

A leitura de poesia para a formação humana na educação básica: diálogos com o cancioneiro de Elomar

Letícia Queiroz de Carvalho¹

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Liliane Rodrigues de Albuquerque Alvim²

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Resumo

O presente artigo investiga os diálogos entre a leitura de poesia em sala de aula e o cancioneiro de Elomar para uma formação humana e crítica de leitores na educação básica. Para tal, optamos metodologicamente pela pesquisa bibliográfica com viés qualitativo, ao cotejarmos escritos bakhtinianos e de autores que representam a sua crítica, além de textos teóricos sobre o gênero lírico, o poeta escolhido e, também, sobre a prática pedagógica de leitura de poemas na escola. O cotejo dos textos ocorreu tanto para a análise do corpus da pesquisa quanto para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de leitura de poesia no ensino médio, que foi alicerçada na vertente epistemológica das Ciências Humanas de Bakhtin e o Círculo. Explanaremos a respeito de um possível caminho metodológico para subsidiar práticas literárias dialógicas na escola, com destaque à leitura do gênero lírico como um caminho potente para a formação crítica e para a humanização.

Palavras-chave

Leitura de poesia. Ensino de literatura. Dialogismo.

¹ Doutora em Educação e Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo, onde atua na graduação presencial e a distância em Letras, bem como nos Mestrados Profissionais Proletras e PPGEH - Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades. Pesquisadora da área de literatura, linguagem, educação e formação docente.

² Especialista em Educação e Direitos Humanos pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2017), especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES (2012), graduada em Letras-Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo - IFES (2020), graduada em Tecnologia em Processos Gerenciais pela Universidade Norte do Paraná (2009) e Ensino Médio em Magistério pela E.E. Maria de Lucca Pinto Coelho (1996). Tem experiência em Administração, com ênfase em Recursos Humanos. Usuária avançada de tecnologia, é docente com experiência em desenvolvimento de objetos educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem (Moodle e Classroom) para EaD (Educação a distância). Também tem experiência na docência de tecnologias educacionais no ensino infantil e superior.

Introdução

*“O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.”*
(MORAES, 2000, p. 244-245) Página | 15

O gênero lírico tem acompanhado os seres humanos desde seus primórdios, inicialmente a partir da oralidade e por conseguinte da escrita. Uma hipótese aceita é que a literatura ocidental tenha nascido na Grécia (SOUZA; OLIVEIRA, 2015).

Da antiguidade à contemporaneidade, a poesia é a arte da linguagem e, como tal, figura como expressão de um tempo e de um povo, objeto capaz de causar reflexão e por isso humanizar aqueles que a ela têm acesso. Segundo Paz (1996), a poesia é pertencente a todas as épocas, pois é a forma natural do ser humano se expressar. Ainda de acordo com o mesmo autor, existem povos sem prosa, mas não sem poesia, portanto, a prosa não é uma expressão intrínseca à sociedade, ao contrário da poesia que se materializa em canções, mitos ou outras expressões poéticas desde as mais remotas épocas. A poesia é, desta feita, fundamental à sociedade, parte do que fomos e daquilo que somos, e por meio de sua leitura podemos nos perceber uns aos outros em nossa humanidade.

Assim, pensamos que a leitura de poesia em sala de aula é fator indispensável para a formação humana dos alunos, por meio da possibilidade de contato com o pensamento diverso, de diversas pessoas, cada qual na sua especificidade, independentemente de sua ideologia e local de discurso. Inspiramo-nos em Candido (2011) ao perceber a leitura literária como fator de humanização do homem e direito humano, confiantes de que a leitura crítica do gênero lírico em sala de aula é capaz de contribuir para a formação de cidadãos mais sensíveis às questões sociais que nos convocam à participação ativa na vida em sociedade. De acordo com Candido (2011), a humanização pode ser compreendida como processo que confirma no homem traços essenciais, como a reflexão, a aquisição do saber, a prontidão ao próximo. Também “[...] o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 2011, p. 182).

Desse modo, para discorrermos sobre a leitura de poesia na sala de aula em diálogo com o cancionero de Elomar numa perspectiva dialógica, optamos por uma

pesquisa bibliográfica com viés qualitativo, a partir da qual apresentamos alguns traços essenciais do gênero lírico, e, a partir da visão bakhtiniana da linguagem e a sua relação com as práticas dialógicas de leitura em sala de aula, abordamos a percepção da literatura como direito e caminho para a potencialização da formação humana dos alunos, além de trazermos à baila o contexto de vida e de produção do poeta e compositor Elomar, de modo a subsidiar uma proposta interventiva de leitura poética para o ensino médio, evidenciando a importância de tal gênero na sala de aula em um viés crítico.

1 Origens e traços estilísticos fundamentais do gênero lírico

A história do gênero lírico se confunde com a da própria humanidade, dialógica que é em sua essência social. A hipótese que o gênero lírico tenha surgido na Grécia é aceita na contemporaneidade, embora existam indícios de que “[...] tanto a *Ilíada* quanto a *Odisseia* têm estímulos de mundo que se estendem desde os tempos pretéritos a Homero ao próprio tempo deste aedo” (SOUZA; OLIVEIRA, 2015, p. 254).

