

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE LETRAS

Laura Alves Moreira

Corpo e palavra: ouvir, ver e sentir o poema no Ensino Fundamental II

Belo Horizonte

2020

Laura Alves Moreira

Corpo e palavra: ouvir, ver e sentir o poema no Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFMG – PROFLETRAS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Linha de pesquisa: Teoria da Linguagem e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Chiaretto

BELO HORIZONTE

Faculdade de Letras da UFMG

2020

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

M838c

Moreira, Laura Alves.

Corpo e palavra [manuscrito] : ouvir, ver e sentir o poema no Ensino Fundamental II / Laura Alves Moreira. – 2020.

46 f., enc. : il., color.

Orientador: Marcelo Chiaretto.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Teoria da Linguagem e Ensino.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 44-45.

1. Leitura (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 2. Poesia – Estética – Teses. 3. Ambiente de sala de aula – Teses. 4. Gêneros literários – Teses. 5. Atividades criativas na sala de aula – Teses. I. Chiaretto, Marcelo. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 372.4

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que tornaram real a escrita das páginas que aí vão (quase como uma carta aos meus ideais), e que sabem quem são com a certeza das coisas não ditas mas sentidas: que sintam também meus agradecimentos na poesia do nosso encontro.

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Fernando Pessoa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO


CORPO E PALAVRA: OUVIR, VER E SENTIR O POEMA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

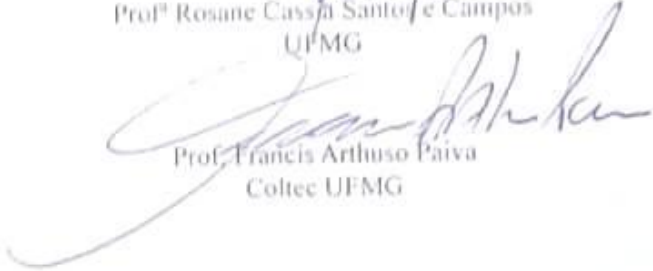
LAURA ALVES MOREIRA

Trabalho de Conclusão submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 28 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof. Marcelo Chiaretto - Orientador
UFMG


Prof.^a Rosane Cassia Santos e Campos
UFMG


Prof. Francis Arthuro Paiva
Coltec UFMG

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2020.

RESUMO

A escola básica, muitas vezes, não tem sido um ambiente que favorece ou valoriza o contato dos alunos com a literatura (e as artes em geral). No entanto, a literatura claramente tem papel importantíssimo para a formação de pessoas mais conscientes dos problemas e conquistas de seu tempo e para a formação de indivíduos que sejam mais sensíveis ao nosso mundo, que não é apenas um emaranhado de ideias e conceitos, mas também um mundo repleto de objetos e outros indivíduos a serem percebidos. O que constantemente tem sido visto no ambiente escolar é a falta de contato dos alunos com a literatura, com suas particularidades em termos de estruturação e em se tratando daquilo que ela é capaz de proporcionar. E não é difícil perceber os efeitos negativos disso. Nesse sentido, este trabalho propõe atividades organizadas como oficinas para orientar os alunos a realizarem uma observação direta de diferentes aspectos dos textos do gênero poema a fim de despertar seu interesse por esse gênero, a partir da percepção das particularidades dos textos e a partir da fruição estética a que eles podem levar. O objetivo específico dessas atividades seria levar os estudantes a perceberem a existência dos diferentes níveis ou estratos de significação do poema, especificamente das camadas nomeadas por Ezra Pound de “meloquia” e de “fanoquia”, assim como de alguns recursos que os engendram. Portanto, este trabalho se constitui como uma intervenção pedagógica cujo objetivo é que os alunos cheguem a algum conhecimento a respeito de peculiaridades do gênero poema menos pelo caminho da reflexão e mais pela observação atenta e experiência direta com os textos.

Palavras-chave: Poema; fanoquia; meloquia; leitura literária.

