldino Marques (1978, p. 3), professor universitário e um dos grandes responsáveis pela divulgação do legado da mais conhecida poetisa goiana, se expressa no prefácio da segunda edição de *Poemas dos becos de Goiás e histórias mais* (1978), o qual ela classificou, num dos textos iniciais desse livro, como “um modo diferente de contar velhas estórias” (CORA CORALINA, 1978, p. 11).

Quando Carlos Drummond de Andrade, já consagrado à época, escreveu, naquele 27 de dezembro de 1980 (num jornal de grande circulação), que ela era a pessoa mais importante de Goiás, ele agia como um vate, antevia o futuro, encaminhava uma certeza.

Cora Coralina é a pessoa mais importante de Goiás. Mais que o governador, as excelências, os homens ricos e influentes do Estado [...] Cora Coralina, um admirável brasileiro.

[...]

Assim é Cora Coralina repito: mulher extraordinária, diamante goiano, cintilando na solidão, e que pode ser contemplado em sua pureza no livro *Poemas dos becos de Goiás e histórias mais* (...). Se há livros comovedores, este é um deles. (DRUMMOND *apud* MARQUES, 1980)

Ela foi registrada na certidão de nascimento como Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (1889-1985). É considerada uma personalidade singular no meio literário brasileiro. Tendo estudado pouco, foi guiada pelo autodidatismo. Posto que fosse doceira de mão cheia, foram os poemas diversos e a prosa poética expressiva

que a tornaram conhecida nacionalmente.

Como já tínhamos experiências anteriores com projetos que envolviam textos de Cora Coralina, estávamos cientes de que toda a grandiosidade de textos de uma poetisa assim não poderia ficar alheia aos alunos nas escolas, seja das séries iniciais, seja de outras – nos justificando, mais uma vez, sobre a escolha de “O cântico da terra”.

Massaud Moisés (s/d, p. 74), tradicional teórico da literatura, no *Dicionário de termos literários*, assegura que o cântico se sacralizou no meio religioso, entre outros. Na etimologia, seguindo Moisés, *canticu(m)* é um poema destinado ao canto, sendo ainda confundido com a ode, a canção, o hino, o salmo.

Historicamente, principia por ser um canto religioso, em louvor a Deus. E embora conhecido de gregos e latinos, acabou por identificar-se com o rito cristão. Já no *Velho Testamento* podem-se localizar vários espécimes, às vezes designados de salmos (como os de David), dos quais ressalta o *Cântico dos Cânticos*, série de poemas amorosos atribuídos ao rei Salomão. Na liturgia cristã, católica ou protestante, denominam-se cânticos os cantos em língua vulgar.

Com o tempo, e fora dos quadros eclesiásticos, o cântico veio adquirindo feições profanas que, porém, guardam lembrança do antigo caráter sagrado. E “hoje é um hino amoroso em que transparece um sentimento de adoração, de culto por um ente querido, levado à altura da divindade”, ou seja, “toda a espécie de canção em que transpareça uma paixão vibrante. Estão neste caso algumas de João de Deus” (Manuel do Carmo, *Consolidação das Leis do Verso*, 1919, pp. 267-268).

No teatro* romano, o *canticum* consistia nas passagens declamadas ou cantadas com acompanhamento musical, em oposição ao *diverbium*, a parte dialogada propriamente dita. (MOISÉS, s/d, p. 74-75)

“O cântico da terra”, de Cora Coralina, segue justamente o que Moisés registra no primeiro período da citação acima, o que vamos percebendo desde o título do texto reforçado pelo subtítulo “Hino do lavrador”. Consiste num louvor a Deus, pois o eu poético se preocupa em agradecer tudo o que recebe da Terra. Há uma clara demonstração de intertextualidade com o texto da Bíblia Sagrada desde o começo.

O CÂNTICO DA TERRA

Hino do lavrador

Eu sou a terra, eu sou a vida.
Do meu barro primeiro veio o homem.
De mim veio a mulher e veio o amor.
Veio a árvore, veio a fonte.
Vem o fruto e vem a flor.

Eu sou a fonte original de toda vida.
Sou o chão que se prende à tua casa.
Sou a telha da cobertura de teu lar.
A mina constante de teu poço.
Sou a espiga generosa de teu gado
e certeza tranqüila ao teu esforço.
Sou a razão de tua vida.
De mim vieste pela mão do Criador,
e a mim tu voltarás no fim da lida.
Só em mim acharás descanso e Paz.

Eu sou a grande Mãe universal.
Tua filha, tua noiva e desposada.
A mulher e o ventre que fecundas.
Sou a gleba, a gestação, eu sou o amor.

A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.
Teu arado, tua foice, teu machado.
O berço pequenino de tua veste
e o pão de tua casa.

E um dia bem distante
a mim tu voltarás.
E no canteiro materno de meu seio
tranqüilo dormirás. (CORALINA, 2004, p. 311-312)

Na sala de aula, com os alunos em círculo, distribuímos uma cópia do “O cântico da terra” para cada um dos alunos, levamos também o livro em que ele se encontra, bem como outros livros da poetisa goiana. Como de outras vezes, os versos e as estrofes foram numerados. Quando não houve palavras cujo significado os alunos não compreendessem, procederam à leitura individual e em silêncio do poema. Logo depois, ele foi lido por seis alunos em voz alta. Nessa etapa da “leitura”, eles foram percebendo que a “terra”, nesse poema, pode ser entendida como uma metáfora do próprio Deus, o Criador de tudo: “Eu sou a terra, eu sou a vida. / Do meu barro primeiro veio o homem. / De mim veio a mulher e veio o amor. / Veio a árvore e veio a fonte. / Vem o fruto e vem a flor.” Tudo, portanto, que o ser humano tem vem de Deus (estrofes 1, 2, 3 e 4), da vida aos instrumentos de

trabalho, mas não para sempre, porque há a determinação de que se volte a ele um dia, como postula a última estrofe. É claro que, além do agradecimento ao Criador por tantas dádivas, o leitor é levado a sentir segurança quando chegar ao fim da vida e descansar de forma confortável.

“O cântico da terra” suscitou muita discussão entre os alunos. Houve os que o viram como uma verdade incontestável, bem como aqueles que souberam contestar, principalmente, os dois últimos versos da estrofe final: “E no canteiro materno de meu seio / tranquilo dormirás”. Houve ainda alunos que se emocionaram por se lembrarem, durante a leitura, de fatos marcantes ligados à religião ocorridos com eles.

Consideramos que a etapa de “interpretação” foi contemplada com os diálogos que os alunos estabeleceram depois sobre o texto.

O trabalho com poemas que intertextualizam com a Bíblia é, em geral, bem acolhido pelos alunos, uma vez que eles trazem em sua memória e em seu cotidiano experiências com o texto bíblico, o que os incita a posicionarem-se. Colocá-los em contato com o texto bíblico transposto para a palavra literária, torna-se produtivo pois podem perceber que a literatura cria um outro universo, o qual pode parafrasear, parodiar, afirmar, negar, “jogar” com o já-dito.

3.6 “Carregar água na peneira”: o aluno também pode

Manoel de Barros (19/12/1916 – 13/10/2014) demorou muito para aparecer no cenário literário brasileiro, embora tenha publicado o primeiro livro *Poemas concebidos sem pecado* em 1937. Nisso se assemelha bastante a Cora Coralina.

Bianca Magela Melo, na apresentação que faz na “orelha” de um dos livros do poeta mato-grossense, afirma que o grande responsável por revelá-lo para o grande público foi o escritor Millôr Fernandes quando “descobriu seus poemas e escreveu uma crítica fazendo estardalhaço sobre certo poeta de ‘verdade’ que o Brasil precisa conhecer” (MELO, 2013, s/d). Nessa época, ele já estava com 70 anos.

A natureza, pois, reservou-lhe o direito de estrear já maduro. Manoel de Barros exerce um domínio extraordinário sobre a palavra, joga com elas, cria novos significados para expressões tradicionais. Sabe valorizar, como poucos, as coisas

simples da vida. Calango, sapo, grilo, perereca, minhoca, o riacho, o rio, a lagoa, os diversos animais, as plantas etc. todos são significativamente importantes para ele.