Remonta à Antiguidade a classificação de obras literárias em gêneros, conforme é possível vislumbrar a partir de Rosenfeld:

No 3º livro, Sócrates explica que há três tipos de obras poéticas: “O primeiro é inteiramente imitação.” O poeta como que desaparece, deixando de falar, em vez dele, personagens. “Isso ocorre na tragédia e na comédia.” O segundo tipo “é um simples relato do poeta; isso encontramos principalmente nos ditirambos.” Platão parece referir-se, neste trecho, aproximadamente ao que hoje se chamaria de gênero lírico, embora a coincidência não seja exata. “O terceiro tipo, enfim, une ambas as coisas, tu o encontras nas epopeias...” Neste tipo de poema manifesta-se seja o próprio poeta (nas descrições e na apresentação dos personagens), seja um ou outro personagem, quando o poeta procura suscitar a impressão de que não é ele quem fala e sim o próprio personagem; isto é, nos diálogos que interrompem a narrativa (ROSENFELD, 1985, p. 15-16).

Conforme citado acima, a subjetividade humana é característica do gênero lírico. Como expressão de arte, o interior daquele que escreve se materializa no ritmo dos signos que se apresentam nos versos. Para Rosenfeld (1985, p. 17), “[...] pertencerá à Lírica todo poema de extensão menor, na medida em que nele não se cristalizarem personagens nítidos e em que, ao contrário, uma voz central – quase sempre um “Eu” – nele exprimir seu próprio estado de alma”.

Relevante expressar, a partir de Goldstein (2005), que o poema tem particularidades dentro de sua unidade. Para a autora, em textos não-literários normalmente os autores escolhem as palavras de acordo com a semântica, já no texto

literário, além desta escolha, ocorre uma outra que acontece a partir da semelhança sonora das palavras.

O discurso literário é um discurso específico, em que a seleção e a combinação das palavras se fazem não apenas pela significação, mas também por outros critérios, um dos quais, o sonoro. Como resultado, o texto literário adquire certo grau de tensão ou ambiguidade, produzindo mais de um sentido. Daí a plurissignificação do texto literário (GOLDSTEIN, 2005, p. 5).

Na plurissignificação que o discurso literário admite, as imagens que o leitor vai construindo a partir da leitura não se devem apenas ao texto em si e ao que o autor gostaria de expressar, mas, também, da própria bagagem e vivência que esse leitor tem enquanto ser humano – suas características sociais, culturais, econômicas, educativas, geográficas, etc. Rememoramos Quintana (2013) ao afirmar que poemas são pássaros que se alimentam em cada par de mãos que seguram o livro que se lê.

Na singularidade do poema, o poeta tem à sua escolha, além da forma, que pode ser fixa ou não, ou seja, utilização ou não de estrofes, de esquema de rimas, de metro – que acontece nos versos regulares, aqueles que “[...] obedecem às regras clássicas estabelecidas pela métrica, determinando a posição das sílabas acentuadas em cada tipo de verso” (GOLDSTEIN, 2005, p. 34) –, o uso ou não de versos brancos – que são aqueles que “[...] obedecem às regras métricas de versificação ou acentuação, mas não apresentam rimas [...]” (GOLDSTEIN, 2005, p. 34) –, a utilização de verso livre, que se caracteriza por não obedecer “[...] a nenhuma regra preestabelecida quanto ao metro, à posição das sílabas fortes nem à presença ou regularidade de rimas” (GOLDSTEIN, 2005, p. 36-37), os recursos linguísticos – léxicos, sintáticos e semânticos (o que inclui a utilização de figuras de linguagem), também os rítmicos, que são recursos sonoros que ocorrem a partir da repetição de vogais, consoantes ou palavras, o uso de onomatopeia, de rima e de refrão (GOLDSTEIN, 2005) –, para que, como um tecelão, entrelace os fios escolhidos dentre essas possibilidades e teça, usando também o fio dourado da sua própria subjetividade, a poesia, “[...] tecido de palavras (GOLDSTEIN, 2005, p. 6)”.

Após discorrermos a respeito da origem e dos traços essenciais do gênero lírico, trataremos, a seguir, sobre a importância da leitura de poesia no ensino médio em diálogo com as ideias de Bakhtin e o Círculo para a formação humana desses alunos-sujeitos.

2 Leitura de poesia no ensino médio e formação humana: diálogos com Bakhtin e o Círculo

A poesia em sua essência é a expressão da vida humana, dialógica e social. Segundo Paz (1996, p. 12) “[...] a poesia ignora o progresso ou a evolução e sua origem e seu fim se confundem com os da linguagem”. Expressa o discurso de muitos – homens e mulheres –, diferentes em suas especificidades (sociais, econômicas, ideológicas, regionais, linguísticas, acadêmicas, culturais, de gênero, de etnia, etc) e que exatamente por isso demonstram toda a riqueza existente na diversidade do ser humano. De acordo com Pilati (2018), o grande poder da literatura é a reflexão do mundo, pois através dela acontece a transfiguração da realidade, que é uma forma de se conhecer a vida. Segundo o mesmo autor (2018, p. 38) “[...] criar e ler literatura é, em alguma medida, formar ativamente uma certa interpretação da realidade, que nos torna mais íntimos das contradições e das perguntas que se apresentam incontornáveis aos nossos olhos de sujeitos sociais”. Candido (2011, p. 193) afirma que “uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura, em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”.