ABSTRACT

The basic school has often not been an environment that favors or values students' contact with literature (and the arts in general). However, great literature clearly can play a very important role forming students that will be more aware of the problems and achievements of their time, individuals more sensitive to our world, which is not just a tangle of ideas and concepts, but also a world full of objects and other individuals to be perceived. What has constantly been seen in the school environment is the students' lack of contact with literature, its particularities in terms of structuring and what it is capable of providing. And it is not difficult to perceive the negative effects of this. Therefore, this project proposes organized workshops to guide the students to make a direct observation of different aspects of texts of the genre poem in order to arouse their interest in this genre, based on the perception of the particularities of the texts and from the aesthetic enjoyment that they can take from those texts. The specific purpose of these activities would be to get students to realize the existence (and their mechanisms of constitution) of different levels or strata of meaning, specifically the layers named by Ezra Pound of "melopeia" and "fanopeia". Therefore, the project is based on a bibliographical research through which a pedagogical intervention was constituted whose objective is for students to arrive at some knowledge about the peculiarities of the poem genre less on the path of reflection and more by attentive observation and direct experience with the texts.

Keywords: Poem; fanopeia, melopeia; literary reading.

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	10
2-PROBLEMATIZAÇÃO	14
3- OBJETIVOS.....	16
4-JUSTIFICATIVA	17
5- REFERENCIAL TEÓRICO	19
6- METODOLOGIA.....	21
7- OFICINAS.....	26
8- CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

1- INTRODUÇÃO

Muitas vezes, a escola básica não tem sido um ambiente que favorece ou valoriza o contato dos alunos com a literatura (e as artes em geral). Muitas vezes apenas é possível ao professor dedicar poucas aulas de português a leitura e análise de obras; a leitura em voz alta dos textos literários pode ser vista, por administradores ou pais, como artifício usado pelo professor para “enrolar o tempo”; a representação de textos teatrais fica, grande parte das vezes, restrita a momentos comemorativos, sem que a preparação das encenações seja fundamentada por nenhum método; a poesia, geralmente mais valorizada pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, parece ir desaparecendo da sala de aula à medida que os alunos avançam para os Anos Finais e para o Ensino Médio.

Rildo Cosson (2010), reivindicando um maior espaço para a literatura na sala de aula, fala sobre como os textos literários passaram de base do ensino de língua para elemento marginal da educação básica:

as condições sociais, pedagógicas e teóricas que davam sustentação a esse espaço ocupado pela literatura na sala de aula se transformaram ao longo do tempo. A formação técnica e científica sobrepôs-se à formação humanística. Os meios de comunicação de massa transformaram definitivamente o cenário da expressão cultural, redefinindo o lugar social da leitura e da literatura. A expansão dos sistemas de ensino e a heterogeneidade dos alunos provenientes de todas as classes sociais determinaram a falência da educação de elite tradicional. [...]

Tomando o efeito pela causa e confundindo os fins com os meios, o ensino da literatura cristalizou-se no uso supostamente didático do texto literário para ensinar uma gramática esterilizada da língua e o que mais interessasse ao currículo escolar. A leitura da obra, quando realizada, servia apenas para discussões inócuas de temas vagamente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leitura padronizadas. O conhecimento literário foi reduzido a listas sem muito sentido de nomes, datas e características de autores, obras e estilos de época. As relações possíveis entre os textos foram perdidas pelo uso aleatório e excessivo de fragmentos ou nas seleções já organizadas pelos livros didáticos. (COSSON, 2010, p.56).

Na sequência do texto citado, Cosson (2010) ressalta a importância da mudança de perspectiva trazida por diversas iniciativas e projetos (como o Congresso de Leitura - Cole, a Associação de Leitura do Brasil - ALB, e o Jogo do Livro, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG, para citar apenas alguns) que atuaram e atuam com o objetivo, entre outros, de que se compreenda melhor a relação entre literatura e ensino para que sejam propostas possibilidades mais elaboradas de uso da literatura em sala de aula. No entanto, o que ainda se vê com muita frequência (e em

algumas escolas é apenas o que se vê) são as práticas enumeradas no parágrafo anterior: ignorar as propriedades literárias de um texto para usá-lo apenas como fonte de ilustração de tópicos gramaticais; pedir que os alunos façam fichamentos e resumos que consistem, grande parte das vezes, em cópias de um trecho inicial, um trecho intermediário e um trecho final de qualquer obra literária; apresentar listas de conceitos (para tentar ensinar diferentes conteúdos, desde figuras de linguagem a tipos de estrofes) ilustradas por textos incompletos, descontextualizados, sem significado e sem razão de ser.