Trabalha a linguagem com muita propriedade estética, cria tantos neologismos, subverte a ordem direta das frases, o que levou Bosi a compará-lo com João Guimarães Rosa:

[...] vale ressaltar, pelo contraste, a coerência vigorosa e serena da palavra de Manuel de Barros, nascida em contacto com a paisagem e o homem do Pantanal e trabalhada em uma linguagem que lembra, a espaços, a aventura mitopoética de Guimarães Rosa, sem ombrear, é certo, com a sustentada densidade estética do grande narrador. Conhecida de poucos durante longo tempo, a obra de Manuel de Barros só alcançou o êxito que merece depois que sopraram também no mundo acadêmico os ventos da ecologia e da contracultura. *Escreveu Compêndio para Uso de Pássaros, Arranjos para Assobio, Matéria de Poesia, O Livro de Pré-coisas, Guardador de Águas e Gramática Expositiva do Chão: Poesia quase toda.* (BOSI, 1998, p. 488)

Mas depois dos livros citados por Bosi acima, escreveu muitos outros. Para Garcia, estudiosa da obra de Manoel de Barros, a forma peculiar com “que ele compõe seus poemas reflete-se em uma cosmovisão que transcende o sentido tradicional das palavras e das convenções em que, normalmente, o ser humano se encontra inserido” (GARCIA, 2006, p.55).

Muito se aplica ao que ao autor de *O fazedor de amanhecer* (2000) consegue realizar com a linguagem as considerações de Pignatari quando defende que, em poesia, o leitor:

[...] observa a projeção de uma *analógica* sobre a lógica da linguagem, a projeção de uma “gramática” analógica sobre a gramática lógica. É por isso que a simples análise gramatical de um poema é insuficiente. Um poema cria a sua própria gramática. E o seu próprio dicionário. Um poema transmite a qualidade de um sentimento. Mesmo quando parece estar veiculando idéias, ele está é transmitindo a qualidade do sentimento dessa idéia. Uma idéia para ser sentida e não apenas entendida, explicada, descascada. (PIGNATARI, 2005, p. 18)

Tão ciente dessas possibilidades da língua, Manoel de Barros criou sua própria gramática, não a normativa, que aprisiona, embora ele demonstrasse dominá-la como poucos, mas a *Gramática expositiva do chão* (1969).

Só com o título do poema escrito no quadro, um dos alunos disse: “Carregar

água na peneira é quase impossível”. Entretanto, respondemos, dizendo que não era tão difícil assim e fomos deixando espaço para ele perceber os porquês dessa afirmação (Uma instigação que estendia a toda a turma).

Mas, aos poucos, ele foi percebendo, como escreveu Roseana Murray, de quem utilizamos o texto a seguir como “motivação”, que carregar água na peneira é tarefa produtiva, fértil:

Muitos são os que carregam
água na peneira,
como disse o poeta
Manoel de Barros,
e esperança como estrela na lapela.
Muitos são os que acreditam
em coisas simples e limpas,
em coisas essenciais,
amor, amizade, delicadeza,
paz,
e tantas outras palavras,
antigas e urgentes. (MURRAY, 2014, s/p)

Após a leitura do poema de Murray, poetisa da qual também recomendamos a leitura da obra, os alunos embarcaram com mais entusiasmo na “leitura” de “O menino que carregava água na peneira”.

Como requerido nessa na etapa da “introdução”, eles tiveram contato com outros livros do poeta pantaneiro, inclusive com a *Poesia completa* (2013). Todos tinham cópia do poema que seria utilizado na aula. Mas, desta vez, depois que todos leram o texto individualmente, um aluno e uma aluna leram o poema de forma compartilhada para a turma diretamente da antologia supracitada.

Muitas vezes, os alunos parecem que tomam um choque, surpreendem-se com o que encontram nos textos no momento da “leitura”. Dessa vez, isso também aconteceu. Muitos deles questionaram se era mesmo possível carregar água na peneira. Por isso, houve a necessidade de lembrar para eles que, no texto em análise, a linguagem não é empregada no seu sentido real, denotativo, mas num sentido conotativo, com uma prevalência da linguagem figurada.

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

Tenho um livro sobre águas e meninos.
 Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.
 A mãe disse que carregar água na peneira
 Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele
 para mostrar aos irmãos.
 A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água
 O mesmo que criar peixes no bolso.
 O menino era ligado em despropósitos.
 Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
 A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do
 que do cheio.
 Falava que os vazios são maiores e até infinitos.
 Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito
 Porque gostava de carregar água na peneira
 Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que
 carregar água na peneira.
 No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça,
 monge ou mendigo ao mesmo tempo.
 O menino aprendeu a usar as palavras.
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
 E começou a fazer peraltagens.
 Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro botando
 ponto final na frase.
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
 O menino fazia prodígios.
 Até fez uma pedra dar flor!
 A mãe reparava o menino com ternura.
 A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta.
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.
 Você vai encher os vazios com as suas
 peraltagens.
 E algumas pessoas vão te amar por seus
 despropósitos (MANOEL DE BARROS, 2014, p.
 453-454)

“O menino que carregava água na peneira” é um metapoema, pois o menino é um aprendiz de poeta e o ato de carregar água na peneira, como o de encher vazios com peraltagens e acionar despropósitos, configuram-se como ações que concretizam o ato poético. Isso foi explicado para os alunos ainda na etapa da “introdução”. Vale lembrar que o livro com nome homônimo ao do poema teve uma edição dirigida ao público infantil. Sua linguagem bela e simples é a linguagem da poesia. Para esclarecer essa questão podemos recorrer à voz de Drummond que, em “A coisa simples”, traduz-nos o ato poético relacionando-o à simplicidade:

Certos espíritos dificilmente admitem que uma coisa simples possa ser bela, e menos ainda que uma coisa bela é, necessariamente, simples, em nada comprometendo a sua simplicidade as operações complexas que forem necessárias para realizá-la. Ignoram que a coisa bela é simples por depuração, e não originariamente; que foi preciso eliminar todo elemento de brilho e sedução formal (coisa espetacular), como todo resíduo sentimental (coisa comovedora), para que somente o essencial, não o percebendo, até mesmo fugindo a ele, o preconceituoso procura o acessório, que não interessa e foi removido. Mas pura é a obra, e mais perplexa a indagação: “Mas é somente isto? Não há mais nada?” Havia; mas o gato comeu (e ninguém viu o gato) (ANDRADE, 2011, p. 197)

Muitos alunos se posicionaram oralmente sobre o texto lido e outros realizaram pequenas anotações sobre ele no caderno.

Apesar de ter falecido em 2014, a rede social Twitter com o nome do poeta continua ativa (@Poeta_ManoeldB). Ela foi indicada aos alunos por trazer trechos significativos da obra do poeta e, simultaneamente, porque informa o público sobre as novidades relacionadas aos livros do poeta mato-grossense. Como sabemos, leitores ávidos de um autor sempre estarão prontos para as novidades, inclusive as póstumas (lembremo-nos, por exemplo, do baú de textos deixados por Fernando Pessoa).

3.7 “o que passou passou?”: para não esquecer Paulo Leminski

O poema “o que passou passou?”, de Paulo Leminski (1944 - 1989), foi publicado originalmente no livro póstumo *La vie en close* (1991), fruto da seleção de textos realizada por ele mesmo em conjunto com Alice Ruiz em 1988, de alguns que ele escreveu antes de morrer e de outros mais antigos.

Escrito intencionalmente com letra inicial minúscula, como era próprio da escrita leminskiana, em pensada atitude marginal do poeta, ele figura entre os poemas mais longos do livro e entre os que, além de uma preocupação estética, revelam o quanto o poeta estava atento às questões sociais relevantes de épocas passadas, do presente em que vivia e daquilo que poderia existir posteriormente, como era própria de sua capacidade visionária/poética.

Como “motivação” para a leitura do poema em referência, utilizamos um trecho da novela *Guerra dentro da gente* (1994), um dos poucos textos em prosa deixados por ele. A parte escolhida foi uma que trata justamente do fazer poético,

desfazendo a velha crença de algumas pessoas de que o poeta seria enviado dos deuses, protegido dos poderosos e estaria sempre pronto para curtir os bons momentos da vida sem grandes preocupações com os acontecimentos terrenos. Ela segue dividida em dois blocos. Ei-los a seguir.

