

Poema-ação: vozes discentes em

Norma Seltzer Goldstein³³

Universidade de São Paulo (USP)

Luciana Taraborelli³⁴

Universidade de São Paulo (USP)

Viviane Mendes Leite³⁵

Universidade de São Paulo (USP)

Resumo

O poema é um gênero cuja interpretação se abre para mais de um sentido. Em sala de aula, torna-se um caminho para o desenvolvimento criativo e estético. Oferecer poemas aos alunos é uma forma de motivá-los a ler e escrever de maneira reflexiva e criativa, como ilustra o projeto aqui apresentado, “Oficina de Poemas”, voltado à leitura e escrita desse gênero, realizado com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de escola pública do estado de São Paulo. As aulas de leitura tiveram como meta inspirar os alunos a percorrer o campo da poesia; já as aulas de produção escrita buscaram abrir espaço para a manifestação das vozes discentes, resultando em diálogo entre alunos e poetas lidos, assim como em trocas entre colegas. Os resultados apresentados são referentes a três das 25 oficinas do projeto e ilustram como a voz do aluno reflete e refrata o mundo em que vive, de maneira crítica e reflexiva.

Palavras-chave

Leitura do poema. Escrita do poema. Vozes discentes em diálogo no Ensino Fundamental.

³³ Bacharelado em Letras – Português e Francês, Mestrado e Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada. Atualmente, é professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Desenvolve e orienta pesquisas na área de Linguística Aplicada. Atua, ainda, no projeto PROFLETRAS-USP em rede nacional.

³⁴ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Linguística Aplicada ao Português. Mestre em Letras -Mestrado Profissional em Letras – Profletras - pela Universidade de São Paulo, na área de Linguística Aplicada. Professora da rede pública do estado de São Paulo. Trabalha com linguagem literária e ensino de língua materna: práticas escolares voltadas ao texto literário, em particular do gênero textual poema, explorando seus vários aspectos: gramatical, textual e discursivo - e os efeitos de sentido que produzem.

³⁵ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Linguística Aplicada ao Português. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da Universidade de São Paulo. Professora da rede pública municipal, em Mogi Guaçu, interior de São Paulo. Desenvolve projeto científico que envolve o estudo de multiletramentos. Trabalha com projeto de leitura interdisciplinar, voltado para o ensino fundamental da rede pública.

Introdução

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

O trabalho com o poema nas aulas de língua materna abre espaço para uma experiência única e particular com a linguagem. Drummond convida o leitor a fazer essa experiência: “Chega mais perto e contempla as palavras”. No movimento criativo com as palavras, o poema se revela um gênero rico e abrangente para trabalhar os sentidos interpretativos que, segundo o poeta, - com o qual estamos de acordo -, “tem mil faces” e favorece o diálogo. A experiência pode se dar pela leitura, ao desvendar os recursos presentes no poema e perceber como ele toca o leitor; ou, durante a escrita, quando o estudante se coloca na posição de autor em busca de recursos linguísticos para sua criação adquirir forma, voz, imagem.

Ao utilizar as ferramentas linguísticas de forma a causar um efeito poético, o aluno não só desenvolve habilidades com o tecer da própria língua, como também fixa seu olhar em aspectos que lhe chamam a atenção e lhe provocam algum tipo de reação de desconforto ou alegria; faz uso da língua em ação, para que sua voz seja ouvida. Na construção de sentidos por meio da elaboração da escrita, seu texto poético é atravessado por várias outras vozes. Segundo a perspectiva bakhtiniana, a palavra é viva e o discurso é atravessado por várias vozes sociais que reforçam o caráter dinâmico da linguagem. O texto discente é a resposta às inúmeras vozes com as quais os alunos dialogam.

Este artigo tem por objetivo apresentar o trabalho com o texto literário na sala de aula, mais especificamente, relatar uma prática de leitura e escrita de poemas nos anos finais do Ensino Fundamental, em contexto de escola pública estadual. Pretendemos contribuir para que colegas professores, alunos do curso de Letras e demais interessados ampliem o próprio olhar sobre a exploração do texto literário, em particular do poema, nas aulas de Língua Portuguesa, mas não só nela; toda a escola deveria estar sempre de portas abertas ao poema.