Como estudante de escola pública e, neste momento, como professora de Português na escola pública, posso dizer que conheço um pouco dessa realidade, construída, certamente, não só pelos professores, mas resultado de intrincados processos e estruturas sociais. Em relação a práticas pedagógicas que envolvem a literatura, convivi e convivo com tudo o que foi mencionado nos parágrafos anteriores, e também com o privilégio que é dado, quando se destina algum tempo para o estudo da literatura no Ensino Médio, a comentários sobre a vida dos autores, sobre o contexto histórico dos movimentos literários, ou sobre as características gerais desses movimentos. Em se tratando do Ensino Fundamental, percebo o privilégio que se dá ao estudo, comentário ou análise do enredo das obras literárias narrativas (geralmente as escolhidas pelos professores e/ou administradores de escolas). Estudo esse, que, na verdade, muitas vezes se restringe à elaboração de resumos, pelo aluno ou pelo professor, dos enredos daquelas narrativas. Ainda a esse respeito, venho deparando-me com o livro de literatura ou o texto literário (quando este está nos livros didáticos ou nas listas de exercícios) sendo usados apenas como ponte para discussões sobre temas sociais vistos como relevantes pelas escolas.

É interessante notar também que o tempo, ou a falta de tempo, é um fator que contribui para a precariedade das práticas escolares de leitura literária: tanto o tempo para elaboração e preparação de atividades relevantes pelo professor (e nesse sentido o presente trabalho procura dar uma pequena contribuição), quanto o tempo para realizar essas atividades na escola.

Tornam-se por demais rarefeitas as leituras de um conto mais longo, de uma crônica polêmica extraída do jornal diário, de um artigo científico de peso, para não mencionar uma narrativa longa por inteiro. Essas parecem ser as rotinas mais visíveis no cotidiano das escolas. Paradoxalmente, são rotinas que tornam os sujeitos invisíveis, por demais acanhados no que diz respeito à apropriação dos sentidos dos textos. A sensação diante da inexorabilidade do tempo pedagógico faz imperar a rotina e a fragmentação das atividades, em razão de uma urgência em se cumprir conteúdos escolares [...]. (SILVA; MARTINS, 2010, p.27).

Fato é que, a partir de minhas leituras e experiência, percebo a desconsideração do texto literário como material sensível, como obra capaz de produzir efeito estético, como “linguagem carregada de sentido, no mais alto grau possível”, segundo a definição de literatura apresentada por Ezra Pound em seu ensaio *How to read* (POUND, 1991, p.35).

Quando se utilizam os textos literários apenas como mote para discussões sobre questões sociais, quando se privilegia a trama, a “historinha” contada pelo livro, em detrimento de tudo o mais que o material literário pode oferecer, quando se utiliza a literatura como fonte de exemplos para discussões de conceitos gramaticais, as obras literárias passam a ser vistas não como obras de arte que são, mas como instrumentos a serviço da produção de saberes escolares ou apenas como forma de entretenimento. Quando a escola desconsidera a natureza peculiar dos textos literários, perde-se de vista que “os bons escritores são aqueles que mantêm a linguagem eficiente”. Perde-se de vista que “se a literatura de uma nação entra em declínio, a nação se atrofia e decai”. (POUND, 1970, p.36). Não se forma cidadãos com capacidade de usar a língua de forma acurada, nem se forma escritores literários que venham a contribuir com recursos que aumentem a possibilidade de usar a língua de forma acurada.

É possível relativizar as assertivas um tanto quanto radicais de Ezra Pound, levando-se em conta, por exemplo, outras atividades linguísticas não-literárias que pressupõem inventividade e busca por eficiência. No entanto, a literatura produzida pelos “bons escritores” claramente tem papel importantíssimo para a formação de pessoas mais conscientes dos problemas e conquistas de seu tempo e para a formação de indivíduos que sejam mais sensíveis ao nosso mundo, que não é apenas um emaranhado de ideias e conceitos, mas também um mundo repleto de objetos e outros indivíduos a serem percebidos também por meio dos sentidos. Negando aos estudantes do Ensino Básico o acesso à literatura mediante métodos de estudo realmente preocupados com a peculiaridade do texto literário; negando, muitas vezes, o simples acesso ao texto literário, retirando-o do ambiente escolar ou submetendo-o ao papel de instrumento e não de protagonista (notadamente no que diz respeito aos textos do gênero poema); nega-se ao aluno o contato com a obra de homens e mulheres que usaram sua erudição, anos de pesquisa, seu trabalho de artífice, para a elaboração de obras em que fica demonstrada uma preocupação grande e particular com o uso da língua.