[...] dormiu como um peixe morto.
Acordou à primeira luz com alguém gritando do alto do
mastro do
mastro do navio.

ali
bem ali naquela pedra
alguém sentou olhando o mar

o mar não parou
pra ser olhado
foi mar
pra tudo quanto é lado

A pessoa continuou gritando, repetindo aquelas
palavras, sempre do mesmo jeito, até que todos os
marinheiros acordaram. (LEMINSKI, 1994, p. 32-33)

O fragmento textual da novela leminskiana em que um personagem-poeta pôde tanto se expressar sobre sua própria arte segue com ele tratando do mar, obtendo a intervenção de outros tripulantes e, finalmente, encerra-se com uma quadra, rápida, precisa como outros poemas do autor do romance experimental *Catatau* (1975):

A vida no mar é dura e triste; dormir é fugir para a
terra dos sonhos, a casa dos pais, os dias da infância.
Os marinheiros odiavam aquele homem que os trazia
de volta para mais um dia de sol forte, trabalho pesado
E ordens do capitão.

— Quem é esse homem que fala dessas coisas
engraçadas? — Baita perguntou para o velho.

— É alguém que fala diferente. Eles não dizem
“estrelas”, que nem a gente. Dizem “as flores do céu”.
Não falam só “noite”. Falam “o manto da noite”.

[...]

— Se os poetas são gente tão má, por que é que não
acabam logo com eles?

— As pessoas têm medo. Eles são mágicos, feiticeiros,
Dizem que ouvem vozes no vento, no barulho do mar e
entendem os gritos dos bichos. [...] São muito
espertos. Fazem o que querem com as palavras.

O poeta desceu do mastro e disse ao velho e ao
garoto:
Parem
eu confesso
sou poeta

Cada manhã que nasce
me nasce uma rosa na face

Parem
eu confesso
sou poeta
só meu amor é meu deus
eu sou o seu profeta

O menino achou graça naquilo, e não teve nenhum
medo do poeta. [...]
— Onde é que você vem, poeta? — Baita perguntou.

Vim pelo caminho difícil,
A linha que nunca termina,
A linha bate na pedra,
A palavra quebra uma esquina.

Ele nunca tinha visto alguém falar daquele jeito.
(LEMINSKI, 1994, p. 33-36)

O poeta, no entanto, era personagem secundário naquela história. Teve passagem inusitada, uma vez que, com o barco cheio ao extremo, foi necessário decidir rápido quem seria jogado no mar: o poeta (que fazia peraltices com a linguagem, mas nem sequer tinha sido nomeado) ou Baita, o protagonista da história, o rapaz que carregava consigo mesmo o sonho de dominar os ofícios da arte da guerra. O capitão e os tripulantes analisaram tudo de forma rápida sobre quem seria mais útil para o trabalho árduo. Decidiram ficar com Baita.

Isso, certamente, é digno de uma reflexão sobre o papel ocupado pelos poetas na sociedade ainda hoje quando se compara o ofício exercido por eles com o de outros cidadãos trabalhadores. Cabe ressaltar o diálogo intertextual com Platão, que expulsou os poetas de sua *República*.

Blanchot (1997), em *A parte do fogo* reforça essa ideia: a literatura trabalha com aquilo que a sociedade joga fora, com aquilo que ela joga ao fogo. Essa ideia também pode ser relacionada à postura do poeta já trabalhado com a turma, Manoel de Barros, que recolhe como material de poesia o que é descartado pela sociedade.

Na parte referente à “introdução”, tratamos da vida de Leminski em sua multiplicidade de poeta, romancista, ensaísta, compositor musical, tradutor etc., porém deixando as brechas necessárias para que os alunos pudessem pesquisar mais sobre ele em livros ou em outros meios.

Para Bosi, Leminski é detentor de um nome singular da geração a que pertence, pois:

[...] evoca uma presença irradiadora, não só poética mas cultural [...]. A sua trajetória breve e acidentada trouxe à luz as fraturas de toda vanguarda pós-68. Leminski tentou criar não só uma escrita, mas uma antropologia poética pela qual aposta no acaso e nas técnicas ultramodernas de comunicação não inibisse o apelo a uma utopia comunitária. (BOSI, 1998, p. 487)

Na mesma linha de raciocínio de Bosi, Augusto de Campos comparou-o ao poeta francês Rimbaud e ressaltou a capacidade esplendorosa que Leminski tinha de criar poeticamente e viver de forma intensa: “[...] o Rimbaud curitibano com físico de judoca” e de “lampiro-mais-que-lampiro de Curitiba, faiscante de poesia e de vida” (CAMPOS, 2013, p. 394-395).

Trouxemos principalmente características sobre a obra deixada por ele tanto em prosa quanto em verso, da qual destacamos a produção de haicais – numa maneira bem brasileira, por não seguir a determinação tradicional de que um haikai deve ser escrito em três versos, perfazendo dezessete sílabas poéticas distribuídas da seguinte forma: cinco no primeiro, sete no segundo e cinco no terceiro verso. O próprio Leminski (1987, p. 303-304) esclareceu isso no seminário *Poesia: a paixão pela linguagem* quando ao responder a um ouvinte de forma irreverente, dizendo-lhe que a paixão caberia num haikai tanto quanto num soneto, ele passou a tratar da obsessão que sentia por aquele tipo de poema:

É uma das formas que pratico, uma das formas nas quais minha sensibilidade se expressa, na qual sinto prazer. Minhas intuições se dirigem pra certas formas, lima delas, a única realmente codificada na minha sensibilidade, é o haikai, que também não tem rigidez nenhuma. Meus haicais não têm aquela forma japonesa de um verso de cinco sílabas, o do meio de sete e o de baixo de cinco. Procuro manter vagamente um certo esquema de três ou quatro, mas mais guiado pela unidade da intuição do que propriamente por uma forma. Se acontecer [...] de dar certo essa métrica [...], é puro acaso, eu não conto versos nos dedos. (LEMINSKI, 1987, p. 303-304)

Indubitavelmente, o haicai tem a vantagem de potencializar um momento ou de registrar de um momento o que ele tem de mais significativo. “Presentificar” nem que seja apenas com palavras, às vezes, é melhor do que esperar as incertezas do futuro.

Ainda no mesmo fragmento textual destinado àquele seminário, Leminski relembra o papel dado ao poeta de deglutir a palavra e não apenas de deixar que ela passe por ele de uma forma fácil e sem sabor, sem prazer: “O poeta é aquele que deglute a palavra como objeto sexual mesmo, como um objeto erótico. Pra mim, a poesia é a erotização da linguagem, o princípio do prazer na linguagem” (LEMINSKI, 1987, p. 304).

Na sala de aula, ainda na “introdução” da sequência básica, os alunos manipularam livros do visionário poeta curitibano e um sobre ele. Foram orientados a folhearem, anotarem os títulos para aquisições e leituras posteriores, copiarem poemas dos quais gostassem à primeira vista, mesmo que naquele momento a leitura fosse rápida.

Transcrevemos a seguir o poema “o que passou passou?” integralmente para que ele não apareça mutilado, como diversos textos surgem nos livros didáticos e em outros meios escritos ou orais.

o que passou passou?

Antigamente, se morria.
1907, digamos, aquilo sim
é que era morrer.
Morria gente todo dia,
e morria com muito prazer,
já que todo mundo sabia
que o juízo, afinal, viria,
e todo mundo ia renascer.
Morria-se praticamente de tudo.
De doença, de parto, de tosse.
E ainda se morria de amor,
como se amar morte fosse.
Pra morrer, bastava um susto,
um lenço no vento, um suspiro e
pronto,
lá se ia nosso defunto
para a terra dos pés-juntos.
Dia de anos, casamento, batizado,
morrer era um tipo de festa
uma das coisas da vida,
como ser ou não ser convidado.
O escândalo era de praxe.

Que mais podia um velho fazer,
nos idos de 1916,
a não ser pegar pneumonia,
deixar tudo para os filhos
e virar fotografia?
Ninguém vivia pra sempre.
Afinal, a vida é um upa.
Não deu pra ir mais além.
Mas ninguém tem culpa.
Quem mandou não ser devoto
de Santo Inácio de Acapulco,
Menino Jesus de Praga?
O diabo anda solto.
Aqui se faz, aqui se paga.
Almoçou e fez barba,
tomou banho e foi no vento.
Não tem o que reclamar.
Agora, vamos ao testamento.
Hoje, a morte está difícil.
Tem recursos, tem asilos, tem
remédios.
Agora, a morte tem limites.

