

POEMAS E JOVENS LEITORES: UMA PROPOSTA PARA A SALA DE AULA

POEMS AND YOUNG READERS: A PROPOSAL FOR THE CLASSROOM

Gislene Aparecida da Silva Barbosa **1**
Kátia Rodrigues Mello Miranda **2**

Doutora em Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus de Presidente Epitácio. Lattes: 1162302033974843. Orcid: 0000-0002-4681-9455. E-mail: gislene.barbosa@ifsp.edu.br **1**

Doutora em Letras, Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Lattes: 1554367549902770. Orcid: 0000-0002-2041-9795. E-mail: katia.mello@unesp.br **2**

Resumo: Neste texto há uma proposta de prática de leitura de poemas para o letramento literário de adolescentes dos anos finais do ensino fundamental. O objetivo é compartilhar com professores da educação básica e com estudantes de licenciatura algumas possibilidades de ensino da leitura para desenvolver a competência literária dos alunos, valorizando a multiplicidade de sentidos presente no texto poético – que nem sempre está na sala de aula. Por meio da prática de leitura cumulativa (COSSON, 2020) associada ao modo de ler das estratégias de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010), é apresentada uma sugestão de leitura que valoriza: o ato de ler poemas; a resposta do aluno à leitura dos textos poéticos; a interpretação colaborativa dos textos. Espera-se que tal atividade contribua com as práticas de leitura na escola e favoreça o letramento literário dos jovens.

Palavras-chave: Letramento literário. Poemas. Leitura cumulativa. Estratégias de leitura.

Abstract: In this text there is a proposal for the practice of reading poems for the literary literacy of adolescents in the final years of elementary school. The goal is to share with basic education teachers and undergraduate students some possibilities of teaching reading to develop students' literary competence, valuing the multiplicity of meanings present in the poetic text - which is not always in the classroom. Through the practice of cumulative reading (COSSON, 2020) associated with reading strategies (GIROTTI; SOUZA, 2010), a reading suggestion is presented with the act of reading poems; with the student's response to the reading of poetic texts; and collaborative interpretation of texts. This activity is expected to contribute to reading practices at school and literary literacy for young people.

Keywords: Literary literacy. Poems. Cumulative reading. Reading strategies.

Para começo de conversa

Os poemas são textos plurais tanto na forma quanto no conteúdo; além disso, eles apresentam magistralmente a construção de metáforas, dizem o máximo no mínimo de palavras, são geralmente curtos e trabalham com a emoção. Ler poemas requer desenvolvimento de competências específicas, pois “[...] a poesia – uma arte da palavra – se faz na tensão entre o *que* e *como*” (MACHADO, 2012, p. 266, grifo do autor), ou seja, a materialidade sonora e os sentidos não podem ser tomados isoladamente, mas é a relação entre eles que manifesta a arte poética, num constante diálogo entre a forma e o conteúdo: o tamanho do verso, a escolha dos vocábulos, os recursos sonoros etc.

Para os jovens leitores, os textos poéticos são essenciais. De acordo com Lopes (2020, p. 3), “A poesia, antes de tudo, é a transfiguração da realidade em expressão de beleza e de contemplação emocional. Ela desperta a sensibilidade e os valores estéticos. Aprimora as emoções e a sensibilidade, aguça sensações”. Além dessa possibilidade de desenvolvimento estético do sujeito, os poemas compõem o repertório de criações literárias ao qual o educando tem direito em seu processo de aprendizagem. Como direito inalienável da humanidade (CANDIDO, 2011), a literatura oferece espaços de reflexão, de tomada de consciência sobre si o sobre o outro, no sentido de humanizar o sujeito para ressignificar a vida e agir com base em questões de direitos humanos e luta pelos espaços coletivos de poder, igualdade etc.

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes. (CANDIDO, 2011, p. 175).

Ler literatura possibilita a qualquer sujeito, independentemente da faixa etária em que se encontre, um exercício de conhecimento e de construção de si mesmo, das suas emoções, certezas, dúvidas e medos. Ela pode se revelar como uma possibilidade de dar sentido a tudo o que o sujeito sente, vive e percebe. Como movimento de introspecção, de mergulho na imaginação e nos meandros da interioridade, a leitura pode se tornar uma aliada importante dos adolescentes que procuram experimentar o mundo, conhecendo-o e, ao mesmo tempo, construindo a sua subjetividade perante a essa realidade que os afeta. Ler, portanto, converte-se em uma forma de os jovens atribuírem significado às suas vidas. (RÊGO, 2012, p. 279-280).

Por outro lado, a leitura de poemas – nas aulas dos anos finais do ensino fundamental – é menos frequente em relação à leitura de outros textos literários. Conforme aponta Colomer (2007, p. 172), “poucos livros lidos na escola são de poesia. A relação entre a leitura de poesia e a escola tem uma história particular de amor e desamor”. Articulando tal constatação ao que se vê em materiais didáticos brasileiros, é possível notar que parlendas, cantigas, trovas, limeriques, adivinhas, anedotas e poemas cinéticos são presentes em livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, assim como são frequentes, no mesmo contexto, atividades ligadas à leitura oralizada, com ênfase para a sonoridade dos referidos textos. Contudo, nos livros didáticos dos anos finais, os textos poéticos são escassos, bem como as atividades propostas com eles. Em um estudo comparativo de quatro livros didáticos de 7º e 8º anos do ensino fundamental – dois livros de Moçambique e dois do Brasil, Lopes (2020) encontrou dezesseis poemas nas obras moçambicanas e oito nas brasileiras, o que evidencia a necessidade de mais espaço para os textos poéticos nas aulas de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, o presente texto, num primeiro momento, traz considerações teóricas

sobre o letramento literário, a leitura cumulativa e as estratégias de leitura; depois, apresenta uma proposta de trabalho com poemas na sala de aula, na perspectiva do letramento literário (COSSON, 2009; 2014; 2020), em que ensinar literatura é desenvolver práticas de leitura. Nessa direção, o objetivo deste texto é colaborar com o fazer docente na mediação de atividades de leitura literária com os adolescentes dos anos finais do ensino fundamental, articulando a prática da leitura cumulativa (COSSON, 2020) ao modo de ler das estratégias de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010), a partir de poemas diversos, tendo como texto de partida e de chegada o poema “Apagaram as saudades que eu tinha da aurora da minha vida”, que compõe a obra de literatura juvenil *Caderno Veloz de anotações, poemas e desenhos*, de Ricardo Azevedo (2015). Não se trata de ditar caminhos rígidos ao trabalho dos professores, mas de oferecer sugestões flexíveis que sirvam de inspiração ao desenvolvimento do letramento literário na comunidade de leitores formada em cada sala de aula ou escola.