O poema, num primeiro contato, apresenta-se de forma singular no espaço em branco do papel, chegando, algumas vezes, a assemelhar-se a um desenho, pois sua elaboração escrita difere da dos demais gêneros. Eis a primeira possibilidade interpretativa: o modo como ele ocupa a página ou, nos dias atuais, também a tela. Segundo Goldstein, “A poesia resulta de cuidadosa elaboração formal, por isso solicita intensamente a participação do leitor, levando-o a desvendar pistas e interpretar seu (s) sentido (s).” (2006, p. 190).

Como motivar os alunos? Como instigar neles a intensa participação leitora demandada pelo poema, gênero que não lhes é familiar, que não circula socialmente com a mesma frequência de outros, - como notícia, conto, e-mails e demais gêneros digitais produzidos unicamente on-line, como as interações nas redes sociais?

Essas inquietações encaminharam nossa opção pelo trabalho com o gênero poema em duas direções, a saber: o exercício de sua leitura que aperfeiçoa gradativamente a capacidade de construção dos sentidos e, conseqüentemente, favorece a competência leitora dos demais gêneros; e o desenvolvimento da competência escritora, em diálogo com os poemas lidos. Entendemos que a leitura embasa o processo de escrita. Tomamos o sentido amplo de leitura frutiva, crítica e reflexiva; e de escrita com significado abrangente que extrapola os muros da escola. Ilustraremos o duplo processo, pela apresentação do projeto “Oficina de Poemas”.

Nossas atividades com o gênero poema tem como documento norteador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que propõe o trabalho com as linguagens em "campos" ou espaços onde circulam os gêneros. O documento apresenta o campo artístico-literário no qual os textos possibilitam formar um caráter humanizador. Dentre os gêneros literários, ganha destaque o poema:

No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, **os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas**, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (grifo nosso. BRASIL, 2017, p. 139).

Embora o gênero poema seja contemplado na BNCC, para os anos finais do Ensino Fundamental, entendemos que essa recomendação não garante, por si só, um trabalho efetivo com o gênero. São muito importantes a atuação e a conscientização do

professor como leitor de poemas e agente de letramento, conforme postula Kleiman. Segundo a autora, “uma das possíveis representações do professor, responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar, é a de agente de letramento.” (2006, p. 82). Cabe a ele mobilizar recursos e estratégias para inserir o aluno na leitura poética e, segundo Gebara, essa tarefa “passa a ser analisar esses elementos (as dezenas de elementos que o poema traz), vivenciando o evento-leitura para entender a percepção do minileitor e auxiliá-lo nessa busca (...)”. (2012, p. 40).

Ser agente de letramento é, também, garantir que as vozes discentes não tenham como único interlocutor o professor. A produção dos alunos, seu modo de dizer e sua voz em ação precisam ser compartilhados, para que a produção textual seja significativa. Conforme postula Volóchinov, “a palavra é um ato bilateral” (2017, p. 205), ou seja, o elo entre quem escreve e quem lê. Nesse sentido, a circulação das produções abre espaço para o diálogo entre o aluno e seus interlocutores.

Seguem-se quatro seções complementares: na primeira, refletimos sobre o ensino de leitura do gênero poema; na segunda, apresentamos uma oficina de leitura de poemas; na terceira, descrevemos duas outras destinadas à escrita dos poemas; na última seção, vem a análise do *corpus* constituído de produções discentes.

1 Trouxeste a chave? Leitura de poemas

Quando optamos pelo termo “ensino” da leitura do poema, partimos do pressuposto de que a leitura desse gênero não é algo com que o aluno esteja habituado, principalmente porque se trata de uma leitura que difere da dos demais gêneros, devido a sua especificidade. Por essa razão, é preciso conduzir o aluno, para que ele consiga explorar as diversas camadas de sentido propostas por um poema. Trata-se de leitura a ser aprendida gradativamente e o professor deve ser o guia. Utilizamos “camadas” para definir os níveis de leitura no sentido proposto por Jolibert:

Várias camadas de leitura são necessárias para dar nascimento, em cada nova leitura, a novos ecos que se respondem, se enfrentam, se ajustam, através de

sucessivas regulagens nunca esgotadas. A escola tem a responsabilidade de ensinar essa leitura também às crianças (JOLIBERT 1994, p. 202).

Considerando que as diversas camadas pressupõem várias interpretações, é evidente que a voz do professor não é a única a ser considerada neste processo. Destacamos a necessidade de indicar ao aluno os possíveis caminhos interpretativos nos quais pode adentrar e, assim, torná-lo co-construtor de significados. Nesse movimento, a leitura deixa de ser um ato de mera decodificação, para ampliar o repertório, estimular o senso crítico e reflexivo do aluno e despertar nele seu caráter humanizador. Para Candido (2013, p.182) “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.”