Assim, o gênero lírico mostra-se como um “[...] caminho potente para as atividades de leitura na educação básica [...]” (CARVALHO, 2020, p. 190), capaz de estimular o pensamento crítico e a alteridade, que convergem para uma formação mais humana nas salas de aula, em que pese a constituição de sujeitos emancipados, preparados para (con)viver em sociedade. Emancipação que pode ser compreendida por “[...] algo como a produção de uma consciência verdadeira em relação a si mesmo e a respeito das relações que são estabelecidas com os outros sujeitos sociais” (PILATI, 2018, p. 43).

A partir do exposto, consideramos importante compreender as contribuições de Bakhtin e o Círculo nesse processo de leitura e formação de leitores sob a ótica dialógica da linguagem.

Mikhail Bakhtin, intelectual russo com formação em estudos clássicos da Faculdade Filológico-Histórica de Petrogrado, na Rússia, reunia-se de forma regular, de 1919 a 1929, com outros intelectuais de diferentes formações, atuações profissionais e interesses, em um círculo³ de estudos, cujas ideias filosóficas tiveram maior circulação e debate a partir de 1970 (FARACO, 2019).

De acordo com Faraco (2019), os membros do Círculo nutriam em comum a paixão pela filosofia e, também, pelo debate de ideias, e, nesse contexto, se aprofundavam

3 O Círculo de Bakhtin “[...] era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto)” (FARACO, 2019, p. 13).

criticamente nas discussões de obras de filósofos do passado, sem se absterem das discussões perante os autores de sua época.

Para Bakhtin [...] a consciência individual se constrói na interação, e o universo da cultura tem primazia sobre a consciência individual. Esta é entendida como tendo uma realidade semiótica, constituída dialogicamente (porque o signo é, antes de tudo, social), e se manifestando semioticamente, i.e., *produzindo texto* e o fazendo no contexto da dinâmica histórica da comunicação, num duplo movimento: como réplica ao já dito e também sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas já solicitada e prevista, já que Bakhtin entende o universo da cultura como um grande e infinito diálogo [...] (FARACO, 2019, p. 42).

Dentro do exposto, o conceito de contrapalavra, de Bakhtin, prevê a liberdade de construção de sentido pelo leitor a partir da leitura do texto. De acordo com Geraldi, somos “[...] condenados a significar [...]” (2002, p. 78), pois os olhos de muitos de nós leem diariamente escritos de outros, de forma que nossa mente é deslocada a refletir e produzir significações (GERALDI, 2002). “[...] A ideia [...] é a de pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz” (GERALDI, 2002, p. 79-80).

De acordo com Bakhtin

[...] a compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. A variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade dos escopos intencionais daquele que fala ou escreve (BAKHTIN, 1997, p. 291).

A leitura à luz do dialogismo de Bakhtin, portanto, prevê a contextualização histórico-social dos enunciados/diálogos e percebe o leitor ativo, capaz de vislumbrar o texto de forma mais abrangente e aberta e não “[...] como um produto cultural fechado a múltiplas interpretações em um processo de compreensão passiva” (CARVALHO, 2014, p. 175). Geraldi (2002), afirma que a cada palavra lida surgem outras ao leitor. Assim, a compreensão daquilo que é lido não acontece apenas pelo “[...] reconhecimento da palavra [...] impressa, [...] ouvida, mas do encontro entre a palavra e suas contrapalavras (na metáfora bakhtiniana, na fâisca produzida por este encontro)” (GERALDI, 2002, p. 81).

A partir de tudo que foi expresso à luz da Teoria do Dialogismo de Bakhtin e do Círculo, a leitura responsiva ativa de poesia no espaço escolar é oportunidade valiosa

de formação e emancipação humana dos alunos, pois “[...] a poesia não é apenas beleza infensa à realidade; ela é beleza que torna para nós a realidade mais intensa (PILATI, 2018, p. 47). Pilati, a respeito do lugar da escola, nesse contexto, diz:

[...] a tarefa da escola, como instituição formadora, é a de ensinar métodos, técnicas e habilidades que facultem aos educandos a sua libertação de uma interpretação do mundo com base nos princípios (sempre ideologicamente determinados) do senso comum, como é o que acontece majoritariamente nos produtos da indústria cultural (PILATI, 2018, p. 48).

Depois de tratarmos das contribuições de Bakhtin e o Círculo no processo de leitura ativa e crítica dos alunos, contextualizaremos Elomar na próxima seção, cuja poética fará parte de nossa proposta prática de leitura de poesia em sala de aula.