Letramento literário, estratégias de leitura e leitura cumulativa

De acordo com o letramento literário, a literatura não é um conteúdo a ser ensinado, mas uma prática a ser desenvolvida – não exclusivamente pela escola, mas especialmente por ela (COSSON, 2020). Tal prática está intimamente relacionada ao repertório da própria linguagem literária, que se desdobra em três instâncias: texto, intertexto e contexto, respectivamente: a relação do leitor com o conjunto de obras reconhecidas como literárias; com a identificação de outros textos no texto lido; e com a percepção das inserções sociais e culturais no texto.

Dessa maneira, a prática de leitura literária na escola, cujo objetivo é desenvolver a competência literária do aluno, sustenta-se em ações que colocam o estudante como sujeito ativo e colaborativo no processo de aprendizagem. Ao professor cabem os papéis de arquiteto e condutor de experiências literárias, além de organizador de uma comunidade de leitores na sala de aula, criando situações desafiadoras e interessantes, que garantam o manuseio do texto literário pelo aluno e o compartilhamento da experiência literária entre os alunos.

A literatura “é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e ao mundo em que vivemos” (COSSON, 2020, p. 177). Como toda linguagem, a literatura apresenta um modo específico de produção de obras e um modo específico de interpretação de tais obras. Apropriar-se processualmente da literatura, percebendo os sentidos construídos literariamente, é o que se entende por desenvolver o letramento literário. Significa dizer que a prática de leitura literária compreende a literatura como discurso que existe, predominantemente, na forma de obra/livro/texto – elaborado com recursos linguísticos/estilísticos; também como discurso que ganha *status* de texto no ato da leitura (interpretação), quando sentidos são construídos na relação texto-leitor. A competência literária, portanto, em seu mais alto nível de desenvolvimento implica a leitura, a interpretação e a apreciação de obras complexas e extensas.

Assim, os projetos e as atividades pedagógicas que visam ao letramento literário envolvem protocolos de leitura, isto é, possibilidades de ler a literatura com as especificidades que a constituem, tal como é possível com a ajuda das estratégias de leitura e da leitura cumulativa. As estratégias de leitura (GIROTTI; SOUZA, 2010) são uma forma de ler o texto literário, pois se organizam em ações metacognitivas que o leitor usa para dialogar com o texto, a fim de compreender as metáforas, relacionar ideias, inferir significados, chegar à profundidade textual, ou seja, construir sentidos. Elas são procedimentos possíveis de serem ensinados com a mediação de um leitor experiente, no caso, o professor. Além disso, favorecem a interação dos alunos com a leitura ao criar espaços e tempos de falas sobre as leituras, construindo coletivamente os significados e valorizando os saberes e as experiências dos aprendizes.

Um leitor capaz de compreender os significados do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê. Sua compreensão advém das paráfrases que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme lê. Algumas vezes, as deduções são evolutivas, ou seja, o leitor as constrói gradativamente, enquanto aprofunda a leitura. Esse movimento do leitor

é ativo, relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 51).

Giroto e Souza (2010) explicam que as estratégias de leitura são organizadas em sete procedimentos: conhecimento prévio, conexão, visualização, questionamento, inferência, sumarização e síntese. A estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva é a de ativação do conhecimento prévio: relacionar tudo o que está no texto lido ao que o leitor sabe – tanto do ponto de vista dos conhecimentos de mundo, quanto do conhecimento linguístico, do conhecimento de organização dos textos etc. As autoras, amparadas em pesquisas de Harvey e Goudvis (2008), entendem que ler é dialogar entre o que se sabe e o que não se sabe (o novo que o texto traz).

A segunda estratégia é a conexão: estabelecer relações entre o texto lido e as experiências de vida do leitor. São de três tipos: conexão texto-leitor; conexão texto-texto; conexão texto-mundo. Respectivamente: relacionar a história ou um trecho do texto lido a algo que o leitor viveu; relacionar o texto lido a outros textos semelhantes (seja por tema, por estrutura etc.); relacionar o texto lido a um fato noticiado, a um evento da sociedade.

Fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem. Livros, discussões, boletins de notícias, revistas, internet e até mesmo as conversas informais criam conexões que levam a novos *insights*. Ensinar as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como seus conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é fundamental para compreensão. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 67).

A terceira estratégia é a visualização: criação de imagens mentais pelo leitor (imaginação). Para Giroto e Souza (2010, p. 85), “quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que ele eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida”.

A quarta estratégia é a inferência: chegar a uma conclusão lógica a partir de pistas que estão no texto:

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc. Se os leitores não inferem, então não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 76).

A quinta estratégia é questionamento ou perguntas ao texto: relação que o leitor estabelece com o texto durante a leitura, fazendo perguntas que ajudam a entender a história.

As perguntas são o coração do ensino e da aprendizagem. Os seres humanos são levados a dar sentido ao seu mundo. Perguntas abrem as portas para a compreensão. Precisamos

celebrar as perguntas das crianças e ajudar a facilitar suas respostas. Questionar é a estratégia que impulsiona os leitores para a frente. Quando os leitores têm perguntas, eles são menos propensos a abandonar o texto. Os leitores proficientes fazem perguntas antes, durante e depois de ler. Eles questionam o conteúdo, o autor, os eventos, as questões e as ideias no texto. (HARVEY; GOUDVIS, 2008, p. 22, tradução nossa).

As questões feitas ao texto levam as crianças a esclarecerem informações. Bons leitores estão sempre lendo em voz alta e fazendo perguntas ao material de leitura, uma ação que pode ajudar a explicar alguns aspectos confusos da narrativa, a encontrar respostas, a solucionar problemas e a localizar informações específicas no texto. A estratégia de fazer perguntas ao escrito ainda induz o leitor à pesquisa. (SANTOS; SOUZA, 2011, p. 33).