Para que o aluno consiga mergulhar nas camadas de leitura, deve ser guiado pela mão de um leitor mais experiente que, no contexto do letramento escolar, é o professor. Voltamos a insistir: não se trata de leitura rápida e linear, mas de leitura que demanda atenção, também, à verticalidade. Segundo Jolibert, faz-se necessária:

Uma atenção especial para com as estruturas da linguagem de qualquer natureza, suas combinações e seus efeitos de sentido: estruturas enunciativas, sintáticas, léxico-semânticas, estruturas fônicas, rítmicas, melódicas; estruturas gráficas e espaciais (JOLIBERT, 1994, p. 201).

Chamamos a atenção, ainda, para o caráter vocalizado do poema, que vem da tradição oral, situada no tempo pela duração e, também, por ser um texto construído na transmissão vocal. O discurso poético surgiu no contexto oral e, dessa forma, construiu seu ritmo e sua significação. Zumthor (1993) comenta:

É por isso que à palavra *oralidade* prefiro *vocalidade*. Vocalidade é a historicidade de uma voz: seu uso. Uma longa tradição de pensamento, é verdade, considera e valoriza a voz como portadora da linguagem, já que na voz e pela voz se articulam as sonoridades significantes (ZUMTHOR, 1993, p. 21).

Para que o poema transmita seus efeitos de sentido e para que suas imagens aflorem, é fundamental a leitura oral. Assim, a estratégia é ler e reler em voz alta, para perceber a musicalidade, para que o ritmo se revele e as imagens se formem, aos poucos; para que a experimentação dessa leitura se torne fruição e as experiências pessoais dos alunos dialoguem com o poema. Cabe observar que a leitura em voz alta é um exercício a que os alunos não estão acostumados. Essa leitura causa estranhamento; o aluno não está habituado a ouvir a própria voz, por vezes sente vergonha dos colegas e do professor, além de ter medo de errar. Por isso, durante as oficinas de poemas, foram trabalhados diversos modos de leitura, partindo da silenciosa para chegar, aos poucos, àquela em voz alta e, depois, à performática, para que os alunos notassem que o poema é um texto a ser vocalizado e sua compreensão se completa com a leitura em voz alta. Trata-se de um gênero tão complexo, quanto motivador. Todo o trabalho não estaria finalizado, se não fosse arrematado pela leitura em voz alta, pela declamação:

É a voz e o gesto que propiciam uma verdade; são eles que persuadem. As frases sucessivas que são lançadas pela voz, e que parecem unidas somente por sua conexão, entram progressivamente no fio da escuta, em relações mútuas de coesão. A coerência última conseguida pela obra é um dom do corpo. Na hora em que, na performance, o texto composto por escrito se torna voz, uma mutação global o afeta, e, enquanto se prossiga nessa audição e dure essa presença, modifica-se sua natureza (ZUMTHOR, 1993, p. 165).

Segundo Gebara, quando lemos para a criança, os efeitos sonoros do poema “são percebidos como forma de expressão corporal, pois envolvem a voz e os gestos que a acompanham. Se a própria criança está lendo, será a vez de sua voz imprimir sensações que podem ou não, se refletir na organização total do que foi lido.” (2012, p. 38).

2 Oficina de poemas: a leitura dos alunos

O trabalho com as Oficinas de Poemas foi realizado com alunos do 8º ano de escola estadual. Cada etapa da série de atividades foi denominada “Oficina de Poemas” e desenvolvida no horário regular de aula dos alunos. A carga horária para a área de linguagens – Língua Portuguesa, em 2019, era de seis aulas semanais de 50

minutos cada uma. O tempo destinado para a realização das oficinas foi de 1/6 (um sexto) das aulas.

Ao todo, foram 25 oficinas e cada uma delas mobilizou estratégias diferentes de leitura e escrita de poemas. Cada encontro dedicou-se a um aspecto que envolvia o gênero: forma composicional, sonoridade/musicalidade, rima, ritmo, vocalização, figuras de linguagem, tema e imagens, numa progressão, de modo que cada aspecto observado numa oficina servisse de ferramenta para desencadear a seguinte.