3 A leitura de poesia em sala de aula e o cancionero de Elomar: diálogos possíveis

Baiano, Elomar nasceu em Vitória da Conquista no ano de 1937. No Brasil, é conhecido desde 1970 “como compositor, cantor e violonista, [...] principalmente pelas canções do cancionero” (RIBEIRO, 2014, p. 185). A vida no sertão desde a infância, local onde ainda hoje vive, permeia sua obra, “[...] universo poético e cultural [...] ímpar pela sua originalidade e brasilidade incontestáveis” (RIBEIRO, 2014, p. 185). Elomar é “[...] um esteta, [...] que inebria os amantes da música e da poesia, tomadas como emblemas culturais” (SIMÕES, 2006, p. 29-30).

Do contato com violeiros, cantadores e repentistas tradicionais em sua infância, absorveu formas arcaicas de músicas existentes no sertão baiano, se formando, assim, sua mais enraizada influência estética. A vivência familiar ligada à religião protestante é outra influência que permeia sua obra – a erudita, a partir do hinário protestante (RIBEIRO, 2014). Também são elementos importantes no discurso presente na obra do poeta

[...] o conhecimento das histórias seculares contadas através de várias gerações, a literatura de cordel, os “causos” e o modo de vida no sertão com sua simplicidade, envolvendo valores éticos como o compromisso com a palavra, a fé cristã, as tradições, festejos, mitos e lendas” (RIBEIRO, 2014, p. 189)

Elomar escreve e canta a crueza e a beleza do viver no sertão: a simplicidade em detrimento da modernidade, os desafios do sertanejo no cotidiano do trabalho perante as intempéries, também sua integração com a natureza, a cultura local, o divino, o amor,

a espera – pela amada e pela chuva. “Sua cantoria traz à cena o homem rude do sertão, suas agruras, sua abnegação a um destino de luta e eterno recomeço” (SIMÕES, 2006, p. 29).

Percebemos o cancionário de Elomar em diálogo com a leitura de poesia na escola a partir do lirismo presente em suas canções, capazes de “[...] colocar em xeque de forma tão contundentes as tradicionais classificações de ‘música popular’ e ‘música erudita’” (RIBEIRO, 2014, p. 188).

Pinheiro (2018, p. 53), nesse contexto, afirma que “[...] levar canção de qualidade estética para sala de aula é um importante trabalho de resistência à força da cultura de massa que, de certa forma, nivela o gosto musical da juventude”. Carvalho (2020, p. 198) reitera a importância do trabalho com a canção quando afirma que “[...] a mediação das práticas leitoras de poesia na escola precisa considerar vozes poéticas que também emergem em textos literários híbridos, nas letras das canções, nas narrativas cuja linguagem transborda lirismo tal qual poemas”.

Abordar Elomar em sala de aula é, portanto, fornecer à poesia lugar de destaque no fazer pedagógico, ainda à sombra na contemporaneidade (PINHEIRO, 2018). É, também, partilhar a alegria da convivência entre textos, pessoas e sua humanidade, como expressado por Pinheiro, (2018, p. 124): “[...] não ensinamos poesia, não é um saber técnico-experimental que define o trabalho com a literatura numa perspectiva de formação de leitores; é, antes, uma convivência que se partilha. Diria mesmo, uma alegria que nasce da convivência com os jovens e com a poesia”.

É, sobretudo, a busca incessante pela formação humana e de criticidade, a partir da percepção dos educandos de que “[...] ler poesia, pois, é provocar encontros entre tempos, histórias e cenários inscritos socialmente e materializados em alta voltagem de expressividade que é apresentada a nós, leitores, pela habilidade do poeta ao lidar com os recursos da linguagem lírica” (CARVALHO, 2020, p. 198). Silva vai ao encontro quando manifesta que

[...] desejamos formar leitores questionadores, capazes de se situar conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo, capazes de acionar processos de leitura, praticados e aprendidos na escola, no sentido de participar da conquista de uma convivência social mais feliz e menos injusta para todos. [...] Queremos educar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou não se ajuste inocentemente à realidade, [...] mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social (SILVA, 1988, p. 64).

Nesse contexto, Silva manifesta a importância da seleção dos textos pelo professor ao dizer que eles “[...] lançam mão de determinados textos, produzidos por

determinados autores, para instigar e esmerar a compreensão, a crítica e o posicionamento de seus alunos. [...] Trabalho de direção cognitiva, [...] intermediação entre os alunos e os textos [...]” (SILVA, 1988, p. 65).

Assim, pensamos que a partir da leitura das canções poéticas de Elomar, os alunos terão a oportunidade de passear pelo sertão nordestino, onde questões culturais, históricas, sociais, econômicas, ambientais, políticas e de direitos humanos serão levantadas, refletidas e discutidas, o que acreditamos, pode despertar e contribuir com a construção da humanização e criticidade desses jovens alunos, cidadãos em formação.

Rememoramos, enfim, Moraes (1959), ao assertar que perante a poesia agiganta-se a razão – que transcende o homem de operário construído em operário em construção. Escolhemos, assim, uma poesia do cancionista elomariano, que abordaremos mais detalhadamente na proposta pedagógica de leitura.