A sexta estratégia é a sumarização: identificação das partes ou ideias mais relevantes do texto.

Sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto. Preferimos pensar que os dias de sublinhar e checar a ideia principal acabaram. Infelizmente, exercícios de compreensão e questões nas provas ainda exigem que os leitores escolham uma ideia principal [...], aquilo que determinamos ser importante em um texto depende de nosso propósito em lê-lo. Quando o leitor lê ficção, está focado nas ações das personagens, motivos e problemas que contribuem para o tema. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 93).

A última estratégia é a síntese: relacionada a um processo de produção textual, consiste em apresentar um resumo do texto acrescido de uma visão pessoal.

Os leitores, ao sintetizarem a informação, enxergam uma figura maior, eles não estão simplesmente se lembrando dos fatos ou repetindo-os. Antes, acrescentam a nova informação aos conhecimentos já existentes. Algumas vezes, adicionam novas informações para o aprimoramento do conhecimento prévio, desenvolvendo o pensar e aprendendo mais durante o processo. Outras vezes, mudam o seu pensar baseado em suas leituras, ganhando uma perspectiva inteiramente nova, por isso, quando sintetizam, as crianças alcançam um entendimento mais completo do texto. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 103).

Já a leitura cumulativa (COSSON, 2020, p. 200) é uma “prática de leitura extensiva que pode ser realizada por um aluno individualmente, por um grupo de alunos ou pela turma inteira”, para ler uma coletânea. O ponto de partida da leitura é um texto que serve como referencial, depois outros textos são lidos (numa perspectiva intertextual); assim que cada uma das outras leituras acontece (ou um grupo delas), há um retorno ao primeiro texto. O processo de

leitura é acompanhado pelo registro, o aluno lê o primeiro texto e anota suas interpretações, lê o segundo texto e faz mais anotações e assim sucessivamente. A reflexão sobre a ampliação dos sentidos do texto inicial ocorrerá ao longo das leituras e das atividades de compartilhamento dos sentidos.

Desde o primeiro texto, as leituras devem ser registradas pelo aluno em um texto de cunho ensaístico, sendo que a diretriz para o registro não é de meras impressões pessoais, mas sim a tradução em palavras escritas do sentido do texto para o aluno, cuidando para que esse registro revele uma interpretação, um diálogo com o texto, e não um resumo ou reprodução parafrásica, como se respondesse implicitamente à pergunta: o que este texto diz para mim? [...] No primeiro registro, o aluno tem apenas o seu cabedal de leituras anteriores para dizer o sentido do texto. No segundo, terá que incorporar ao sentido do texto inicial o sentido do segundo texto, como se agora a pergunta fosse: o que a leitura desse segundo texto altera ou reforça o que o primeiro texto disse para mim? No terceiro registro, o sentido do segundo e do terceiro texto e assim sucessivamente, em um processo cumulativo de leituras. [...] a ideia é que os vários textos da coletânea terminam por interferir na leitura do texto inicial, criando um contexto que pode confirmar ou não a leitura inicial, mas que certamente não deixará de enriquecê-la. O registro final, que revela o resultado do acúmulo das leituras, deve ser apresentado a todos os alunos se as leituras foram feitas em grupo ou individualmente. (COSSON, 2020, p. 200-201).

Esse movimento leitor favorece a ampliação dos sentidos pelos alunos, o alargamento do repertório conhecido de textos literários, o estabelecimento de relações intertextuais, a contextualização da obra. Ler um texto inicialmente, depois ler vários textos que dialogam com o texto inicial e ter a oportunidade de reler o primeiro texto – são ações que ensinam procedimentos de leitura: ler é um processo controlado pelo leitor que coloca obras para conversar, que seleciona dos próprios saberes e experiências possibilidades para interpretar o texto. Além disso, quando realizada em um grupo, a leitura cumulativa favorece a troca de interpretações sobre o texto literário lido, ampliando de maneira colaborativa os sentidos.

O movimento metodológico a ser garantido em qualquer prática de letramento literário (portanto, na leitura cumulativa) é o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos (COSSON, 2020, p. 185). O mencionado autor pontua que, no processo ativo de aprendizagem, o aluno vivencia três estações: 1. encontro pessoal do aluno com o texto, ou seja, a leitura do texto; 2. leitura responsiva, isto é, a resposta que o leitor dá à leitura que fez do texto, o registro de suas interpretações e dos sentidos construídos; 3. leitura como prática interpretativa, em outras palavras, a análise da obra pelos alunos com a mediação do professor, considerando o texto, o intertexto e o contexto. Essas etapas acontecem de maneira inter-relacionada, sem rigidez na ordem de atividades.

Compartilhar experiências de leitura literária com outros membros da comunidade de leitores favorece a construção e a ampliação dos sentidos da leitura. Para Chambers (2007), leitores que conversam sobre as obras que leram, compartilhando entre si entusiasmos com a obra lida ou expressando as dificuldades com alguma parte do texto, ou, ainda, socializando os padrões encontrados no texto (em relação a outros textos), constroem reflexões capazes de favorecer uma compreensão mais profunda dos textos, alargando repertórios de leitura, obras, gêneros e autores literários. Colomer (2007, p. 143) acentua que “compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros”.

Petit (2008, p. 83) considera a experiência de compartilhar leituras literárias para construir sentidos coletivamente uma atividade de formação humana essencial ao desenvolvimento dos jovens leitores: “[...] de modo geral, os jovens que leem literatura, por exemplo, são também os que têm mais curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais”. Além disso, a autora destaca que:

Ao compartilhar a leitura [...] cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal. (PETIT, 2008, p. 43).

Os alunos que estão nos anos finais do ensino fundamental são adolescentes e estão lidando com as mudanças na vida, em aspectos biológicos, sociais e históricos. Dessa forma, práticas de letramento literário com poemas desenvolvem competências literárias, mas também favorecem processos de humanização, de tomada de consciência de si e do outro, de possibilidades reflexivas e de questionamentos importantes frente à realidade social.