É por esse motivo que este trabalho pretende apresentar alternativas para que os professores fujam, no contexto escolar, do negaceio do caráter estético da literatura.

Todas as oficinas propostas serão tentativas de levar o aluno pelo mundo da literatura da maneira mais autêntica possível, pelo contato, pelo impacto, pelo prazer ou desprazer, mas de forma afetiva. Dessa maneira, essas oficinas consistem em exercícios de ver e ouvir, com calma e atenção.

2- PROBLEMATIZAÇÃO

O que constantemente tem sido visto no ambiente escolar é isto: a falta de contato dos alunos com a literatura, com suas particularidades no que diz respeito à sua estruturação e àquilo que é capaz de proporcionar. E não é difícil perceber os efeitos imediatos disso: alunos que têm dificuldade em distinguir textos literários de textos não-literários ou que, sabendo identificar um texto como literário, não sabem dizer (nem de forma bem elementar) porque é assim, o que torna aquele texto literário. Essa falta de instrumentalização para perceber distintivamente um texto como literário ou não-literário, como textos em prosa ou poemas, é fácil de verificar ao observar-se muitos materiais que circula na internet sob rótulo de poema ou poesia. Existem muitos textos que recebem esse rótulo simplesmente pelo fato de suas linhas estarem dispostas de maneira a aproximar visualmente aquele texto de um poema. Mas os supostos versos não apresentam sonoridade importante, não são capazes de criar imagens mentais potentes e não estimulam novas formas de apreender o mundo. Em resumo, não são (lembrando o comentário de Octavio Paz (1994) sobre a obra poética) “o testemunho dos sentidos”. Em outro contexto, considerando minhas experiências em sala de aula, há as situações em que os alunos consideram a leitura de poemas uma perda de tempo por não terem compreendido a informação que o texto supostamente deveria veicular. Distanciados como estão da forma poema, sentem-se muito intimidados por ela. Está claro que grande parte dos alunos não teve acesso ao poder da poesia, que envolve e permeia os poemas, de fazer com que o objetivo da língua deixe de ser a comunicação, assim muitos não se deram conta de que “o poema já não aspira a dizer, e sim a ser” (PAZ, 1994, p.13). Isso permite afirmar que muitos alunos estão sendo privados da poesia mesmo quando em contato com poemas.

Como professora de Língua Portuguesa, venho propondo a récita diária de poemas pelos alunos. A partir dessa prática, pude notar que muitos são atraídos por um certo encanto, um tanto quanto mágico, exercido pelas palavras organizadas em poemas, mesmo quando não compreendem de forma racional exatamente de onde vem esse encanto e mesmo sem poderem, muitas vezes, captar, de fato, toda a força desse encanto. Ao mesmo tempo, para muitos, o poema parece algo extremamente distante, hermético, “impossível”, o que só colabora para que se distanciem mais da literatura, reforçando o círculo vicioso.

A partir dessa experiência pessoal como docente, da minha experiência como leitora de poemas (tendo sido muito influenciada também por professoras), e por acreditar na

capacidade da poesia de revelar e inventar realidades, propus as oficinas que serão apresentadas. Por acreditar no poder curativo ou paliativo da poesia em relação às diferentes “dores” imateriais às quais estamos sujeitos, assim como no potencial da poesia para desestabilizar nossa identidade, nossa relação com os outros e com o mundo a ponto de, mesmo quando ela própria gera “dores”, gerar também experiências transformadoras (ainda que dolorosas) ou minimamente capazes de nos mostrar, por outra via que não a da racionalidade, algo que antes ignorávamos (muitas vezes, mais radicalmente, não só revelando, mas criando realidades que enriquecem nossa forma viver). Dessa forma, as oficinas apresentadas a seguir foram elaboradas como atividades que buscam orientar uma observação direta de diferentes aspectos de textos do gênero poema para que, a partir da ativação da sensibilidade dos alunos, a literatura torne-se, em alguma medida, mais significativa para eles.