4 ⁴Uma proposta de leitura em sala de aula: *Curvas do rio*

Nossa escolha por *Curvas do rio* vai ao encontro do pensamento de Ginzburg (2008, p. 103) ao asseverar que o universalismo nas escolhas literárias “[...] se trata de puro delírio: construção de uma imagem sem diferenças”. Segundo o mesmo autor, “[...] esse universalismo, incompatível com uma negatividade crítica, escolhe ficar cego diante das tensões históricas que motivam escritores e impregnam obras” (GINZBURG, 2008, p. 103).

Curvas do rio é uma canção presente no LP (*long play*) *Na Quadrada das Águas Perdidas*, de 1979, obra de Elomar com grande conteúdo social. De acordo com Ginzburg (2008, p. 106) “[...] problemas histórico-sociais não apenas se relacionam com o estético: são constitutivos das obras”.

A canção foi composta no ano de 1976 e demonstra o drama do catingueiro, materializado na desassistência e sofrimento em sua terra, o que faz com que migre para São Paulo ou para o Triângulo Mineiro. O drama é demonstrado, também, a partir da exploração financeira na figura do “velho Brolino” – assustadora e comum nas cidades em torno do sertão (ELOMAR, 1979). Pela necessidade extrema, “[...] o catingueiro

⁴ Utilizamos como base teórica para a elaboração dessa proposta de leitura alguns princípios didático-metodológicos de Solé na obra *Estratégias de Leitura* (1998). No entanto, destacamos a importância de outras vertentes, como a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly, a partir da obra *Gêneros Oraís e Escritos na Escola* (2004), e as ideias de Rildo Cosson, em *Letramento Literário: teoria e prática* (2014).

hipoteca seus ‘trens’, suas terras, a dez por cento, retira-se para um trecho alheio com a ‘pele no osso e a alma hipotecada nos bolsos do velho Brolino’” (ELOMAR, 1979). Apesar de todas as dificuldades, o catingueiro se percebe forte e resistente ao se comparar ao imbuzeiro plantado de forma sólida à beira do rio. É a árvore quem ensina a resistência ao catingueiro e as curvas do rio são a referência do retorno. Para a árvore, para o rio e para a família o catingueiro volta (ELOMAR, 1979).

Para colocar à mesa essa proposta pedagógica de leitura de poesia em sala de aula, cujo público são alunos do 2º ano do ensino médio, nos baseamos especialmente em Solé (1998), e nos inspiramos em Candido (2017), Pilati (2018) e Pinheiro (2018). A aula acontecerá no laboratório de informática da escola.

O objetivo desta proposta é demonstrar ao aluno a importância da poesia enquanto retrato social e dialógico da diversidade – de tempo e pessoas –, e, especialmente, apoiar a construção de sua compreensão leitora por meio da leitura ativa e responsiva. Para isso, propomos uma atividade de leitura compartilhada, baseada nos preceitos do Construtivismo (SOLÉ, 1998). De acordo com a autora, “[...] a leitura [...] é um processo contínuo de elaboração de expectativas e previsões que vão sendo verificadas” (SOLÉ, 1998, p. 84).

Ao utilizarmos o gênero lírico, acordamos com Solé (1998) ao expressar a importância da utilização da diversidade de gêneros discursivos em sala de aula. Segundo a autora, “[...] é interessante que os alunos leiam diferentes tipos de textos na escola, que conheçam e se acostumem com diversas superestruturas” (SOLÉ, 1998, p. 84). Ao conhecer antecipadamente os gêneros, nos preparamos para receber as informações antes do início da leitura, podendo, assim, ter maior sucesso na compreensão daquilo que lemos. Conhecer as diversas estruturas desses textos “[...] nos faz ficar alertas, nos faz esperar determinados conteúdos e não outros, nos permite atualizar certas estratégias e nos prepara para uma leitura mais ágil e produtiva e para uma melhor compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 85).

O tempo total da proposta é de 4h/a. Os recursos didáticos e de tecnologia necessários são: folhas impressas com a poesia *Curvas do rio*, esse mesmo documento em versão digital (PDF) – que ficará disponível no ambiente virtual Moodle com hiperlinks que levarão o aluno a um vídeo da canção, a um e-book com informações sobre Elomar e também a maiores informações sobre a tela *Retirantes* – de Portinari –, além de uma animação a respeito do gênero lírico e que contextualiza, de forma sintética, a obra de Elomar. A metodologia utilizada será a exposição do tema da proposta pelo professor,

projeção de vídeo, leitura, debate/diálogo em sala, atividade.

A proposta de prática de leitura aqui apresentada visa a compreensão do poema e seu diálogo com a realidade de alunos do ensino médio de uma cidade localizada no litoral sul do Espírito Santo.

1 – Antes da leitura

1.1 Motivação/Objetivo – Nesse momento o professor explicará aos alunos aquilo que será lido e o porquê da leitura, ou seja, a motivação. De acordo com Solé (1998, p. 184), “[...] trata-se de explicar o que será lido e por que será feita esta leitura”. O professor deve expressar, também, a importância do ato de ler para a compreensão dos textos. Candido (2017, p. 10), afirma que “[...] ler infatigavelmente o texto analisado é a regra de ouro do analista [...]. A multiplicação das leituras suscita intuições, que são o combustível nesse ofício”.