[A adolescência é a] idade em que não sabemos como nos definir. E em que sentimos medo das definições. É um momento em que precisaríamos estar informados, mais do que em qualquer outro, sobre o chão em que pisamos. E encontrar palavras que, no fundo, mostrem que estamos apenas experimentando afetos, tensões e angústias universais, ainda que estas tomem aspectos muito diferentes, conforme se tenha nascido menino ou menina, rico ou pobre, habitante deste ou daquele canto do mundo. (PETIT, 2008, p. 50).

Todo trabalho com o letramento literário está relacionado também à seleção dos textos. Em primeiro lugar, eles precisam ser significativos para a comunidade de leitores (isto é, para os alunos envolvidos); depois, é relevante diversificar repertórios com textos plurais (estilo, forma, tema) e de diferentes complexidades. Neste artigo, para elaboração de uma sugestão de leitura literária para alunos dos anos finais do ensino fundamental, conforme já mencionado, o gênero textual escolhido é o poema. Dentre os motivos que levam a essa indicação destacam-se: os poemas são ricos no jogo forma e conteúdo, apresentam regras de significação com particularidades estilísticas, abundantes na polissemia e metáforas, articulados às expressões de emoções, engajados a temáticas que dialogam com o adolescente; além disso, nem sempre os poemas estão presentes em atividades escolares.

Considerando a prática de leitura cumulativa, o poema ponto de partida (e de chegada) é “Apagaram as saudades que eu tinha da aurora da minha vida”, de Ricardo Azevedo (2015). Esse texto é rico em intertextualidades por conversar com diversos poemas da literatura brasileira, apresenta versos livres e escolhe vocabular capaz de construir a trajetória de um eu-lírico que trata de ações de um passado de perdas e sofrimentos, apontando uma projeção de um futuro de reconstrução por meio da abordagem metalinguística da escrita, do desenho, enfim: da arte. É um texto singular para o processo de apropriação da literatura e para a formação

humana dos adolescentes, haja vista a temática dos desafios cotidianos e a possibilidade de resistência com a arte.

Também compõem a coletânea para a atividade de leitura cumulativa poemas de diferentes autores: “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu (1985); “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias (1985); “No meio do caminho” e “José”, de Carlos Drummond de Andrade (2013); “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto (2010); “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira (1986); “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros (1999) e o poema/canção “Aquarela”, de Vinicius de Moraes, Toquinho, Guido Morra e Maurizio Fabrizio (1983). A escolha dos textos deu-se pela articulação temática entre eles (considerando o poema ponto de partida) e pela qualidade de linguagem, tema e forma deles.

A qualidade dos textos é fundamental. A poesia para crianças e adolescentes, assim como a prosa poética, tem de ser de elevada qualidade, bela, movente, prazerosa, instigante, surpreendente, bem escrita... Devem-se selecionar poetas que brincam com as palavras, tornando-as sedutoras. A beleza da imagem deve misturar-se à cadência, ao ritmo das palavras. (LOPES, 2020, p. 15).

E então, haveria uma poesia juvenil? Melhor seria reformular a questão para: que poesia agradaria aos jovens? Assim caberia toda a poesia, sem adjetivo, de que o jovem pode gostar ou não. [...] uma coisa é certa, quanto mais se dá continuidade ao que se iniciou na infância, mas garantia se tem de encontrar um leitor afeito à leitura de poemas na juventude. (MACHADO, 2012, p. 268-269).

Trabalhar com os recursos oferecidos pelos textos poéticos, agregando a forma ao conteúdo, potencializa a compreensão literária e permite o desenvolvimento de práticas de maneira lúdica, significativa, prazerosa. A seleção de bons textos para a comunidade leitora certamente envolve possibilidades de experimentação de sentidos, ampliação de repertórios, relação de ideias, indagações sobre questões da vida.

Proposta de uma prática de leitura de poemas

Para a realização da leitura cumulativa de poemas, associada às estratégias de leitura com foco no desenvolvimento do letramento literário de alunos dos anos finais do ensino fundamental, é importante que o docente garanta:

- Uma coletânea de textos articulados entre si para a leitura literária. Aqui são indicados oito poemas e um poema/canção: “Apagaram as saudades que eu tinha da aurora da minha vida”; “Meus oito anos”; “Canção do exílio”; “No meio do caminho”; “José”; “Tecendo a manhã”; “Vou-me embora pra Pasárgada”; “O menino que carregava água na peneira”; “Aquarela”.

- A definição de um poema como o texto primeiro, sobre o qual serão incorporadas (ou não) as contribuições de leitura dos outros textos: “Apagaram as saudades que eu tinha da aurora da minha vida”.

- A metodologia de desenvolvimento de práticas de letramento literário: os textos literários precisam ser lidos pelos alunos; as interpretações precisam ser compartilhadas. Para isso, é interessante zelar pelos momentos de leitura dos poemas, pela fase dos registros das experiências de leitura, pela análise/interpretação dos textos com socialização das aprendizagens.

- A organização de um projeto de leitura cumulativa. Isso implica planejar uma sequência de ações de leitura que contemple a leitura do texto inicial, a leitura dos demais textos, garantindo retorno ao texto inicial para ressignificação dos sentidos construídos na interpretação. É fundamental garantir a realização de registros pelos alunos das relações de sentido

estabelecidas entre o texto primeiro e os demais textos, à medida que cada texto (ou grupo de textos) é lido; para isso, é possível que o aluno use um diário de bordo para as experiências de leitura literária: um caderno ou arquivos de texto digital. O produto do projeto (registro final) pode ser socializado em uma roda de leitura com a turma ou extrapolar na elaboração e divulgação de *podcasts* literários para outros alunos da escola (textos produzidos em áudio - com arquivos do tipo feed RSS - que podem ter música, análise dos textos, opinião dos leitores, leitura de poemas ou trechos, entrevistas, debates etc. A fixação dos *podcasts* pode ser feita em plataformas digitais de uso gratuito e a divulgação ou chamada para ouvir os áudios pode acontecer também por *sites*, *blogs* da escola, pelas redes sociais ou rádio da escola).