Devido aos limites deste artigo, não haveria espaço para todas as oficinas. Selecionamos três delas: oficinas 7, 9 e 24. A 7 foi dedicada à leitura de poemas de José Paulo Paes; a 9 trabalhou com quadrinhas e apontou os primeiros passos para a escrita de poemas; e a 24 relatou o processo final da progressão, após ter sido percorrido um longo caminho e terem sido oferecidas ferramentas para uma escrita livre e criativa.

Para valorizar a leitura vocalizada do poema e levar o aluno a perceber que o poema desse modo se revela, trabalhamos de forma aprofundada a leitura do poema. Além da leitura linear, também a leitura atenta aos vários níveis do texto: lexical, morfológico, sintático, sonoro e, finalmente, o semântico, abrangendo a “leitura em camadas”, como propõe Jolibert (1994).

Líamos e analisávamos juntos. A cada percepção dos alunos, relíamos e verificávamos as observações. Foi uma etapa produtiva, graças à participação ativa da turma. A maioria dos alunos queria se manifestar e fazer comentários.

2.1 Oficina 7- Leitura de Poemas de José Paulo Paes

Além da alta qualidade de sua obra poética, José Paulo Paes traz o humor, a alegria do lúdico, o desafio dos jogos poéticos, o tom desafiador e de superação que motivam a leitura como se ela fosse um jogo.

Ele escreve, primeiramente, tendo em vista o público infantil e juvenil o que facilita muito o trabalho do professor do ensino fundamental anos finais. Isso não significa que o conteúdo de seus poemas seja simplista nem facilitado. Segundo Gebara, “Desde a estreia, fica claro que o poeta utiliza nesses textos os mesmos recursos da sua

poesia para adultos: a ironia, a sátira, a exploração do signo e das características constitutivas da língua.” (2012, p. 51).

A seguir, relatamos a percepção dos alunos durante a leitura do poema “Vida de sapo”, de José Paulo Paes.

Vida de sapo³⁶

O sapo **cai**

Num buraco

e sai.

Mas noutro buraco

cai.

O sapo **cai**

num buraco

e sai.

Mas noutro buraco

cai.

É um buraco

a vida do sapo.

A vida do sapo

é um buraco.

Buraco pra **cá.**

Buraco pra **lá.**

Tanto buraco enche o sapo.

Inicialmente, os alunos observaram a distribuição do poema na folha e aprenderam que cada linha sua é chamada de verso. Depois foram solicitados a atentar para as rimas e localizavam as palavras que rimavam. Então ocorreu a grande

³⁶ GEBARA, 2012, p. 52

descoberta, o que animou a sala toda: um aluno percebeu um recuo da margem esquerda em alguns versos do poema e interpretou: “olha o sapo caindo”, o sapo pula de uma estrofe a outra e cai no buraco”. Assim, os alunos constataram que, nesse poema, o pulo do sapo estava representado visualmente na organização espacial dos versos na página.

Chamamos a atenção para as palavras “cai” e “sai”. Além da rima, ambas terminam em “ai”, interjeição que lembra dor: o lamento do sapo, ao cair no buraco.

No verso final, “tanto buraco enche o sapo”, o poeta usa paranomásia ou eufemismo em relação à expressão do registro popular “enche o saco”. Os alunos não tinham feito essa associação, foi preciso chamar a atenção deles para o último verso. Pedi que lessem novamente e perguntei se já tinham ouvido uma expressão parecida; após alguns minutos, um aluno fez a associação, seguido de outros que também a perceberam e explicaram aos colegas. O apelo humorístico desse jogo de palavras levou a sala se interessar, ainda mais, pela leitura de poemas.

3 Oficina de poemas: a escrita do aluno-poeta

Passemos ao segundo direcionamento de nosso trabalho com o poema: o desenvolvimento da competência escritora. Entendemos que o amplo processo de escrita de poemas, além de envolver e desenvolver a materialidade linguística para a construção da forma composicional, também trabalha o potencial criativo do aluno, estimula potencialidades estéticas, proporciona-lhe espaço para sua voz que, num processo dialógico, reporta-se a outras vozes.

A passagem das oficinas de leitura para as de escrita poética ocorreu de forma gradual. Primeiramente, os alunos se apropriaram da leitura do gênero e de suas especificidades, lendo e analisando, com o professor, modernistas brasileiros: Manuel Bandeira, Mário Quintana e Carlos Drummond de Andrade. Depois, iniciaram a escrita colaborativa, conforme descreveremos na oficina 9 e, em seguida, passaram aos exercícios de escrita individual propostos nas oficinas voltadas à competência escritora.