Mas os danos eram pequenos.
 Descansou. Partiu. Deus o tenha.
 Sempre alguém tinha uma frase
 que deixava aquilo mais ou menos.
 Tinha coisas que matavam na certa.
 Pepino com leite, vento encanado,
 praga de velha e amor mal curado.
 Tinha coisas que tem de morrer
 tinha coisas que tem que matar.
 A honra, a terra e o sangue
 mandou muita gente pra aquele lugar.

E, em caso de necessidade,
 a ciência da eternidade
 inventou a crônica.
 Hoje, sim, pessoal, a vida é crônica.
 (LEMINSKI, 2013, p. 287-288)

Como há mais de uma possibilidade de leitura, o texto lido pode ser visto como um poema que também é uma crônica, como bem o fazia Carlos Drummond de Andrade nas colunas de jornais. Ou seja, um assunto cotidiano e conhecido pode ser transporto para um suporte material, numa linguagem simples, na forma de um poema num espaço que seria próprio para uma crônica.

Como uma estratégia para facilitar a “leitura” em voz alta do poema em referência, ele foi numerado e, depois, dividido em sete blocos: do primeiro verso ao oitavo; do nono ao décimo sexto; do décimo sétimo ao vigésimo quinto; do vigésimo sexto ao trigésimo segundo; do trigésimo terceiro ao quadragésimo primeiro; do quadragésimo segundo ao quinquagésimo; do quinquagésimo primeiro ao quinquagésimo sétimo. Essa divisão foi realizada, respectivamente, com oito, oito, nove, sete, nove, nove e sete versos.

Com relação ao léxico, os alunos não falaram sobre palavras cujos significados eram desconhecidos por eles.

Formado por uma única estrofe longa, contendo 57 versos, “o que passou passou?” não privilegiou a metrificação, mas se serve de rimas entre muitos versos (3 e 5, 6 e 7, 10 e 12, 13 e 15, 27 e 28, 30 e 32, 33 e 35, 36 e 37, 39 e 41, 42 e 43, 46 e 47, 48 e 50, 54 e 55, 56 e 57). Nesse poema, Leminski utilizou também o recurso das rima interna, por exemplo, nos versos “Que mais podia um velho fazer, / nos idos de 1916, / a não ser pegar pneumonia, / deixar tudo para os filhos / e virar fotografia”, ao rimar “fazer” com “ser”.

Acrescentamos que houve, inicialmente, na “leitura” um estranhamento por parte de alguns alunos ao verem um assunto tão perturbador e, ao mesmo tempo, muitas vezes incompreendido (como a morte) tratado num poema de uma forma que concilia a tristeza do fato com a leveza da linguagem empregada.

O verso em que aparece o eufemismo “terra dos pés-juntos” (no lugar de “cemitério”) chamou muito a atenção de muitos alunos e trouxe-lhes a lembrança de outros meios de referência para a morte (“empacotou”, “foi morar com Deus”, “partiu para o paraíso”, “foi morar com o Pai”, “partiu desta para uma melhor”, “bateu as botas”, “bateu a caçoleta” etc., constituidores de eufemismos para esse momento extremo da vida). A expressão “terra dos pés-juntos” faz parte das expressões proverbiais e populares muito frequentadas na fala dos brasileiros. Esse recurso atraiu a atenção dos alunos.

O uso da expressão oral “praquele”, formado da junção ou hipossegmentação da preposição “pra” mais o pronome demonstrativo “aquele” (no verso “mandou muita gente praquele lugar”), bem como do neologismo “criônica”, foram bastante percebidos pelos alunos. Ambos foram atribuídos ao amplo poder de criação que o poeta exercia sobre a linguagem poética.

“Hoje, sim, pessoal, a vida é crônica”, verso final do poema, não deixa o leitor, por meio do vocativo “pessoal”, isolar-se em seu próprio mundo sem se tornar parte do problema em questão.

3.8 “No caminho, com Eduardo Alves da Costa”: nenhuma justiça literária a menos

(...) não desanimei. Escrevi ‘versinhos’, como dizia meu pai. E um dia me dei conta de que desejava ser escritor, poeta. Comecei a ler tudo o que me caía nas mãos, especialmente bulas de remédios, cujo estilo só é superado por Gôngora, em seus melhores momentos. Desde então venho praticando esta arte. Escrevi pouco, porque desejo, em primeiro lugar, viver. Acho a vida um mistério fascinante e sempre me envolvi em suas tramas. Não estou interessado na fama, na carreira literária e outras baboseiras que levam os incautos a lutar com unhas e dentes por um lugar ao sol.
(Trecho da carta de Eduardo Alves da Costa, escrita especialmente para o livro *No Caminho, com Maikóvski*, de 1987, p. 202)

A epígrafe escolhida para esta parte da dissertação revela muito sobre Eduardo Alves da Costa, um dos poetas contemporâneos brasileiros mais injustiçados desde a década de 60 do século XX. Isso tem ocorrido, principalmente, porque o poema mais conhecido dele foi atribuído erroneamente a outro autor, Vladimir Maiakóvski (1893-1930). Estudos diversos não comprovaram que Costa tivesse plagiado o famoso poeta russo, mas sim que a opção por colocá-lo num título de um poema era também uma forma de homenagear um poeta que tanto

lutou, com palavras escritas e proferidas (no embate presencial), contra a opressão, pela liberdade das massas populares do país em que vivia quando expandiu os recitais por toda a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS (GOLDKORN, 1981, p. 6).

Mesmo tendo revelado que não tinha grandes pretensões literárias, Costa escreveu, e escreveu muito, indo muito além da poesia, com a qual se consagrou. Publicou parte de sua produção e deixou outra guardada a fim de publicá-la depois. São da autoria de Costa, entre outros escritos, ainda conforme os estudos de Goldkorn (1981, p. 205): *O tocador de atabaque* (poemas, 1969); *Chongas* (romance, 1974); *As campanhas* (teatro, 1978); *Os hóspedes estão amanhecendo* (teatro, peça inédita até 1987); *Cem gramas de Buda* (contos inéditos); *Uma lebre na moita do destino* (crônicas publicadas no jornal Última Hora, de São Paulo).

O trecho mais divulgado de “No caminho, com Maiakóvski” é apenas a segunda estrofe de um poema constituído por oitenta e sete versos distribuídos em seis estrofes, fragmento composto do verso dez ao vinte e sete. Apesar de toda a injustiça cometida contra o autor, esse fragmento textual tem funcionado de forma autônoma ao longo dos anos — e haveria a possibilidade de que isso acontecesse também com as outras cinco estrofes do poema, as quais foram engenhosamente construídas, de tal forma que obtêm significação própria. E, diversas vezes, foi e continua sendo evocado por cidadãos engajados em campanhas que lutam contra a opressão, contra a retirada de direitos ou sistemas autoritários.

Esta é a estrofe que geralmente circula como se fosse de Maiakóski:

Tu sabes,
conheces melhor do que eu
a velha história.
Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor
do nosso jardim.
E não dizemos nada.
Na segunda noite, já não se escondem:
pisam as flores,
matam nosso cão,
e não dizemos nada.
Até que um dia,
o mais frágil deles
entra sozinho em nossa casa,
rouba-nos a luz, e,
conhecendo nosso medo,
arranca-nos a voz da garganta.
E já não podemos dizer nada. (COSTA, 1987, p. 40)

Não suportando mais tantos erros sobre a autoria de “No caminho, com Maiakóvski”, ironicamente, Costa finaliza a carta (da qual parte foi transcrita como epígrafe) nestes termos:

Para concluir, não posso deixar de agradecer a Maiakóvski, graças a quem um trecho do meu poema ‘No caminho, com Maiakóvski’ se tornou conhecido em todo o Brasil. Quando Roberto Freire publicou ‘Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu’, colocou o trecho do poema como epígrafe, atribuindo-o ao autor russo, que, na verdade, era apenas personagem. A partir de então, o poema passou a ser citado e se transformou numa das bandeiras contra a ditadura. Há pouco tempo, um jornalista de Brasília transcreveu o trecho na íntegra e, com a maior cara de pau, colocou seu próprio nome como tradutor. É demais! Portanto, meu nome é Eduardo Alves da Costa; mas podem me chamar de Vladimir Maiakóvski. (COSTA, 1987, p. 203)

Refletimos, neste ponto, sobre as argumentações do poeta e estudioso da literatura Carlos Felipe Moisés (2009) quando trata do poder de resistência, de luta, de embate, às vezes, pela sobrevivência dela mesma travada pela poesia; outrora, com poetas condoreiros como Castro Alves e, hoje, com poetas e mediadores de leitura que ainda acreditam na poesia também como fator de consciência social, de despertar para a ação.