- O papel do professor como “arquiteto” e orientador das aulas: atua no esquema “presença-ausência” (COSSON, 2020, p. 190), portanto, organiza as atividades da aula, cria situações para os alunos se envolverem com a leitura literária, faz perguntas que levem os alunos a pensar e a agir. Dessa maneira, não é o docente que interpreta os poemas (quem faz isso é o aluno), mas ele dá dicas, mostra procedimentos de leitura etc. É o docente quem apresenta aos alunos a ideia do projeto de leitura de poemas para ampliação do letramento literário e esclarece acerca do desenvolvimento de competências literárias. Nesse contexto, o modo de ler das estratégias de leitura é importante aliado do trabalho “arquitetural” do professor, porque o ajuda a mostrar como é possível dialogar com os textos; o professor, portanto, é um exemplo de leitor, mas não um definidor dos sentidos da leitura.

- O papel ativo do aluno como sujeito da própria aprendizagem. Já que o docente é orientador, o aluno é o leitor que recebe ajuda quando necessário. O aluno manuseia o poema, estabelece diálogos com o texto poético, registra suas interpretações, socializa com outros leitores. O leitor precisa ter voz, tem de dizer o que pensa sobre o texto, como encontrou sentido na leitura. Para Chambers (2007), quando leitores comentam sobre suas leituras, eles descobrem muito do que pensam sobre o que leram; portanto, compartilhar com os colegas faz o aluno tomar consciência do que entendeu, do que pensou, do que registrou sobre a leitura. Para que o aluno seja ativo, o professor cria as situações de aprendizagem, dá os apoios necessários, porque os aprendizes carecem de orientações sobre o modo de ler os poemas, sobre a relação entre a forma e o conteúdo, sobre a organização e especificidade da linguagem literária.

A seguir, está uma proposta de organização de atividades para leitura de poemas. Este projeto pode acontecer ao longo de vários dias sucessivos, ou ser organizado para acontecer uma vez por semana nas aulas.

O primeiro momento da prática de leitura cumulativa é o da leitura pelo aluno do texto inicial, no caso, o poema de Ricardo Azevedo (2015):

Poema 1: Apagaram as saudades que eu tinha da aurora da minha vida

Apagaram as saudades que eu tinha da aurora da minha vida
Derrubaram as palmeiras e caçaram meus sabiás
Destruíram o meio e o caminho com pedra e tudo
Mataram e comeram os galos que teceriam minhas manhãs
e, não contentes, espalharam endereços falsos de Pasárgada.

Trancado em casa fiquei
Sem sonhos para afogar no mar
Sem cavalo preto que fuja a galope
Sem janelas abertas para dar o fora.

Sendo assim escreverei sobre saudades e auroras que não vivi
desenharei com tinta nanquim lápis e aquarela
palmeiras, sabiás, caminhos, galos e pedras
e inventarei uma nova terra
onde a existência seja uma aventura maior
mais sólida e transparente. (AZEVEDO, 2015, p. 61)

É interessante que a primeira leitura do poema de Azevedo seja feita exclusivamente pelo aluno, sem nenhuma intervenção do professor ou de outros colegas. Nesse momento, estão em foco os saberes de cada aluno, as leituras que ele carrega consigo, a maneira como ele lida com textos poéticos.

Cabe ao professor definir se essa leitura inicial será feita na sala de aula (individualmente – leitura silenciosa) ou se será uma atividade a ser feita pelo aluno em casa. O importante é que o aluno seja orientado a registrar no diário de bordo com texto ensaístico para responder à questão “O que esse poema diz para mim?”.

O segundo momento, após a leitura inicial e o registro, envolve a possibilidade de conhecer um pouco sobre o escritor Ricardo Azevedo (aspectos essenciais de sua vida e de sua obra). Para isso, a turma pode ser orientada a realizar uma pesquisa na internet, coletar respostas a questões previamente elaboradas pelo docente e, depois, socializar as descobertas. Azevedo é um prestigiado ilustrador e autor brasileiro de literatura infantil e juvenil, tem obras premiadas e altamente recomendadas, assim como traduzidas em diversas línguas. O próprio autor mantém um *site* na internet em que diversas informações podem ser encontradas. A pesquisa colabora no fortalecimento de vínculos contextuais do poema, porque conhecer a inserção social e cultural do autor e da obra na qual o poema foi publicado traz informações que podem ampliar os sentidos da leitura.

Assim que as socializações dos achados da pesquisa acontecer, é relevante que os alunos voltem ao diário de bordo e registrem uma resposta à pergunta: “O que a pesquisa sobre Ricardo Azevedo alterou o que o poema disse para mim?”.

O terceiro momento do projeto diz respeito à leitura em sala de aula do poema “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu:

Poema 2: Meus oito anos

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

Como são belos os dias
Do despontar da existência!
- Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;

O mar é - lago sereno,
O céu - um manto azulado,
O mundo - um sonho dourado,
A vida - um hino d'amor!

Que auroras, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia,
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!

Oh! dias da minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã.
Em vez das mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!

Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
De camisa aberto ao peito,
- Pés descalços, braços nus -

Correndo pelas campinas
À roda das cachoeiras,
Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis!

Naqueles tempos ditosos
la colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;
Rezava às Ave-Marias,
Achava o céu sempre lindo,
Adormecia sorrindo

E despertava a cantar!

Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!
(ABREU, 1985, p. 87-88)

Nesse momento o professor atua como modelo de leitor, ensinando aos alunos possibilidades de manusear os textos poéticos e de construir sentidos. Assim, primeiro os alunos leem silenciosamente o poema de Casimiro de Abreu; em seguida, o professor lê o texto em voz alta e abre uma roda de conversa com base em questões como: “O que vocês compreenderam do texto? Quem está conversando conosco no poema? O que esse alguém nos conta? Que sentimentos estão expressos no texto? Como você percebeu a organização do texto? etc.”. O professor pode anotar na lousa as respostas dos alunos. Essas anotações colaborarão para introduzir com eles a estratégia de leitura de ativação do conhecimento prévio (o professor relaciona o que foi dito pelos alunos sobre o poema aos saberes que eles têm, a fim de mostrar que todo processo de leitura é um diálogo texto-leitor – o sentido não está pronto, ele é construído).

As respostas dos alunos também abrem possibilidades de o professor retomar (ou introduzir) com a turma alguns elementos essenciais de composição do texto poético: eu-lírico, versos/estrofes, rimas, sonoridade etc. Estudo da linguagem literária que é encontrada nos poemas. Convém destacar também escolhas semânticas que constroem ideia de afetividade, por exemplo.