3.1 Oficina 9 – *Quadrinhas*

A oficina 9 foi dividida em dois momentos:

a) leitura para conhecer a forma composicional e desenvolver a percepção da rima, por meio da complementação de quadrinhas apresentadas incompletas, isto é, com a falta de um ou dois termos. Os alunos deviam preencher os lapsos, de modo a dar sentido à quadrinha;

b) observação de duas quadrinhas apresentadas com dois versos omitidos. A tarefa dos alunos era recompor cada uma delas, de modo a dar sentido ao conjunto. Ao final da atividade, o resultado proposto por eles era confrontado com os originais e comentado coletivamente.

Segundo Goldstein, “quadrinha é o poema de quatro versos que, geralmente, desenvolve um conceito relativo à filosofia popular.” (1986, p. 43). As quadrinhas estudadas nesta oficina são do poeta Zaé Júnior e encontram-se no livro “**Pássaro Aprendiz**” (2003).

As duas quadrinhas a seguir foram escritas na lousa e copiadas pelos alunos.

16

Meu Sábio pai, sem **cultura**,
 Me ensinando o que **sabia**,
 Me ensinou que a lida **dura**
 Também traz **sabedoria!**³⁷

206

Sempre que parte um **amigo**,
 meu mundo fica **menor**
 e a dor que trago **comigo**
 cada vez fica **maior!**³⁸

³⁷ JÚNIOR Zaé. 2003, p.22.

³⁸ Ibid., p.70.

As quadrinhas foram lidas, comentadas, tiveram seus versos e suas rimas analisadas. Foram lidas em voz alta, mais de uma vez, a cada tópico discutido.

Nas quadrinhas seguintes houve a omissão do último verso. A tarefa coletiva consistia em reelaborar esse verso, de modo que fizesse sentido no conjunto.

Quadrinha original:

4

Pára a chuva... e no **horizonte**,
luzindo ao sol na **distância**,
o arco-íris é a minha **ponte**,
por onde eu retorno à **infância**³⁹ (verso original)

Quadrinha com o verso final recriado pelos alunos de forma coletiva:

Pára a chuva... e no **horizonte**,
luzindo ao sol na **distância**,
o arco-íris é a minha **ponte**,
que lembra a minha infância (sugestão de uma aluna reelaborada coletivamente)

Nessa etapa, os alunos participaram com grande motivação: buscavam a melhor palavra para completar a quadrinha, arriscavam rimas, depois as trocavam em busca de novo efeito, até que uma aluna sugeriu o último verso acima e a sala aprovou. Nós o comparamos com o original e a criadora dele ficou muito feliz.

Observamos que os alunos não atentaram ao fato que a ponte liga dois pontos e que poderiam ter sugerido o verbo “levar”, em vez do verbo “lembrar”. Preferiram “lembrar”, talvez porque estivessem focados no “arco-íris” e não, em “ponte”. E arco-íris, para eles, remete à infância.

Passemos à quadrinha seguinte, com versos originais, da qual foram omitidos o segundo e o último, para a complementação pelos alunos:

³⁹ Ibid., p.19.

O amor-perfeito é uma **flor**
 que podes colher sem **mim**; (verso original).
 porém, um perfeito amor,
 só colhes no meu **jardim!**⁴⁰ (verso original)

Quadrinha com versos recriados pelos alunos de forma coletiva:

92

O amor-perfeito é uma **flor**
Que cresce num jardim (verso coletivo)
 porém, um perfeito amor,
Não serve para mim. (verso coletivo)

Note-se que os alunos fizeram a escolha das palavras “jardim” e “mim”, exatamente as mesmas da quadrinha original, porém, na produção deles, houve a inversão de posição das palavras em relação ao original. “Mim” estava no segundo verso, na composição original e “jardim”, no quarto; *jardim*, na criação discente, ocupou o segundo verso e “mim”, o quarto. Manteve-se, portanto, o esquema de rimas da quadrinha original.