1.2 Conhecimentos prévios dos alunos – O professor incentivará e mediará o diálogo com/entre os alunos através de questionamentos, de forma que eles acessem conhecimentos prévios individuais acerca do tema e produzam novas compreensões. Para isso, anotar no quadro-negro o título da poesia e pedirá aos alunos que reflitam e levantem hipóteses acerca do que pensam versar o texto, a partir do título *Curvas do rio*.

Depois desse momento, o professor exibirá a animação que apresenta a importância do gênero lírico e expressa algumas características da obra de Elomar. Após a exibição, ele contextualizará poeta e produção e continuará estimulando o diálogo entre os alunos, pois, possivelmente, eles terão novas compreensões a compartilhar.

2 Iniciando a leitura – Nesse momento o professor deve retornar às suposições/compreensões dos alunos, a fim de motivá-los a comprová-las a partir da leitura. Segundo Solé (1998, p. 186), “[...] o início da leitura [...]” é “[...] recapitulação das informações obtidas e supostas até o momento a fim de situar os leitores e motivá-los a comprovar suas hipóteses [...]”.

2.1 Momento de ler, reflexiva e ativamente – O professor pedirá que os alunos façam um círculo com suas cadeiras. Então, distribuirá as folhas impressas com a poesia e avisará aos alunos que ela ficará disponível na sala do Moodle, com maiores

informações sobre Elomar e, também, sobre a tela de Portinari – por meio de hiperlinks. Essa primeira leitura deve ser individual e silenciosa. Como Elomar utiliza um dialeto não-padrão, o professor deve indicar aos alunos o glossário situado após a poesia. O professor deverá aproveitar esse momento para conversar com os alunos acerca da diferença entre língua e norma, variantes dialetais não-padrão e preconceito linguístico. Após todos os alunos terem lido em silêncio a poesia, o professor deverá fazer a leitura dela em voz alta, enfatizando o ritmo e a musicalidade, importantes para a compreensão do gênero.

Posteriormente, o professor pedirá que um aluno leia a primeira estrofe da poesia. Após essa leitura, ele deverá fazer questionamentos, de forma que se retomem hipóteses levantadas anteriormente a respeito dela e se construam as compreensões daquilo que está sendo lido. De acordo com Solé (1998, p. 186), “[...] para cada trecho de leitura se recapitule, se verifiquem hipóteses, se estabeleçam previsões e se formulem perguntas, sem que isso signifique que seja preciso fazer tudo isso cada vez [...]”. Algumas questões que podem ser levantadas:

– O que o texto me diz? O que eu digo ao texto? Por qual motivo o eu lírico diz que vai “corrê trecho”? Por que o eu lírico diz que precisa deixar sua velha terra descansar? Na primeira estrofe o eu lírico tem certeza de que volta para o sertão? Relembre o que já leu, viu ou ouviu em reportagem, notícia, etc., a respeito da seca no Nordeste. O que falava? Você já leu, viu ou ouviu notícias acerca de seca no Espírito Santo? Você se lembra de racionamento de água na sua cidade ou região nos últimos anos? Como foi?

O professor deve anotar no quadro-negro as opiniões dos alunos acerca dos questionamentos que lança. Após esse momento, é provável que algumas hipóteses já tenham sido comprovadas, mas, para a compreensão responsiva e ativa é necessário que a leitura avance. Assim, o professor pede a outro aluno que leia a segunda estrofe. Ao término da leitura, o professor irá expor mais alguns questionamentos:

– Por que o eu lírico precisa ir para São Paulo ou Triângulo Mineiro? O que você compreende quando o eu lírico diz que “É duro moço esse mosquêro na cozinha | A corda pura e a cuia sem um grão de farinha”?

Provavelmente após essa conversa mais algumas hipóteses a respeito da poesia tenham sido comprovadas. O momento, então, é de partir para a leitura reflexiva da última estrofe. Assim, o professor pedirá a outro aluno que leia a terceira estrofe da poesia. Depois da leitura, o professor irá expor mais alguns questionamentos:

– O que você pensa que o eu lírico quer expressar em “Num me resta mais creto pra um furnicimento | Só eu caino | nas mão do véi Brolino mêrmo a deis pur cento”? Em qual verso da última estrofe você acredita que o eu lírico demonstra, tanto a fome quanto o desespero por não ter mais meios de adquirir mantimentos sem se sujeitar a empréstimos de dinheiro com juros altíssimos? (O professor deve apoiar o diálogo a respeito da alta taxa de juros cobrada pelo agiota, o que poderá fazer com que o sertanejo tenha que entregar sua terra – meio de subsistência – para o pagamento)

– Qual sua compreensão acerca do pedido que o eu lírico faz no último verso da última estrofe da poesia: “Num dêxa o rancho vazio | eu volto prá curva do rio”?

– Agora que já refletimos sobre a poesia completa, qual passagem mais chamou sua atenção? Explique o motivo.