Mais duas estratégias de leitura podem ser ensinadas aos alunos: a visualização e as conexões. Para a criação de imagens mentais o docente pode pedir aos alunos que descrevam como imaginam o cenário no qual o poema acontece, que cores eles veem, que cheiros eles sentem etc. O professor também compartilha com a turma a imagem mental que elaborou. Essas visualizações, ainda que personalizadas de acordo com o leitor, ajudam a entender o texto e perceber elementos sinestésicos do poema em foco.

A conexão texto-leitor é uma estratégia que se articula ao conhecimento prévio e pode, portanto, ser muito significativa no modo de ler o poema, já que torna evidente ao aluno que as experiências vividas por ele podem ser significativas no processo de compreensão textual. Para isso, a partir de versos da recordação da boa infância do eu-lírico, o docente resgata e compartilha algum relato pessoal positivo da própria infância, com o intuito de reler com os alunos os versos de Casimiro de Abreu e perceber neles o sentimentalismo saudosista.

O quarto momento do projeto é a retomada do diário de bordo e a releitura (individual e silenciosa) do poema de Ricardo Azevedo, para cada aluno registrar considerações com base na seguinte questão: “O que a leitura do poema “Meus oito anos” alterou ou reforçou o que o primeiro poema disse para mim?”. Essa pode ser uma tarefa de casa, caso o professor considere relevante.

O quinto momento é o da leitura coletiva do poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade, com o qual será possível estudar com a turma a construção de metáforas poéticas (pedra), as características estilísticas da repetição de estruturas dos versos e da repetição vocabular, a construção de sonoridade com aliterações – sempre articulando a forma ao conteúdo do texto. Além disso, esse poema é uma rica oportunidade de o professor ensinar a turma a ler com a estratégia de inferência. A partir da pergunta “Como o encontro com a pe-

dra é entendido pelo eu-lírico em sua trajetória de vida, ou seja, o que essa pedra representa para ele?”, o professor pode ensinar a turma a encontrar indícios no texto que permitam fazer conclusões lógicas.

Poema 3: No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.

Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra. (ANDRADE, 2013, p. 22)

O sexto momento é o da leitura de dois poemas: “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, e “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira. Ambos os textos podem ser lidos silenciosamente pelos alunos (inclusive, podem ser lidos em casa), para em seguida serem retomados, a fim de que o professor ensine a turma a utilizar as estratégias de leitura questionamento e conexões texto-mundo.

A estratégia de questionamento ajuda a esclarecer eventuais dúvidas que o leitor tenha enquanto lê o texto. Assim, ela é uma possibilidade de conversar com o poema e de buscar informações nele. Para “Canção do exílio”, por exemplo, podem ser feitos pelo professor questionamentos como: “Quais as características apontadas pelo eu-lírico para distinguir os dois lugares mencionados por ele? Por que é possível dizer que essas características dizem respeito a aspectos sentimentais?”. Para “Vou-me embora pra Pasárgada”, são cabíveis questionamentos como: “Quais são as particularidades de Pasárgada que fazem o eu-lírico desejar viver lá? O que esses desejos do eu-lírico revelam sobre os gostos e sonhos dele? Como deve ser o lugar onde ele vive atualmente – que o faz desejar outro lugar?”. Algumas indagações, por serem mais ligadas a deduções lógicas, articulam-se com as inferências. A prática de anotar na lousa as respostas dos alunos, fazendo com eles um quadro comparativo, ajuda no processo de compreensão textual (sempre buscando as evidências nos poemas).

A conexão texto-mundo é uma estratégia que está ligada ao conhecimento prévio do leitor sobre assuntos gerais da sociedade que servem para ajudar a entender alguma problemática tratada no texto que está sendo lido. Temas que são notícias no jornal ou muito debatidos nas comunidades geralmente envolvem situações que mobilizam os seres humanos e despertam sentimentos e atitudes diversas. Nos dias atuais, questões políticas têm levado o Brasil a polarizações partidárias e a debates sobre direitos e deveres dos cidadãos, visto que paira certo descontentamento com a camada política, muitos cidadãos idealizam um país melhor, uma busca por Pasárgada. O professor pode ajudar o aluno a conectar essas situações e desejos de muitos brasileiros ao desejo do eu-lírico do texto de Bandeira, com o objetivo de os alunos compreenderem as motivações e sensações presentes no poema.

Ainda nesse momento do projeto, para alargar a compreensão dos alunos sobre os dois poemas em pauta, cabem pesquisas na internet sobre o lugar onde Gonçalves Dias estava quando escreveu “Canção do exílio” (fato que ajudará a entender a oposição “aqui” e “lá”). Ca-

bem também consultas ao dicionário para compreensão de vocábulos utilizados por Bandeira.

Poema 4: Canção do exílio

Minha terra tem palmeiras

Onde canta o Sabiá,

As aves, que aqui gorjeiam,

Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,

Nossas várzeas têm mais flores,

Nossos bosques têm mais vida,

Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,

Mais prazer encontro eu lá;

Minha terra tem palmeiras,

Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,

Que tais não encontro eu cá;

Em cismar – sozinho, à noite –

Mais prazer encontro eu lá;

Minha terra tem palmeiras,

Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,

Sem que eu volte para lá;

Sem que desfrute os primores

Que não encontro por cá;

Sem qu'inda aviste as palmeiras,

Onde canta o Sabiá.

(DIAS, 1985, p. 62)

Poema 5: Vou-me embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei

Vou-me embora pra Pasárgada
Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura
De tal modo inconsequente
Que Joana a Louca de Espanha
Rainha e falsa demente
Vem a ser contraparente
Da nora que nunca tive

E como farei ginástica
Andarei de bicicleta
Montarei em burro brabo
Subirei no pau-de-sebo
Tomarei banhos de mar!
E quando estiver cansado
Deito na beira do rio
Mando chamar a mãe-d'água
Pra me contar as histórias
Que no tempo de eu menino
Rosa vinha me contar
Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo
É outra civilização
Tem um processo seguro
De impedir a concepção
Tem telefone automático
Tem alcaloide à vontade
Tem prostitutas bonitas
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste
Mas triste de não ter jeito
Quando de noite me der
Vontade de me matar

— Lá sou amigo do rei —
Terei a mulher que eu quero
Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada.