Quanto à significação, houve mudança de sentido em relação ao sentimento afetivo. O eu-lírico, na quadrinha original, cria um jogo de palavras entre o nome da flor, amor-perfeito, e o sentimento humano, o “perfeito amor”. Em tom otimista, afirma que o perfeito amor será colhido “só” no seu jardim. Na criação dos alunos, a flor cresce “num” jardim genérico. O jogo entre “amor-perfeito” e “perfeito amor”, ou seja, amor-perfeito (substantivo composto) / perfeito amor (adjetivo / substantivo) causou dúvida, inicialmente, pois desconheciam a flor amor-perfeito, de denominação científica *viola tricolor*. Esclarecida a dúvida, os alunos compuseram seus versos. Ao contrário do original, o perfeito amor, para eles, não seria possível: “porém, um perfeito amor/ não serve para mim.” O objetivo da oficina era apresentar a forma composicional, chamar a

⁴⁰ Ibid., p. 41.

atenção para a escolha lexical que resulta em efeitos sonoros e levar os alunos a perceber claramente esse recurso. Por essa razão, nesse momento, não foram aprofundadas noções de métrica nem de escansão silábica. Eis porque os versos compostos pelos alunos (versos 2 e 4, com seis sílabas), tem número de sílabas poéticas diferente daqueles dos versos originais (versos 1 e 3, com sete sílabas).

Ao confrontar os versos originais com aqueles produzidos por eles, os estudantes chegaram ao consenso de que os versos que que tinham criado tinham ficado melhor. Foi uma experiência excelente, houve interesse, curiosidade, desafio, reflexão, os alunos se envolveram na proposta. Estabelecemos paralelos e abriu-se a possibilidade de aceitar que ambas as propostas eram válidas.

A oficina 24 denominada “Escrita de poemas com estrutura de texto livre” foi a última que trabalhou a competência escritora. A proposta era que os alunos escrevessem poemas sem seguir nenhuma estrutura prévia obrigatória. A intenção era deixá-los livres, para decidir qual formato e estratégia prefeririam.

Verificamos o quanto as oficinas anteriores foram importantes, ao ler as produções finais. Os alunos se sentiram à vontade para escrever e as análises mostram como utilizaram o que tinham aprendido e quão criativos se revelaram.

Para que a circulação do poema fosse efetiva, elaboramos “o varal poético”, para expor as produções discentes. Os poemas alcançaram outros leitores, além do professor de Língua Portuguesa, ao ficarem visíveis no espaço escolar a todos os que ali circulam: alunos-autores, colegas de outras salas, professores, funcionários e familiares. Desse modo, o público escolar teve acesso às produções, podendo também fazer soar sua voz, seja em concordância, seja em dissonância com os poemas expostos. Esse movimento ampliou a percepção da dimensão social da linguagem.

Essa etapa contribuiu para que os alunos percebessem que o poema possui uma dimensão social, ou seja, o poeta usa sua arte para criticar e refletir o mundo que o cerca. Nesse sentido, para Bakhtin: “O discurso da poesia, sem dúvida é social, mas as formas poéticas refletem processos sociais mais longos, por assim dizer - “tendências seculares” da vida social”. (2017, p.77).

4 A produção do aluno-poeta

Saudade

1. Eu já não aguento mais
2. Você longe de mim
3. Eu só queria paz,
4. Mas você quis assim.

5. Ainda moro no mesmo jardim
6. Aquele cheio de jasmim
7. Onde nada é ruim
8. Apenas o nosso fim.

9. Se eu soffro? Sim.
10. Mas espero que assim
11. Eu entenda que o fim
12. Talvez seja bom para mim.

13. Mas, mesmo assim
14. Ainda resta em mim
15. Uma saudade sem fim.
16. E, provavelmente,
17. Será sempre assim.

(Aluno S)

O poema “Saudade” faz parte de uma das temáticas sugeridas na oficina, o cotidiano, pois sentir saudade é intrínseco ao ser humano e está presente na vida das pessoas. Em relação à adequação ao gênero, o poema discente é composto por quatro estrofes, extensão que ilustra a progressão do aluno na competência escritora. Note-se que a adequação discursiva está bem elaborada, há elementos para que o leitor compreenda o ponto de vista do autor, seus sentimentos e experiências. Conteúdo e linguagem poética constroem uma unidade de sentido consciente e clara.

Segundo Bakhtin, palavra é vida e os enunciados são dinâmicos e retomam outros, anteriores, assim como serão retomados por outros mais que virão. Nesse sentido, inserem-se, também, os discursos. Para o filósofo da linguagem, o discurso não se restringe a si próprio, ele é reelaborado, por meio de outros discursos que fazem parte da vivência de quem os profere. Ao elaborarmos um discurso, ressurgem outros com os quais tivemos contato, numa transmutação dialógica que reflete nossa experiência linguística.