Transcrevemos abaixo o texto de Costa na íntegra, tão divulgado de forma fragmentada por décadas:

No caminho, com Maiakóvski

Assim como a criança
humildemente afaga
a imagem do herói,
assim me aproximo de ti, Maiakóvski.
Não importa o que possa acontecer
por andar ombro a ombro
com um poeta soviético.
Lendo teus versos,
aprendi a ter coragem.

Tu sabes,
conheces melhor do que eu
a velha história.
Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor
do nosso jardim.
E não dizemos nada.
Na segunda noite, já não se escondem:
pisam as flores,
matam nosso cão,

e não dizemos nada.
Até que um dia,
o mais frágil deles
entra sozinho em nossa casa,
rouba-nos a luz, e,
conhecendo nosso medo,
arranca-nos a voz da garganta.
E já não podemos dizer nada.

Nos dias que correm
a ninguém é dado
repousar a cabeça
alheia ao terror.
Os humildes baixam a cerviz;
e nós, que não temos pacto algum
com os senhores do mundo,
por temor nos calamos.
No silêncio de meu quarto
a ousadia me afogueia as faces
e eu fantasio um levante;
mas amanhã,
diante do juiz,
talvez meus lábios
calem a verdade
como um foco de germes
capaz de me destruir.

Olho ao redor
e o que vejo
e acabo por repetir
são mentiras.
Mal sabe a criança dizer *mãe*
e a propaganda lhe destrói a consciência.
A mim, quase me arrastam
pela gola do paletó
à porta do templo
e me pedem que aguarde
até que a democracia
se digne a aparecer no balcão.
Mas eu sei,
porque não estou amedrontado
a ponto de cegar, que ela tem uma espada
a lhe espetar as costelas
e o riso que nos mostra
é uma tênue cortina
lançada sobre os arsenais.

Vamos ao campo
e não os vemos ao nosso lado,
no plantio.
Mas ao tempo da colheita
lá estão
e acabam por nos roubar
até o último grão de trigo.
Dizem-nos que de nós emana o poder

mas sempre o temos contra nós.
 Dizem-nos que é preciso
 defender nossos lares
 mas se nos rebelamos contra a opressão
 é sobre nós que marcham os soldados.

E por temor eu me calo,
 por temor aceito a condição
 de falso democrata
 e rotulo meus gestos
 com a palavra liberdade,
 procurando, num sorriso,
 esconder minha dor
 diante de meus superiores.
 Mas dentro de mim,
 com a potência de um milhão de vozes,
 o coração grita – MENTIRA! (COSTA, 1987, p. 40-42)

No trabalho com esse poema em sala de aula, desde o início fomos desfazendo dois equívocos: o da autoria e o da divulgação da parte do poema como se fosse o todo.

Como “motivação”, os alunos puderam folhear à vontade o livro que também se intitula *No caminho, com Maiakóvski* (1987), do qual tratamos rapidamente sobre a carta. Pelo fato de que o poema para apreciação fosse longo, essa etapa transcorreu mais rápido do que das outras vezes.

No momento posterior, houve a “leitura” em silêncio e, depois em voz de forma coletiva, seis alunos leram o texto em voz alta como se fosse num jogral, de modo harmonioso, com uma pessoa passando a voz para a outra, respeitando aquele momento como se, para além de uma comunidade de leitores, vivessem juntos. Muitos alunos perceberam que o poema de Eduardo Alves da Costa tem realmente o poder de funcionar como um todo ou em partes, como já afirmado anteriormente.

Houve um estranhamento de alguns alunos com os versos e as estrofes utilizados. Aqueles pela quantidade de palavras e pela falta de rima; estas pela distribuição irregular dos versos (seis, dezoito, dezessete, dezenove, treze, onze versos, respectivamente). Versos livres, mas cheios de ritmo.

Ademais, como era o último poema com o qual trabalhamos e para que ele ficasse de forma marcante com todos nós, assistimos a um vídeo inspirado nele e discutimos bastante sobre cada um dos versos. Os alunos escreveram ainda, com base no poema, sobre atitudes autoritárias e a falta de liberdade das pessoas.

Lendo isso, verificamos que houve uma interpretação plausível do poema “eduardokoviskiano”.

Poucos são os leitores, sem dúvida, que passam incólumes por um poema como “No caminho, com Maiakóvski”. É como se fosse um “Navio Negreiro”, de Castro Alves, moderno, capaz de voar alto como o condor e tocar profundamente no coração e na mente das pessoas, chamando-as para a luta, para o combate que se trava a cada dia contra as injustiças sociais, a falta de liberdade, a retirada de direitos. Se a há uma injustiça, ela não pode deixar de ser examinada com olhos vivazes e combatida não somente com as leis (que falham), mas também com outras ações e as melhores palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a sequência básica, utilizando recursos tecnológicos, confirmou a hipótese de pesquisa, permitiu alcançar muitos dos objetivos que pretendíamos, sobretudo no que diz respeito à leitura. Mas, devido a circunstâncias adversas (como paralisações, interrupções de aulas por falta de luz etc.), alguns deles não foram atingidos, como a apresentação do trabalho para um grande público num evento como um sarau, pois eventos como esses aconteciam nos dias em que havia aulas para o mestrando. Também se revelaram como fatores adversos o fato de que o laboratório da escola estava sem um funcionário fixo, sem internet, com programas precisando de atualização. A Internet, aliás, operava na escola só com a capacidade suficiente para as demandas da secretaria, diretoria, sala de recursos, não havendo possibilidade, naquele semestre como agora, de estendê-la aos alunos, mesmo que fosse no período de intervalo das aulas. A resolução desses problemas, sem dúvida, permitiria um trabalho ainda mais proveitoso com a sequência básica (numa busca cada vez maior pelo letramento literário).

Apesar das dificuldades encontradas durante alguns momentos do percurso, muitos alunos se sentiram sujeitos protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, indo muito além das sugestões dadas pelo professor e extrapolando o que vem “enquadrado” nos livros didáticos.

Notamos, com a pesquisa realizada, que há interesse dos alunos para a produção e leitura de poemas (com paráfrase ou paródia, com inspiração para produção musical, de vídeo etc.) desde que existam as condições adequadas para isso, planejamento, objetivos bem definidos, participação efetiva de outros profissionais da escola. Percebemos, também, que os alunos tornaram-se mais proficientes na leitura, principalmente pelos relatos feitos por eles.

Foi muito importante para nós o trabalho com os textos poéticos de todos os poetas selecionados. Notamos a satisfação no rosto dos alunos quando eles liam e discutiam os textos conosco, com os colegas em sala de aula e, depois, quando viram as fotografias e os vídeos que fizeram exibidos na sala multimídia da escola no telão. Passamos, entretanto, pelo cuidadoso processo de refacção textual, de teorizar e aprender com a prática agora transcrita.