(BANDEIRA, 1986, p. 90)

O sétimo momento do projeto é a retomada do diário de bordo e a releitura (individual e silenciosa) do poema “Apagaram as saudades que eu tinha da aurora da minha vida”, para cada aluno registrar considerações com base em: “O que a leitura dos poemas “No meio do caminho”, “Canção do exílio” e “Vou-me embora pra Pasárgada” alterou ou reforçou o que o primeiro poema disse para mim?”.

O oitavo momento envolve a leitura dos poemas “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto, e “José”, de Carlos Drummond de Andrade:

Poema 6: Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão. (MELO NETO, 2010, p.
149-150)

Poema 7: José

E agora, José?

A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?

Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?

E agora, José?
Sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio - e agora?

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;

quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais.
José, e agora?

Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!

Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José, para onde?

(ANDRADE, 2013, p. 129-131)

Ambas as leituras podem ser feitas colaborativamente na sala de aula, garantindo que o aluno faça primeiro uma leitura silenciosa dos textos. O poema de João Cabral permite ao professor explorar com a turma a estrutura dos versos em *enjambement* (ou cavalgamento), que diz respeito à ideia de união dos galos, numa demonstração surpreendente de que no poema o conteúdo e a forma caminham juntos. Também é interessante explorar os neologismos como criação estilística para demonstrar o trabalho coletivo de construção da tenda para todos (o sol, o dia que nasce). Ainda é possível resgatar com os alunos o reconhecimento e a interpretação deles quanto aos recursos sonoros no poema (aliteração do fonema oclusivo /t/ para dar um ritmo de construção, de batidas, de fazer a manhã), a metáfora dos galos (para representar pessoas) e o modo de ler com a estratégia de visualização (imagem mental de galos que se apoiam, que constroem juntos). Além disso, o primeiro verso do poema pode ser explorado em relação ao provérbio popular “Uma andorinha só não faz verão”; portanto, é um momento interessante para o docente ensinar sobre a estratégia de conexão texto-texto: o que o leitor sabe sobre um texto similar ajuda a perceber relações de sentido no texto que está sendo lido; tanto há possibilidades de manutenção do sentido do texto original (paráfrase) quanto alteração dele (paródia).

O poema “José” permite conversas com a turma sobre estruturas paralelísticas nos ver-

sos e sobre sinais de pontuação na construção de sentido. A presença de um tom dialogal no poema também pode ser observada pelos alunos, assim como o desespero de José e as frustrações, que podem ser vistas nas escolhas vocabulares. Quanto ao modo de ler, o professor pode ensinar a turma a sumarizar e a sintetizar ideias, pois essas estratégias de leitura ajudam o leitor a compreender o texto como um todo, sendo capaz de encontrar as partes essenciais do texto e recontá-lo com suas próprias palavras. Para a sumarização, o docente pode pedir a cada aluno que grife em cada estrofe, conforme sua percepção, quais as principais perdas de José. Depois, para a síntese, o aluno lê os grifos e elabora um parágrafo para (re)contar a história, explicando a situação em que José se encontra. Cada aluno pode ler em voz alta o parágrafo que escreveu, dando a todos a oportunidade de perceber as escolhas linguísticas e os aspectos considerados primordiais em cada ato de leitura.

O nono momento do projeto é a retomada do diário de bordo e a releitura (individual e silenciosa) do poema de Ricardo Azevedo, agora para registrar considerações a partir da questão: “O que a leitura dos poemas “Tecendo a manhã” e “José” alterou ou reforçou o que o primeiro poema disse para mim?”.

O décimo momento é o da leitura (e escuta) do poema/canção “Aquarela”, de Vinicius de Moraes, Toquinho, Guido Morra e Maurizio Fabrizio, e do poema “O menino que carregava água na peneira”, de Manoel de Barros. Os dois textos permitem diálogos com o poema de Ricardo Azevedo ao mencionarem a possibilidade de recriar o mundo, seja pela arte da pintura com a técnica da aquarela, seja pela possibilidade de escrever literatura, como o poema – um catador de água na peneira. A (re)criação da realidade por meio da arte é tema relevante para a formação humana dos jovens leitores, haja vista as dificuldades cotidianas e a necessidade de resistir aos desafios e superá-los.

Poema/canção 8: Aquarela

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
E se faço chover com dois riscos tenho um guarda-chuva
Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul do papel
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu

Vai voando, contornando
A imensa curva norte-sul
Vou com ela viajando
Havaí, Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela branco navegando
É tanto céu e mar num beijo azul
Entre as nuvens vem surgindo
Um lindo avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar
Basta imaginar e ele está partindo
Serenando
E se a gente quiser

Ele vai pousar

Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida
Com alguns bons amigos, bebendo de bem com a vida
De uma América a outra consigo passar num segundo
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo
Um menino caminha e caminhando chega num muro
E ali logo em frente a esperar pela gente o futuro está

E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo nem piedade
Nem tem hora de chegar
Sem pedir licença muda nossa vida
E depois convida a rir ou chorar
Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo
Que descolorirá
E se faço chover com dois riscos tenho um guarda-chuva
Que descolorirá
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo
Que descolorirá... (MORAES; TOQUINHO et al., 1983, n.p.)

Poema 9: 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 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 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!
(BARROS, 1999, n.p.)

A leitura dos dois textos não requer (a princípio) a intervenção do professor, pois, com as práticas vivenciadas nos outros momentos do projeto, os alunos podem utilizar estratégias de leitura e os conhecimentos sobre a forma e o conteúdo dos poemas para realizar a interpretação. Se o professor julgar conveniente, pode dar dicas aos alunos para que descubram as metáforas dos dois textos, para que pensem por que determinadas palavras estão no texto, que sentidos elas constroem etc. A atividade de leitura silenciosa pode ser feita em casa ou na sala de aula.

O décimo primeiro momento é a retomada do diário de bordo e a releitura (individual e silenciosa) do poema de Ricardo Azevedo, para escrever sobre duas questões: “1. O que a leitura do poema “O menino que carregava água na peneira” e do poema/canção “Aquarela” alterou ou reforçou o que o primeiro poema disse para mim?; 2. Que estratégias de leitura eu usei sozinho, em qual texto e para descobrir o quê?”.