Quanto à adequação discursiva, o poema inicia com um desabafo, uma situação que não é mais suportada “Eu já não aguento mais”. Esse verso provoca no leitor, além de curiosidade, a sensação de compaixão, é como se o leitor adentrasse no sofrimento do eu-lírico.

O verso 2, “Você longe de mim”, apresenta a causa do sofrimento. O eu-lírico transmite o desejo de viver em paz, que já não é possível pela ausência do interlocutor “Você”. Tanto os desejos do eu-lírico, quanto os de seu interlocutor são marcados pelo mesmo verbo: “querer”. O eu-lírico desejava paz, mas seu interlocutor preferiu o afastamento, a ausência, motivo da saudade do título. Os desejos não estão alinhados, isso fica claro pelo tempo verbal em que está conjugado o verbo querer. O eu lírico “queria” paz; o verbo está conjugado no imperfeito do indicativo, sugerindo duração; já o verbo que se refere ao interlocutor (“quis”) está conjugado no pretérito perfeito do indicativo, indicando ação pontual concluída no passado. A decisão de viver longe do eu lírico já foi realizada: “Mas você quis assim” (verso 4).

O advérbio *só*, no verso 3 reforça enfatiza o desejo do eu-lírico, porém, na sequência, a conjunção coordenativa adversativa, “mas” rompe com o desejo de paz. Semanticamente, há uma relação antonímica na qual o eu lírico deseja uma atitude (querer seu interlocutor “perto”), enquanto o outro o contraria (querer estar “longe”).

A segunda estrofe apresenta-se descritiva e menos conflituosa, sensação apenas aparente. A descrição situa o eu-lírico num lugar apazível: um jardim cheio de jasmim, flor que exala perfume, “Onde nada é ruim” (verso7). Em contraste, vem a lembrança da ruptura: “Apenas o nosso fim” (verso 8).

O fato de a segunda estrofe começar pelo advérbio “ainda” - “Ainda moro no mesmo jardim” (verso 5) - deixa claro que o eu lírico não se mudou, que é conhecido seu endereço, portanto fica subentendido um convite para o interlocutor voltar.

Na terceira estrofe, o eu lírico responde de forma positiva a uma pergunta que supostamente lhe teriam feito: “Se eu sofro? Sim!” (verso 9); o ponto de exclamação enfatiza o sofrimento. Há nos versos seguintes uma tomada de consciência por parte do eu-lírico. Ele gostaria de esperar que o término fosse bom, mas conclui de modo menos confiante, ao usar o advérbio talvez: “Mas espero que assim” /” Eu entenda que o fim” / “talvez seja bom para mim” (versos 10,11 e 12). O uso da conjunção coordenativa adversativa - “mas”, sugere a tomada de consciência do eu lírico. Na última estrofe, o “mas”, seguido de “mesmo assim” contrasta a pouca esperança com o sentimento que não quer calar: “Ainda resta em mim” / “Uma saudade sem fim” (verso 14 e verso 15). Agora, o tom é ameno, comparado ao verso 1: “Eu não aguento mais”. O advérbio “ainda” reforça a duração da “saudade”, termo que retoma o título no verso 15, mantendo a coerência discursiva.

A adequação linguística é atendida, uma vez que a escolha lexical está coerente com o discurso e colabora para seu entendimento. O poema compõe-se de quatro estrofes com rimas em todos os versos. Na primeira estrofe há rimas consoantes: **mAis/pAz** e **mim/assim**; na segunda estrofe, **jardIM/jasmIM/ruIM/fIM**; na terceira: **sIM /assIM/fIM/ mIM/** e, na quarta e última, as rimas seguem as duas estrofes anteriores: **assIM/mIM/fIM/assIM**. A linguagem figurada envolve a metáfora da moradia dos sentimentos: “o jardim.”

As marcas de autoria estão presentes, desde o primeiro verso, nos pronomes pessoais retos e oblíquos eu/mim, na conjugação dos verbos na primeira pessoa do modo indicativo: “aguento/queria/moro/espero/será”, e também no verbo em primeira pessoa do modo subjuntivo “entenda”, além do todo discursivo.

Quanto às convenções da escrita, há domínio da norma padrão e não foram usados desvios dessa norma para obter efeitos de sentido.