Esperamos, finalmente, que os alunos da turma selecionada passem a valorizar de forma significativa a poesia (tanto por meio de poemas de forma fixa

quanto de forma livre) na leitura silenciosa quando preciso, em voz alta, principalmente, com declamação de textos de poetas consagrados, daqueles em via de consagração, dos novos ou recém-descobertos e dos próprios alunos. Que sejam cada vez mais proficientes na leitura e protagonizem a escritura de seus próprios poemas com o decorrer do tempo.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Movimentos e estilos literários**. São Paulo: Scipione, 1995.
- ABRAMOWICH, Fanny. **Literatura infantil – gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- ABREU, Márcia. **História de cordéis e folhetos**. Campinas. Mercado das Letras, 1999.
- _____. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LITERATURA DE CORDEL – ABLC. Disponível em: <www.ablc.com.br>. Acesso em: 7 maio 2016
- ACOPIARA, Moreira de. **Cordel em arte e versos**. São Paulo: Duna Dueto, 2009.
- A LIRA. **E agora, José?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CTTr69Gy0v0>>. Acesso em: 8 dez. 2015.
- _____. Carlos Drummond de Andrade por ele mesmo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Pm3dl6qznms>>. Acesso em: 4 dez. 2015.
- AMARAL, Firmino Teixeira do. **Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum**. Juazeiro do Norte: Cordel Vivo, 2004.
- AMORA, Antônio Soares. Síntese biográfica de Camões. In: CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980, p. 13-14.
- _____. Introdução: breve histórico da Camonologia. In: CAMÕES, Luís de. **Os Lusíadas**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980, p. 15-28.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Carlos Drummond de Andrade**. Sel. textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico de Rita de Cássia Barbosa. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- _____. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2002, pág. 617.
- _____. A coisa simples. In: **Confissões de Minas**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas e seus jogos: inteligência linguística**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola: 2003.
- BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2013.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

BASTOS, Laíse Ribas. **Do fenômeno poético à experiência urbana:** por uma poesia de Nicolas Behr. Dissertação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

BATISTA, Hamurábi. **A história do Cego Aderaldo.** Juizeiro do Norte: Cordel Vivo, 2016.

BERALDO, Aldo. **Trabalhando com poesia.** São Paulo: Ática, 1990.

BERH, Nicolas. **Brasília A-Z:** cidade-palavra. Brasília: Editora do Autor, 2014.

_____. Poesia é portal. In: **Boa companhia:** poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, p. 148.

_____. **Poesília:** poesia pau-brasília. Brasília: LGE, 2005.

Bíblia Popular: a Bíblia Fácil. São Paulo: Centro Bíblico Católico, s/d.

Bíblia Sagrada. 157. ed. Trad. portuguesa da versão francesa dos originais grego, hebraico e aramaico, traduzidos pelos Monges Beneditinos de Maredsous. São Paulo: Ave Maria, 2003.

BLANCHOT, Maurice. **A parte do fogo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira.** São Paulo: Cultrix, 1998.

_____. Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões. In: BOSI, Alfredo. **Leitura de poesia.** São Paulo: Ática, 2003.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental - SEF, 1998.

_____. **Lei Federal 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. de Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Sonetos.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Os Lusíadas.** Belo Horizonte: Itatiaia. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo: 1980.

CAMPOS, Augusto. Paulo Leminski. In: **Toda poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 394-395.

CAMPOS, Juliana. A travessia de Noélia. In: **Correio Braziliense.** Cidades, p. 30. Brasília: 02/10/2016.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARDOSO, Sérgio et al. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.

CARA, Salete de Almeida. **A poesia lírica**. 4. ed. São Paulo: 1998. Série Princípios.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 8 ed. São Paulo: Global, 2000.

_____. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2012.

CASTLE, Marrietta. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, ano IX, nº 33, fev./abr. 2005.

CICERO, Antonio. **Poesia e filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e linguagem**: a obra literária e a expressão linguística. 5. ed. ref. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

COHEN, Jean. **Estrutura da linguagem poética**. Trad. de Álvaro Lorencini e Anne Arnichand. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1966.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá e..., 2010.

CONY, Carlos Heitor. O Soneto. In: **Folha de São Paulo**. Cad. 1, Opinião, 6. jul. 1997, p. 2.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. Goiânia: Editora da UFG, 1978.

_____. **Melhores poemas**. Sel. de Darcy França Denófrio. São Paulo: Global, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. SOUZA, Renata Junqueira de Souza; **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01dl6t08.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016.

COSTA, Eduardo Alves da. **No caminho, com Maiakóvski**. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

CUNHA, Maria Zilda da. Poesia. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil em gêneros**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

Currículo em Movimento da Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.

DIÉGUES JÚNIOR, M. **Literatura de cordel**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Fundação Nacional de Arte-FUNARTE, 1977

DINIZ, Paulo. **E agora, José?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1L9mZlXgaq0>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – 2014/2017. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto**: teoria da lírica e do drama. São Paulo: Ática, 1995.

EJA 9º ano. Vol. 4. São Paulo: IBEP, 2009.

ESPANCA, Florbela. **A mensageira das violetas**. Sel. e trad. de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2002.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário século XXI**: O minidicionário da língua portuguesa. 5. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. **Novo Dicionário Aurélio**. Versão eletrônica. V. 5. 12. 83. Positivo Informática, 2010.

FERREIRA, Maria Aparecida da Costa Gonçalves. **Camões e a Bíblia**: intertextualidade na literatura portuguesa. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/darandina/files/2010/01/Maria-Aparecida-da-Costa-Gon%C3%A7alves-Ferreira.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

FRASQUET, Adriana. Cinema para ler e reler o mundo. **Pátio**: revista pedagógica, ano IX, nº 33, fev./abr. 2005. Porto Alegre: Artmed, p. 59-62.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 22. ed. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. São Paulo: Cortez, 1998.

GANCHO, Cândida Beatriz Vilares. **Introdução à poesia**: teoria e prática. São Paulo: Atual, 1989.

GARCIA, Mirian Theyla Ribeiro. **Exercícios de ser humano**: a poesia e a infância na obra de Manoel de Barros. Brasília. Dissertação. Universidade de Brasília, 2006.

GERALDI, João Wandelely. Leitura e mediação. In: BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira. **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

GLOBO RURAL - Especial Literatura de Cordel. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=intyRe9Gyiw>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

GOLDKORN, Roberto. O autor. In: MAIAKÓVSKI, Vladimir. **Poética**: como fazer versos. 3. ed. São Paulo: Global, 1981.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. São Paulo: Ática, 2003.

GONZAGA, Luiz. **Cego Aderaldo**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UKmhO4L0b7c>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

GULLAR, Ferreira. Apresentação. In: **Boa companhia: poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

INSTITUTO CULTURAL ITAÚ. **Poesia contemporânea**. São Paulo: 1997.

JAHN, Livia Petry. **A literatura de cordel no século XXI: novas e velhas linguagens na obra de Klévisson Viana**. Porto Alegre, 2011. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas**. São Paulo: Paulus, 2003.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane, Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidades: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. São Paulo: Pontes, 2016.

KLEITON e KLEIDIR. **Personalidade**. Polygram, 1994. In: *EJA 9º ano*. Vol. 4. São Paulo: IBEP, 2009.

LEÃO, Nara; VALE, João do. **Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum**. Opinião. Philips, 1964.

LEGIÃO URBANA. Travessia do Eixão. In: **Uma outra estação**, 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y9VvCNXYTFo>>. Acesso em: 16 de out. 2016.

LEMINSKI, Paulo. **Guerra dentro da gente**. São Paulo: Scipione, 1994.

_____. **Melhores poemas de Paulo Leminski**. Sel. Fred Góes, Álvaro Marins. 7. Ed. São Paulo: Gaia, 2006.

_____. Poesia: a paixão da linguagem. In: CARDOSO, Sérgio et al. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **Toda poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAIA, João Domingos. **Português**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora. (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATOS, Maria Vitalina Leal de. **Introdução à poesia de Luís de Camões**. 3. ed. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

MARQUES, Osvaldino. Cora Coralina – professora de existência. In: **Poemas dos**

becos de Goiás e estórias mais. Goiânia: Editora da UFG, 1978.

MARQUES, Renata Garcia. Campanha publicitária, tecnologias e (re)construção de identidades no espaço escolar. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane, Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidades:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo: Pontes, 2016, p. 109-135.

MATOS, Maurício. A mais antiga biografia de Camões. In: MARIZ, Pedro de. **Ao estudioso da lição poética.** Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/biografiacam%C3%B5es.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura de; VALEZI, Sueli Correia Lemes Valezi. Gêneros poéticos em interface com os gêneros multimodais. In: ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 147-164.

MELO NETO, João Cabral de. **Prosa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia e utopia.** São Paulo: Escrituras, 2009.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários.** São Paulo: Cultrix, s/d.