Como estímulo ao diálogo entre a poesia e a realidade dos alunos, o professor deverá lançar o seguinte questionamento:

– Aqui na região, a pesca e o turismo têm grande impacto na economia dos municípios. No turismo, temos uma grande janela de tempo em que não recebemos turistas, que vêm para cá especialmente no Carnaval, férias de julho e de dezembro, além dos feriados durante todo o ano. A pandemia de Covid-19 reduziu de forma inesperada e em grande escala o fluxo de turistas-consumidores no ano de 2020, o que deixou um contingente grande de pessoas do município em situação de vulnerabilidade econômica e social. O auxílio emergencial de seiscentos reais proposto e aprovado pela Casa Legislativa Federal amparou essas pessoas durante os meses iniciais da pandemia, e, posteriormente, teve seu valor reduzido à metade. Nesse momento – fevereiro de 2021 –, o auxílio foi descontinuado. Quanto à pesca, sabemos que na época da reprodução dos peixes ela é proibida, período conhecido como defeso. Os pescadores artesanais, neste contexto, recebem um valor do governo federal conhecido como seguro-defeso, de forma que possam sustentar a si e suas famílias quando não podem exercer sua profissão. Em setembro de 2020, foi ventilado na imprensa que a equipe econômica federal analisava a possibilidade de acabar com essa política pública, que, além de garantir a subsistência dessas pessoas, contribui para que a roda da economia continue girando. Após grande clamor popular, o que pode se materializar em perda de capital político para o governo, houve a desistência da ideia. Após refletir sobre o que foi exposto, responda: Quais diálogos você percebe entre a música *Curvas do rio* e esse contexto do turismo e pesca na nossa região? Qual importância você pensa ter a política (no seu sentido social e não no político-partidário) e as políticas públicas que dela advêm, especialmente em

momentos de crise (climática, sanitária, etc) no contexto de sobrevivência do ser humano, independentemente de sua ideologia?

Após esses momentos de interação dialógica e com a mediação do professor, os alunos farão uma junção das diversas compreensões da poesia a partir das respostas anotadas no quadro-negro. Segundo Goldstein (2005), dada a plurissignificação do poema, a combinação das diversas interpretações é o ideal.

3 Depois da leitura – Ao término da leitura e dos diálogos, o professor fará, com a contribuição dos alunos, uma recapitulação oral acerca de tudo que eles pensam se expressar na poesia. De acordo com Solé, (1998, p. 187), nesse momento, “[...] os alunos devem aprender a identificar o essencial, os fatos fundamentais da história [...]”.

3.1 Atividade – Produção de resumo – Buscando a consolidação de tudo que foi construído durante a leitura, haverá a proposição da produção de um resumo. De acordo com Solé (1998), a produção do resumo tem ligação estreita ao estabelecimento do tema de um texto, além de ser meio para a identificação, tanto da ideia principal, quanto dos detalhes secundários que nele se encontram.

4 Avaliação – A avaliação da leitura e todas as outras atividades seguirá os pressupostos de Solé (1998), que tem caráter construtivista e apoia-se em três pilares:

[...] A avaliação inicial, através da qual obtemos informação sobre a bagagem com que o aluno aborda a atividade de leitura; a avaliação somativa, no final do processo, mediante a qual podemos estabelecer um balanço do que o aluno aprendeu, e a avaliação formativa, que nos informa sobre o desenvolvimento do próprio processo e nos permite intervir no mesmo para ajustá-lo progressivamente (SOLÉ, 1998, p. 164).

A partir da autorreflexão, o professor tem a oportunidade de fazer intervenções na sua prática, em busca da efetividade dos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Solé (1998), as três formas de avaliação (inicial, somativa e formativa) não são excludentes, mas se complementam. Segundo a mesma autora (1998) a tarefa de ensinar consiste em partir de onde está o aluno, garantir que a tarefa fornecida seja um desafio que esteja ao seu alcance e intervir, quando necessário, de forma a ser um apoio a ele. E, de forma progressiva, constatar que o aluno passa a ter competência autônoma para usar as estratégias que foram a ele ensinadas.

Considerações finais

Investigamos nesse artigo possibilidades de trabalho com leitura de poesia em sala de aula para uma formação humana do leitor do ensino médio, a partir de um contexto contemporâneo de tímida utilização do gênero lírico por professores em suas práticas pedagógicas e de afastamento do jovem da leitura de poemas.

Página | 28

Após o cotejamento de livros, artigos, teses e dissertações, observamos que as práticas de leitura reflexiva de poesia se mostraram meios potentes para a formação humana e da criticidade, visto que o texto poético aborda a partir de seus versos o homem – e sua humanidade –, que vive e dialoga em sociedade em certo momento histórico. A leitura de poesia se mostrou, pois, possibilidade de reflexão, diálogo e escuta sensível por meio da fabulação que (re)cria a vivência humana. A partir do dialogismo, que é ativo e responsivo, pensamos que é possível potencializar a formação de sujeitos críticos e humanizados, que compreendem a vida e agem para transformá-la.

Os diálogos com o cancionero de Elomar se mostraram críveis, visto que sua obra é lírica e, também, social, temática importante quando tratamos de formação humana e crítica, pois pode materializar os versos poéticos na realidade histórico-social e dialógica dos alunos.