Ao analisar o poema “Saudade” percebe-se que o aluno experienciou o fazer poético ao escrever sobre um sentimento intrínseco ao ser humano. A fruição ocorre como consequência do processo vivenciado nas 25 oficinas. Diante desse poema, retomamos Candido (2013, p. 188) “Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”.

Considerações Finais

Trabalhar com leitura literária em sala de aula é, em primeiro lugar, garantir, como postula Candido (2013) o direito à Literatura. Ela promove o letramento discente e, mais ainda, oferece a chave para que os alunos se tornem leitores críticos e reflexivos. O papel do professor como agente de letramento faz toda a diferença e propicia ao aluno abrir as “portas interpretativas”.

O projeto “Oficina de poemas” é uma possibilidade de o gênero (re)existir num contexto em que o caráter humanizador da leitura não pode ser negligenciado. A leitura de poemas alicerça a estrutura da produção discente, uma vez que amplia o repertório e motiva os alunos a colocar suas vozes em ação. Eles passam a conhecer um gênero que, muitas vezes, fica em segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa. Percebem a disposição dos sinais gráficos na folha em branco, as escolhas lexicais, nunca aleatórias, a musicalidade e o ritmo. O universo poético motiva um espaço de encontro consigo próprio, pois a leitura do poema pode levar o aluno a perceber o que sente e que, antes da leitura, não conseguia expressar.

Na leitura do poema há fruição, há humanidade, há um encontro ou um reconhecimento. Um encontro com a linguagem trabalhada, - a novidade- e o reencontro consigo próprio, com a sensação de experimentar sentimentos que soam familiares, como no poema “Saudade”.

São vários os caminhos para se trabalhar o poema. Em nosso percurso, escolhemos proporcionar o encontro aluno-poema por meio da leitura. De início, uma aproximação tímida que, a cada poema lido, se tornava mais concreta; os segredos do poema se revelavam, à medida que o aluno captava sua sonoridade, entendia sua disposição no espaço do papel, compreendia o ritmo e se apropriava das temáticas. Só depois desse (re)encontro, e do tempo necessário para que ele se sedimentasse, é que passamos ao trabalho com a escrita.

Há uma duração de tempo nesse processo que precisa ser respeitada e varia de aluno para aluno e de turma para turma. É o tempo de encontros e reencontros, descobertas, reconhecimento, consonâncias e dissonâncias. Tempo de sentir-se à

vontade com o poema. Só depois disso, o aluno sentirá que é possível colocar sua voz em versos.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética** (organizada pelo autor). Rio de Janeiro: Record, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf> >. Acesso em: 9 jul. 2020.

CANDIDO. Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro. Ouro sobre Azul, 2013, p.171-194.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GEBARA, Ana Elvira L. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção aprender e ensinar com textos, v.10).

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Versos, Sons, Ritmos**. 14 ed. rev. e atualizada. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios: 6).

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. Poesia e Ensino de língua Materna. In: CORRÊA, Manoel L. G., BOCH, Françoise (Orgs). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2006. (Coleção ideias sobre linguagem).

JOLIBERT, Josette e colaboradores. **Formando Crianças produtoras de textos**. Trad. Walkiria M. F. Settineri, Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. Volume II.

JÚNIOR, Zaé. **Pássaro Aprendiz-1001 trovas**. São Paulo, Espaço Editorial, 2003.

KLEIMAM, Angela B. Processos identitários na formação do Profissional - O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G., BOCH, Françoise (Orgs). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2006. (Coleção ideias sobre linguagem).

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a Voz: a "literatura" medieval**. Tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ACTION-POEM: STUDENT VOICES IN VERSE

Abstract

The poem is one of the genres that brings with it multiple senses. In the classroom, the poem opens the way for creative and aesthetic development. In this sense, offering poems to students is a way of motivating them to read and write in a reflective and creative way, that's why we present in this article the project "Oficina de Poemas", aimed at reading and writing of poems, carried out with students of the final years of a public elementary school in the state of São Paulo. Reading classes led students to travel the field of poetry and writing production classes provided space for student voices, resulting in dialogue between students and poets read. The results presented refer to three of the 25 workshops of the project and show that the student's voice reflects and refracts the world in which he lives in a critical and reflexive way.

Keywords

Poem reading. Poem writing. Students voices. Elementary School.

Recebido em: 18/04/2021

Aprovado em: 13/05/2021