MORAES, Vinicius de. **Antologia poética.** São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria.** Trad. Edgar de Assis Carvalho. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MURRAY, Roseana. **Poemas para ler na escola.** Rio de Janeiro, 2011.

NASCIMENTO, Varneci. **Apresentação da Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum.** Disponível em:< <http://varnecicordel.blogspot.com.br/2012/03/peleja-do-cego-aderaldo-com-ze-pretinho.html>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

NEGREIROS, Gil. Oralidade e poesia em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (Org). **Ensino de língua portuguesa: oralidade e escrita.** São Paulo: Contexto, 2014.

OBEID, César. **Desafios de cordel.** São Paulo: FTD, 2009.

OLIVEIRA, Ana Tereza Pinto de. **Minimanual compacto de redação e estilo:** teoria e prática. São Paulo: Rideel, 1999.

PAES, José Paulo. PAES, José. **Poesia para crianças:** um depoimento. São Paulo: Giordano, 1996.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: GAMA-KHALIL, Marisa Martins (Org.). **As literaturas infantil e juvenil...** ainda uma vez. Uberlândia: GpEA: CAPES, 2013.

_____. **Intertextualidades.** Belo Horizonte: Lê. 2. ed. 1997.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PENA FILHO, Carlos. In: REBELO, Marques (Org). **Antologia escolar brasileira**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro, FENAME, 1977.

PROENÇA, Manoel Cavalcanti (Org.). **Literatura popular em verso**: antologia. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. 8 ed. São Paulo: Cotia, 2005.

PINHEIRO, Helder. **A poesia na sala de aula**. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

_____. Diga um verso bem bonito. Goiânia: olhar o poema: teoria e prática do letramento poético. In: SILVA, Debora Cristina Santos; CAMARGO, Goiandira Ortiz de Camargo; GUIMARÃES, Severina Batista. **Olhar o poema**: teoria e prática do letramento poético. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012, p. 91-109.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. **A arte da poesia**: ensaios escolhidos [por] Ezra Pound. Trad.: Heloysa de Lima Dantas e José Paulo Paes. 3. Ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. **Língua Portuguesa**: Atividades de Apoio à Aprendizagem 2 – AAA2: análise linguística e análise literária (Versão do Aluno). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEF 07 DE SOBRADINHO. Brasília. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2016.

REBELO, Marques (Org). **Antologia escolar portuguesa**. Rio de Janeiro, FENAME, 1970.

Retratos da leitura no Brasil - Pesquisa. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2015.

Revista Nova Escola Especial: Parâmetros Curriculares Nacionais: Fáceis de Entender – de 5ª a 8ª série. São Paulo: Abril, 2000.

RINARÉ, Rouxinol do. O cordel forma leitores. In: SOMBRA, Fábio. **Cordel e viola**: literatura popular em versos na formação de leitores. Belo Horizonte: Lê, 2012.

RODRIGUES, Amália. **Sete anos de pastor**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xbFHLdEvreq>>. Acesso em: 10 maio 2016.

RODRIGUES, Solange. Conhecendo a identidade dos sujeitos da EJA. In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de; XAVIER, Gláucia do Carmo Xavier. **Questões sobre linguagem, escola e ensino**: alguns olhares, várias direções. Florianópolis: Beconn, 2014, p. 79-94.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. M. [Org.]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, C. M. Letramento literário. Disponível em: <[http:// www.acoalfaplp.net/](http://www.acoalfaplp.net/)>. Acesso em: 1º out. 2016.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Paródia, paráfrase & cia**. São Paulo: Ática, 1995.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos Mattos. Rio de Janeiro: Globo, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOMBRA, Fábio. **Cordel e viola**: literatura popular em versos na formação de leitores. Belo Horizonte: Lê, 2012.

SPECHOTO, Cristina. Soneto. In: CAMÕES, Luís Vaz de. **Sonetos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

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

TAVARES, Bráulio. Tradição popular e recriação no Auto da Compadecida. In: **Auto da Compadecida – 50 anos**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

TAVARES, Hênio Último da Cunha. **Teoria literária**. 4. ed. Belo Horizonte: Bernardo Álvares S. A., 1969.

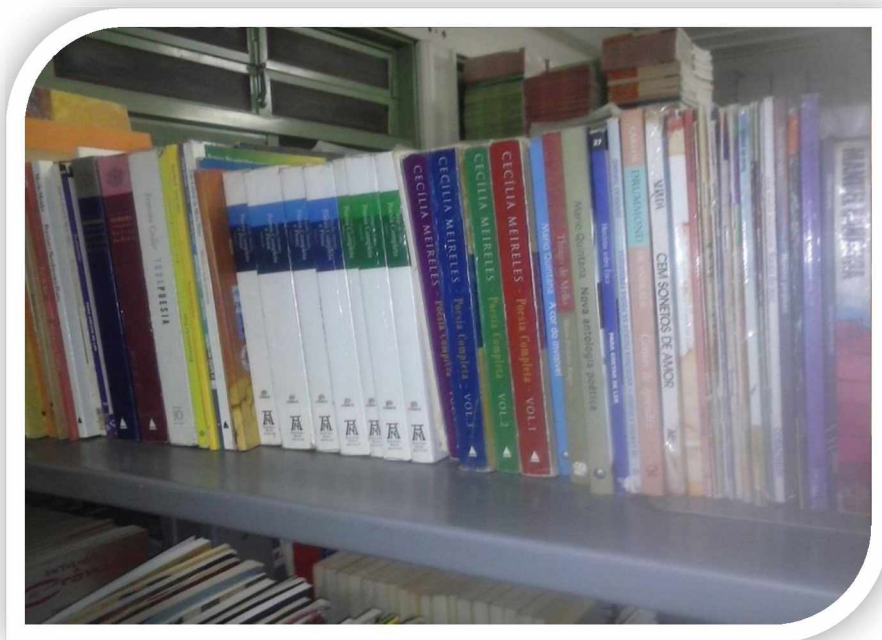
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, Josenia Antunes Vieira et al. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

ANEXOS

ANEXO A

Livros de poesia na biblioteca da escola



ANEXO B**Capa do Caderno de Atividades Poéticas****CADERNO DE ATIVIDADES POÉTICAS**

Este é um dos produtos da pesquisa “Poesia com Tecnologia em Língua Portuguesa no 9º ano da EJA” desenvolvida por Ecival Carvalho dos Santos, mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade Federal de Uberlândia-UFU.

**SOBRADINHO-DF
2016**

NEXO C



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



E-mail: ecivall@hotmail.com. Tel: (61) _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu _____,

Identidade nº: _____, concordo em participar voluntariamente do projeto "Poesia com tecnologia em Língua Portuguesa no 9º ano da EJA" desenvolvido no Centro de Ensino Fundamental 07 de Sobradinho, sob a responsabilidade do professor-pesquisador Ecival Carvalho dos Santos, mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, autorizando-o a utilizar as informações obtidas durante a observação em sala de aula, bem como os dados obtidos por meio de registro audiovisual, fotográfico ou de quaisquer outras formas para o desenvolvimento e a publicação dessa pesquisa.

Concedo, também, o direito de uso dos referidos dados para quaisquer fins de ensino e divulgação científica em periódicos e/ou revistas, seminários, congressos e palestras, desde que sejam obedecidos os critérios da ética em pesquisa e mantido o sigilo sobre minha identidade e o anonimato dos participantes.

Declaro- me ciente e concordo com o que foi exposto acima.

Local e data: _____ / ____ / ____

Assinatura do participante

ANEXO D

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa "POESIA COM TECNOLOGIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DA EJA" será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

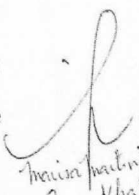
Autorizo o pesquisador ECIVAL CARVALHO DOS SANTOS, sob orientação da Professora Doutora MARISA MARTINS GAMA-KHALIL, a realizar a etapa de aplicação de sequência de atividades (numa proposta de letramento literário) utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.


Eline Reis Bastos
Diretor(a)

Centro de Ensino Fundamental 07 de Sobradinho
03/03/2016

CEF 07-Sobradinho II
Eline Reis Bastos
Diretora Matrícula 31.502-8
BOD nº 1 Pág. 37 2 de Jan 2016

Ecival Carvalho dos Santos
Sobradinho - DF, 04/03/16.