O décimo segundo momento do projeto é a finalização da leitura cumulativa, quando os registros dos alunos serão socializados; uma roda de leitura será feita para conversar sobre as aprendizagens, compartilhar as leituras do poema ponto de partida, para compartilhar também os desafios que foram encontrados. Essa atividade pode durar mais que um dia de aula; é interessante que todos os alunos possam compartilhar seus apontamentos e conversar com os pares acerca dos textos lidos e os impactos que as leituras provocaram sobre a compreensão do poema de Ricardo Azevedo. À medida que os alunos fazem a leitura dos registros e conversam sobre as descobertas, o docente pode tornar “visível” a todos o funcionamento das estratégias de leitura, a ampliação dos repertórios de leitura dos alunos, o diálogo entre o poema ponto de partida e os outros textos, a presença do contexto no sentido dos textos etc.

O professor não dá a interpretação “correta” do poema de Azevedo (até porque ela não existe), mas cria as oportunidades de compartilhamento dos sentidos na comunidade de leitores e faz intervenções que ajudem os alunos a pensar sobre o texto. Se aparecer alguma interpretação equivocada do texto, o docente faz a correção, porque nem todas as formas de compreender os textos são adequadas. O professor, como leitor experiente, é sempre um exemplo para o aluno nas práticas de letramento literário.

Para finalizar o projeto, os alunos elaboram e publicam, com a orientação do professor, *podcasts* literários para divulgar as leituras feitas, socializar o conhecimento e materializar as aprendizagens em texto para circulação na escola, dando a outros alunos a oportunidade de participação na comunidade de leitores.

Considerações Finais

As atividades sugeridas na prática de leitura de poemas contemplam o trabalho com a linguagem literária, pois o texto, o intertexto e o contexto se fazem presentes. O texto, ou seja, o repertório de obras é contemplado quando uma diversidade de textos é indicada para a sala de aula a fim de ampliar as experiências leitoras dos alunos. O intertexto está em pauta em todo o processo, já que as leituras de textos poéticos dialogam entre si e permitem repensar a interpretação do texto inicial. As inserções sociais e culturais (o contexto) aparecem não apenas em aspectos biográficos de autores, mas também na relação do leitor com os poemas, incluindo aspectos da recepção dos textos.

O professor atua como arquiteto e orientador das aulas, pois dá vez e voz aos alunos. Ele age no esquema “presença-ausência” e faz as intervenções quando elas são necessárias. Os alunos são vistos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, porque aprendem a ler, a compartilhar as leituras, a ressignificar interpretações e a divulgar conhecimentos literários (*podcasts*).

A metodologia proposta zela pelos momentos de manuseio dos textos literários e de compartilhamento das experiências literárias pelos alunos. Há o encontro pessoal do aluno com o texto literário – a leitura do texto; a leitura responsiva com registros sobre a leitura; a análise da obra pelos alunos com a mediação do professor. Tudo isso é favorecido pela realização da leitura cumulativa, que propõe uma leitura de resgate do texto inicial sempre alimentado por novas leituras intertextuais.

O modo de ler das estratégias de leitura ajuda na conscientização do aluno sobre os procedimentos que ele pode usar para compreender o texto, passando pela ativação dos conhecimentos prévios e alcançando as inferências. O docente é o modelo de leitor experiente que se vale das estratégias de leitura para compreender textos e para ensinar os alunos a lerem poemas.

Enfim, a proposta de prática de leitura de poemas sustentada no letramento literário tende a ser significativa para o desenvolvimento de competências de leitura literária e auxiliam na formação humana dos adolescentes, porque os textos poéticos tematizam assuntos essenciais da vida que permitem reflexão. Ademais, a proposta aqui apresentada pretende ser relevante ao trabalho do professor no desenvolvimento de práticas de letramento literário ao sugerir caminhos a partir dos quais o docente poderá recriar e alterar o trabalho com a leitura na escola.

Referências

ABREU, Casimiro de. Meus oito anos. In: AYALA, Waldir (Org.). **Poesia brasileira: períodos colonial e romântico**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1985. p. 87-88.

ANDRADE, Carlos Drummond de. José. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião: 23 livros de poesia**. v. 1. 7. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2013. p. 129-131.

ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Nova reunião: 23 livros de poesia**. v. 1. 7. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2013. p. 22.

AZEVEDO, Ricardo. Apagaram as saudades que eu tinha da aurora da minha vida. In: AZEVEDO, Ricardo. **Caderno veloz de anotações, poemas e desenhos**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. p. 61.

BANDEIRA, Manuel. Vou-me embora pra Pasárgada. In: BANDEIRA, Manuel. **Bandeira a vida inteira**. Rio de Janeiro: Aljôbramo, 1986. p. 90.

BARROS, Manoel de. O menino que carregava água na peneira. In: BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999, (não paginado).

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CHAMBERS, Aidan. **Dime: los niños, la lectura y la conversación**. Trad. (do inglês) Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DIAS, Gonçalves. Canção do exílio. In: AYALA, Waldir (Org.). **Poesia brasileira: períodos colonial e romântico**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1985. p. 62.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira et al. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work**: teaching comprehension to enhance understanding. Portland: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

LOPES, José de Sousa Miguel. A poesia nos livros didáticos de português de Moçambique e Brasil: um estudo comparativo. **Educação e Pesquisa**: revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 46, fev. 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/169875/160754>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Depois da poesia infantil, a juvenil? In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Org.). **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 263-278.

MELO NETO, João Cabral de. Tecendo a manhã. In: MELO NETO, João Cabral de; ZILBERMAN, Regina (Org.). **Poemas para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. p. 149-150.

MORAES, Vinicius; TOQUINHO et al. Aquarela. Ariola, 1983. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/toquinho-vinicius/1227391/>. Acesso em: 7 ago. 2020.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

RÊGO, Zíla Letícia Goulart Pereira. A leitura poética e a construção da subjetividade. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís (Org.). **Poesia infantil e juvenil brasileira**: uma ciranda sem fim. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 279-306.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. **Andersen e as estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

Recebido em 31 de agosto de 2020.

Aceito em 15 de setembro de 2020.