3- OBJETIVOS

3.1 GERAL

As oficinas pretendem, primeiramente, ser um percurso por meio do qual o aluno será levado a perceber que um poema apresenta níveis de significação distintos e que alguns deles são engendrados por elementos materiais, sensíveis. Posteriormente, a partir da percepção da existência de duas camadas nomeadas por Ezra Pound como “melopeia” e de “fanopeia”, as oficinas pretendem guiar uma investigação sobre a maneira como o poeta engendra essas camadas, ou seja, quais são e como funcionam alguns dos recursos por meio dos quais ele as constitui.

3.2 ESPECÍFICOS

- Contribuir para o letramento literário a partir de poemas;
- Propiciar a aproximação do aluno com a leitura de poemas, evitando a artificialidade da escolarização do gênero;
- Promover experiências que despertem o aluno para a potencialidade significativa dos sons;
- Promover experiências que despertem o aluno para a potencialidade significativa das imagens (materiais e mentais);
- Apresentar e discutir, por meio de exemplos, dois importantes recursos poéticos: a metáfora e o encadeamento organizado e motivado de sons discretos.
- Possibilitar e ampliar a experiência íntima do sujeito leitor diante do poema;
- Dar ao poema, no contato com os alunos, o status de obra de arte;
- Colaborar para a formação de indivíduos sensíveis à sua realidade concreta e comprometidos com os problemas e conquistas do mundo onde vivem.

4-JUSTIFICATIVA

A proposta de intervenção apresentada por este trabalho pretende se justificar tendo em vista o compromisso do Ensino Básico com o ideal de formar cidadãos capazes de gozarem de seus direitos e de cumprirem seus deveres de forma a contribuírem para a construção de uma realidade que permita às pessoas viverem bem na medida do possível. Isso porque a literatura, através dos tempos, tem sido fonte de conhecimento sobre o homem e sobre o mundo, ao mesmo tempo em que torna, segundo Nietzsche, “suportável a visão da vida, colocando sobre ela o véu do pensamento impuro.” (NIETZSCHE, 1954, p.71).

Neste momento histórico, em que, no geral, as pessoas estão condicionadas pela visão de mundo neoliberal a pensarem as estruturas e mecanismos de trocas sociais e subjetivas em termos mercadológicos, a literatura chama os indivíduos à sua humanidade, a poesia relembra aos homens seu caráter ambíguo, a fragilidade e a força que vem de sentir o mundo, e o fato de que, não podendo escapar a essa condição, resta-nos lidar com ela e não ignorá-la. Rimbaud propunha que o poeta fosse um sábio a desvendar o desconhecido, e assim o faria pelo “desregramento de todos os sentidos” e mesmo sem assumir sua concepção do ser poeta, é fácil entender porque é por meio da experiência sensível do mundo, e não somente por meio da racionalização, que alguém cultiva sua alma, torna-se rico, mais que todos. (RIMBAUD, 2006).

A proposta deste trabalho é, portanto, apesar de suas limitações, levar para a escola um desregramento dos sentidos em que a palavra é o mediador, tão imperfeito como a vida, tão potente quanto ela. Levar a poesia para essa escola muitas vezes sufocada pela racionalização e pela crença “no que a vida tem de mais precário, bem entendido, a vida real”, conforme diz André Breton. Num contexto em que cada vez mais a medicalização pretende eliminar magicamente conflitos subjetivos (convertidos indiscriminadamente em patologias) e tornar a todos mais produtivos, a crença na poesia faz esta proposta ecoar o Manifesto Surrealista: “Não é o medo da loucura que nos vai obrigar a hastear a meio-pau a bandeira da imaginação.” (BRETON, 1985).

Além disso, a intervenção proposta por este trabalho justifica-se dado o que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular, a qual prevê que as aulas de Língua Portuguesa possibilitem

às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. (BRASIL, 2016, p.154).

Nesse sentido, as oficinas apresentadas a seguir pretendem contribuir para que esse objetivo seja alcançado, sensibilizando os alunos e aproximando-os da literatura de forma mais direta, por meio da observação, da comparação, e não partindo de conceitos, a fim de que o aluno seja, como preconiza a BNCC (BRASIL, 2016, p.154), “um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.”

5- REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Ezra Pound, tanto em *How to read* (1931) quanto em *ABC da literatura* (publicados pela primeira vez, respectivamente, em 1931 e 1934), um método eficiente de estudo da literatura deve partir do texto (e não da crítica), do concreto (não do conceito), e deve ser baseado na comparação entre diferentes textos. Apesar de o escritor falar sobre esse tipo de estudo no âmbito do Ensino Superior, e suas ideias se direcionarem a pessoas que já têm algum conhecimento a respeito de poemas e que desejem aprofundá-lo "descobrimo" diferentes recursos (ainda segundo a ideia de Pound) "inventados", desenvolvidos ou "diluídos" pelos poetas, a ideia que fundamenta essa proposta será usada como pilar das atividades apresentadas por este trabalho.

Segundo o crítico, teórico e poeta Octavio Paz, o "testemunho poético nos revela outro mundo dentro deste, o mundo outro que é este mundo. Os sentidos, sem perder seus poderes, convertem-se em servidores da imaginação e nos fazem ouvir o inaudito e ver o imperceptível." (PAZ, 1994, p.11). A partir dessa perspectiva é que as atividades descritas na seção seguinte pretendem explorar os sentidos dos alunos. Afinal, se fosse possível refletir e chegar uma conclusão racional a respeito do que está em um poema e, além disso, expressar essa conclusão racional numa estrutura linguística que não fosse um poema, respeitando apenas as leis da organização sintagmática com fins à denotação, não precisaria haver poemas, tudo estaria dito em prosa.

Neste ponto é interessante indicar a distinção que será feita, neste trabalho, entre *poema*, o gênero textual literário, e *poesia*, a propriedade das obras artísticas em geral que permite que estas, em contato com leitores, ouvintes, espectadores, alterem seu estado psíquico partindo de formas particulares de organização de diferentes materiais. Assim, o cinema, a música, o teatro, e não só os poemas, seriam meios de fazer surgir poesia.

Portanto, as atividades propostas não buscam que o aluno faça uma reflexão racional e que organize consciente e racionalmente sua percepção, mas objetiva que vivam uma experiência e que se atentem para os efeitos dessa experiência, compartilhando-os com colegas e professor (o poema quer "ser e não dizer"). Como preconiza Pound (1970) é importante o leitor "partir daquilo que ele efetivamente vê ou ouve, em lugar de distrair sua mente dessa realidade e fazê-la voltar-se para alguma coisa que só pode ser mais ou menos deduzida ou conjecturada a partir da realidade e cuja

evidência não pode ser senão uma extensão particular e limitada da realidade.” (POUND, 1970, p.35, grifo do autor).

Além das ideias que fundamentaram a escolha pelo tipo de atividade a ser proposta aos alunos, as atividades que serão apresentadas a seguir foram elaboradas a partir de duas noções principais: a de que há três modos de explorar as possibilidades que as palavras têm de gerar sentido, a fanopeia, a melopeia e a logopeia; e a de que existem dois princípios de estruturação do texto poético, a repetição e a metáfora.

Serão utilizadas as noções de fanopeia, logopeia e melopeia apresentadas por Pound apresenta no *ABC da literatura* (1970), considerando que compreender que há esses três modos de usar as palavras é uma forma de identificar estratos ou níveis de significação em um poema (apenas para fins analíticos, já que as palavras funcionam de maneira orgânica para a construção da unidade poética, ainda que um dos estratos possa sobressair-se a outro numa obra).

Nas oficinas apresentadas neste projeto, o destaque será dado aos dois estratos que se relacionam mais diretamente aos sentidos:

- fanopeia: “a projeção de uma imagem na retina mental”, ou seja, o uso das palavras para “lançar uma imagem visual na imaginação do leitor” (POUND, 1970, p.53 e 41);
- melopeia: o uso de palavras, ou grupos de palavras, para obter um efeito sonoro, ou seja, o emprego de “artifícios melódicos”, a adequação do som das palavras e de seu significado à melodia do verso, do poema. (POUND, 1970, p.44).