Observamos a relevância da ação consciente do professor-leitor para a escolha dos textos literários, de forma que ele mesmo não se torne mais um agente de massificação de pensamento, e possa compartilhar com seus alunos textos de qualidade estética que representem a riqueza plural do ser humano e estimulem a reflexão crítica e a formação de contrapalavras nesse embate dialógico.

A partir de uma perspectiva otimista, pensamos que a proposta que colocamos à mesa por meio da nossa pesquisa possa apoiar professores na prática pedagógica de leitura de poesia e reduzir incertezas quanto à sua execução, ao mesmo tempo em que procura motivar o interesse dos alunos pelo gênero lírico e potencializar a formação humana desses leitores a partir de atividades de reflexão e diálogo.

Sob um viés menos otimista, pensamos que com nossa pesquisa estamos ao menos trazendo à tona a discussão da importância da leitura de poesia para uma formação mais ampla do aluno, onde pese a criticidade e a humanidade, com vistas à constituição de sujeitos emancipados.

E, nesse contexto de reflexão para emancipação, de leitura de signos e também de mundo, e de (con)vivência em sociedade, a leitura dialógica possibilita

encontros de vozes de diferentes atores, o que demonstra que ler dialogicamente é um processo de liberdade, pois permite a expressão de diferentes discursos e contrapalavras, valorizando a igualdade que existe na diferença, percebida por meio da alteridade – é a literatura humanizando o homem (CANDIDO, 2011) e formando-o crítico, consciente do ser cidadão.

ANEXO – Letra da canção *Curvas do rio*, de Elomar

Estrofe 1	Estrofe 3
1 Vô corrê trecho	1 Ah mas cê veja
2 Vô percurá u´a terra preu pudê trabaiaí	2 num me resta mais creto pra um furnicimento
3 prá vê se dêxo	3 só eu caíno
4 essa minha pobre terra véia discansá	4 nas mão do véi Brolino mêrmo a deis pur cento
5 foi na Monarca a primeira dirrubada	5 é duro moço ritirá prum trecho alei
6 dêrna d´intão é sol é fogo é táí d´inxada	6 c´ua pele no osso e as alma nos
7 me espera, assunta bem	bolso do véi
8 inté a boca das água qui vem	7 me espera, assunta viu
9 num chora conforma mulé	8 sô imbuzero das bêra do rio
10 eu volto se assim Deus quisé	9 conforma num chora mulé
Estrofe 2	10 eu volto se assim Deus quisé
1 Tá um aperto	11 num dêxa o rancho vazio
2 mais que tempão de Deus no sertão catinguêro	12 eu volto prá curva do rio
3 vô dá um fora	
4 só dano um pulo agora in Son Palo	
Triag´Minêro	
5 é duro môço esse mosquêro na cozinha	
6 a corda pura e a cuiá sem um grão de farinha	
7 a bença Afiloteus	
8 te dêxo intregue nas guarda de Deus	
9 nocença ai sodade viu	
10 pai volta prá curva do rio	

Fonte: ELOMAR (1979)

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 415p.
- CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017. 150p.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- CARVALHO, Letícia Queiroz de. A leitura na escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 5, p. 171-182, jul./dez. 2014.
- CARVALHO, Letícia Queiroz de. A poesia na sala de aula: entre versos e ritmos com Paulo Leminski. In: JUNIOR, Nilson Macêdo Mendes. **Literatura, linguística e educação**. 1. ed. Veranópolis: Diálogo Freireano, 2020.
- ELOMAR. **Na Quadrada das Águas Perdidas**. Discos Marcus Pereira, 1979. 2 discos sonoros.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. 1. ed. 5. reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. Página 168p.
- GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**. Curitiba, n. 20, p. 77-85, 2002.
- GINZBURG, Jaime. O valor estético: entre universalidade e exclusão. **Alea**, volume 10, número 1, janeiro-junho 2008, p. 98-107. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/alea/v10n1/v10n1a07.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 13^a ed. São Paulo: Editora Ática, 2005. 80p.
- MORAES, Vinícius. O operário em construção. In: _____. **Antologia Poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- PAZ, Octavio. Verso e Prosa. In: _____. **Signos em rotação**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996. p. 11-36.
- PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2018. 120p.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018. 152p.
- QUINTANA, Mario. Os poemas. In: _____. **Esconderijos do tempo**. Rio de Janeiro:

Objetiva, 2013.

RIBEIRO, Eduardo de Carvalho. A obra de Elomar Figueira Mello: contexto e estilo além do popular e do erudito. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 29, p. 185-194, 2014.

ROSENFELD, Anatol. A teoria dos gêneros. In: _____. **O teatro épico**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985. Página 14-36.

Página | 31

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A leitura no contexto escolar. In: _____. **Leitura: caminhos da aprendizagem**. Série Ideias, n. 5. São Paulo: FDE, 1988. Página 63-70.

SIMÕES, Darcília (org.). **Língua e estilo de Elomar**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998. 194p.

SOUZA, Jamesson Buarque de; OLIVEIRA, Gustavo Ponciano Cunha de. O escudo de Aquiles. **Revista Texto Poético**, v. 18, p. 237-255, 2015.