Marisa Martins
Gama Khalil
Ubiratânia 04/03/16.

ANEXO E**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AO PAI DO(A) ALUNO (A)**

O(a) aluno(a) _____,
que se encontra sob a sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar como sujeito colaborador da pesquisa de mestrado intitulada “Poesia com tecnologia em Língua Portuguesa no 9º ano da EJA”, realizada no CEF 07 de Sobradinho pelo professor-pesquisador, mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras-Profletras da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, sob a orientação da professora Dra. Marisa M. Gama-Kalil.

A pesquisa integra a Área de Concentração Linguagens e Letramentos e a linha Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes. Tem como objetivo geral instigar os alunos do 9º ano do 2º segmento da EJA à leitura de poema, numa perspectiva do letramento literário.

Atendendo os critérios de ética em pesquisa, será mantido o sigilo sobre a identidade dos participantes, sendo que, a qualquer momento, os sujeitos colaboradores poderão desistir, total ou parcialmente, da pesquisa.

Outros esclarecimentos que forem necessários poderão ser tratados diretamente com o pesquisador ou por meio do seguinte contato: e-mail: ecivall@hotmail.com.

Agradeço a compreensão.

Atenciosamente, Ecival Carvalho dos Santos

Nome do pai ou do(a) responsável pelo aluno.

ANEXO F

PROPOSTAS DE ATIVIDADES COM A POESIA EM SALA DE AULA COM ÊNFASE NA ORALIDADE – PARA INÍCIO DE CONVERSA

PROPOSTA 1 – COM SEXTILHA

Entre as diversas sugestões existentes para o trabalho com a poesia em sala de aula voltada para a oralidade, destacamos o trabalho com a sextilha ou sexteto (estrofe de seis versos) sobre animais, que ultimamente tem sido quase esquecida pela escola. É bom lembrar que a sextilha é bastante utilizada na literatura de cordel, conforme Pinheiro (2012, p. 95). Tem a vantagem de apresentar uma sonoridade agradável e poderá ser recolhida entre poetas populares (nos *romances* ou nos *folhetos* de cordel, por exemplo) e entre pessoas que apreciem este tipo de poema. Também poderão ser escolhidas sextilhas com outras temáticas de acordo com a idade dos alunos e a série.

Procedimento

Criar um ambiente adequado para aula. Em semicírculo, tratar das características estruturais da sextilha de forma breve. Ouvir dos alunos suas experiências com pássaros, buscar lembrar conjuntamente de canções e poemas que também tematizem os animais a fim de ir criando um repertório de leitura significativo para os alunos. Distribuir uma cópia dos textos para cada um deles. Solicitar que cada um deles faça a leitura silenciosa e, posteriormente, em voz alta. Sentir a sonoridade dos textos... Relê-los todos ou parte deles se for necessário, principalmente quando houver algum questionamento. Se preferir, o professor poderá iniciar a leitura em voz alta, dando a vez depois aos alunos.

Ao término da leitura, aplaudir o texto lido: “Palmas para o poema! Por favor! Palmas para... (dizer o nome do autor)”.

Mediante autorização dos pais, se os alunos forem menor de idade, tirar fotografias com os alunos lendo ou gravar alguns trechos em vídeo para aproveitar em outras aulas ou solicitar que um aluno faça isso com uma câmera fotográfica do professor ou da escola.

Texto 1

O papagaio acha graça
Fala, canta, e *assobia*
Quando alguém diz: — ô de casa
Ele sai e dá bom dia.
Recebe o povo do jeito
Dos donos da moradia.

(Arnaldo Cipriano)

Texto 2

O sabiá do sertão
Faz coisa que me comove:
Passa três meses cantando
E sem cantar passa nove
Como que se preparando
Pra só cantar quando chove.

(Biu Gomes)

Texto 3

Diga-me que bicho é esse
Caminha dando *sopapo*
Come brasa, engole fogo,
Canta feio e bate papo
Solta espuma, mora em loca
O nome dele é? – O SAPO.

(Pedro Costa)

PROPOSTA 2 – COM DÍSTICO (MAIS VOLTADO PARA A LEITURA ORAL)

Trabalho com dístico com base no poema *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles (com os seguintes poemas: *Ou isto ou aquilo*, *A bailarina*, *Leilão de jardim* e *Uma palmada bem dada*).

Uma das vantagens do dístico, segundo Pinheiro (2009: p. 2012, p. 91) é favorecer uma leitura oral mais participativa.

Procedimento

Preparar o ambiente da sala de aula. Colocar um fundo musical. Em semicírculo, distribuir uma cópia dos dísticos para cada um dos alunos. Conversar com eles sobre esse tipo de poema (ou estrofe). Dividir os alunos em duplas para que cada uma delas leia uma estrofe em voz alta. Depois disso, as estrofes serão trocadas entre os alunos, sugerindo que mudem também o modo de ler – ora mais rápido, ora mais lento, ora mais alto etc. a depender do conteúdo do poema.

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 tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo

Se for para trabalhar nesse viés mais lúdico, procurando a criação de rimas livremente, há uma ampla possibilidade de trabalho, entre outros, com o poema

Brincando de não-me-olhe, de Elias José (1986, p. 14).

Brincando de não-me-olhe Elias José	
Não me olhe de lado que não sou melado.	Não me olhe no portão que não sou leitão.
Não me olhe de banda que não sou quitanda.	Não me olhe no olho que não sou caolho.
não me olhe de frente que não sou parente.	Não me olhe na mão que eu não sou mamão.
Não me olhe de trás que não sou satanás.	Não me olhe no joelho que eu não sou espelho.
Não me olhe no meio que não sou recheio.	Não me olhe no pé que eu não sou chulé.
Não me olhe na janela que eu não sou panela.	Não me olhe de baixo que eu não sou riacho.
	Não me olhe de cima que acabou a rima.

Mostrar que outras possibilidades podem ser encontradas. Por exemplo:

Não me olhe de lado
que não sou *soldado*.

#

Não me olhe de frente
que não sou *tenente*.

Pode-se ainda sugerir alterações para as palavras que se repetem no poema, trocando, por exemplo, *olhe* por *pise*, *aperte*, *deixe* etc. Posteriormente, pode-se eliminar o *não* e o *me* procurando-se outra forma de elaborar o verso.(FRANZ, 2001, P. 85).

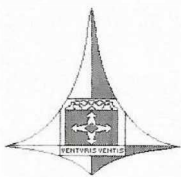
Referências

PINHEIRO, José Hélder. Diga um verso bem bonito. In: SILVA, Débora Cristina Santos; CAMARGO, Goiandra Ortiz de; GUIMARÃES, Maria Severina Batista (Orgs). *Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético*. Goiânia: Câne Editorial, 2012.

FRANZ, Maria Helena Zancan. *O ensino da literatura nas séries iniciais*. 3 ed. Ijuí. Ed. UNIJUÍ, 2001.

JOSÉ, Elias. *Namorinho de portão*. Ilustração de Maria Teresa L. Fontão. São Paulo: Moderna, 1986.

MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/ceciliameireles05.html#leilao>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

ANEXO G

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 271/2016 – EAPE

Brasília, 05 de junho de 2016.

PARA: CRE SOBRADINHO

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Gerente,

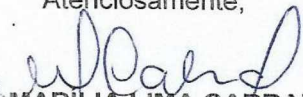
Autorizamos ECIVAL CARVALHO DOS SANTOS, aluno do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística.

A pesquisa intitulada “POESIA COM TECNOLOGIA EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DA EJA” tem como objetivo instigar os alunos do 9º ano do segundo segmento da EJA de uma escola pública urbana do Distrito Federal à leitura de poemas.

Serão utilizados procedimentos como aplicação de questionários, registros audiovisuais, registros fotográficos e coleta de documentos institucionais para a composição do Corpus desta pesquisa.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) Gerente da Unidade de Ensino ou setor objeto da pesquisa, que submeterá aos pais e/ou responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de autorização para uso da imagem, a fim de autorizar a participação do aluno na pesquisa.

Atenciosamente,


MARÍLIA LIMA CABRAL

Gerência de Pesquisa, Avaliação e Incentivo ao Desenvolvimento Profissional - GEPAD

Gerente

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE
SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378