No que diz respeito aos dois princípios estruturadores do texto poético, este trabalho lida com as seguintes definições:

- repetição: realizada como “projeção do princípio de equivalência na sequência”, ou seja, por meio da presença no eixo sintagmático, o campo das combinações, das equivalências e oposições características dos elementos do eixo paradigmático, dentre os quais são feitas seleções (JAKOBSON, 1969, p.144). Segundo Jakobson

a repetição produzida pela aplicação do princípio de equivalência, à sequência torna reiteráveis não apenas as sequências constitutivas da mensagem poética, mas a totalidade desta a capacidade de reiteração, imediata ou retardada, a reificação da mensagem poética e de seus constituintes, a conversão dessa mensagem numa coisa duradoura, – tudo isso representa, de fato, uma propriedade inerente e efetiva da poesia. (JAKOBSON, 1969, p.170).

- metáfora, processo de atribuição de sentidos baseado na combinação de dois elementos a partir dos quais surge um novo significado que não é a soma ou a sobreposição dos dois elementos iniciais, mas uma terceira ideia, mais complexa, sendo importante considerar, inclusive, que a combinação de dois elementos concretos pode gerar um terceiro elemento abstrato. Como elucida Eissenstein, falando sobre cinema, “a combinação de dois ou três pormenores de tipo material produz uma representação perfeitamente acabada de uma outra espécie – psicológica” (EISENSTEIN, 1977, p.170). Cabe ressaltar que as imagens criadas por um poeta não são necessariamente materiais como as do cinema, no entanto produzem a representação mental de elementos materiais, nas palavras de Pound (1970, p.53), “uma imagem na retina mental”.

6- METODOLOGIA

A intervenção pedagógica proposta por este trabalho consiste em oficinas pensadas para serem realizadas com a participação de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, Unidade Vespasiano. Essas atividades estão baseadas, entre outras coisas, naquilo que o poeta norte-americano Ezra Pound dizia e propunha sobre a literatura e a forma adequada de entrar em contato com ela.

Apesar do direcionamento original da proposta do teórico, explicitado no capítulo anterior, acredito ser possível considerar aquilo que é essencial desse método para desenvolver exercícios, voltados aos alunos do Ensino Fundamental, para apreciação analítica de textos poéticos.

Essas atividades pretendem funcionar como um laboratório de leitura, criando condições para a percepção dos vários níveis sensíveis de textos literários, assim como para observação e análise desses textos, a partir, inclusive, de comparação entre poemas e textos compostos com outras linguagens (como a ópera e filmes de cinema). Dessa forma, pretende-se que, ao final do processo, os alunos se deem conta de que os poemas consistem na materialização de maneiras peculiares de relacionar camadas de significação e que, portanto, as propriedades que fazem de um texto um poema vão muito além da disposição em linhas que não se organizam da mesma forma que se organizam as linhas dos textos em prosa com os quais os alunos estão mais habituados a lidar.

O resultado que se espera alcançar a partir da realização das oficinas é de certa forma mais básico do que capacitar os alunos a identificarem e compreenderem recursos

poéticos específicos como tipos de metro, tipos de rima, tipos de ritmo (conteúdo privilegiado no que diz respeito ao estudo de poemas no Ensino Fundamental). É mais básico porque se pretende sensibilizar os alunos, mais do que ensiná-los a racionalizar o texto poético, ou seja, despertá-los para o fato de que a leitura de poema é uma experiência corporal, além de uma realização cognitiva. A partir dessas atividades, espera-se que seja possível que os alunos percebam de onde vem o encanto muitas vezes experienciado por meio do contato com o texto poético, como esse encanto é construído (por meio do trabalho do artista e não magicamente), e mesmo, para muitos, espera-se que se torne possível o fundamental: perceber a existência, ainda realmente desconhecida por muitos, dessa forma diferente de ler, traduzir e entender o mundo, a que chamamos poemas.

Destaca-se também que as oficinas não preveem avaliação do rendimento dos alunos por meio de formulários a serem preenchidos, atribuição de notas, classificação da experiência de cada aluno em suficiente ou insuficiente. Por definição (e assim como a felicidade) a literatura tem valor em si mesma. Não se lê literatura para conseguir um emprego melhor, não se lê literatura para melhorar a locomoção nas grandes cidades ou a qualidade do ar. Por mais que se escute com muita frequência que isso torna a literatura (e a arte, em geral) dispensável, ela pode, sem dúvida, ocupar um lugar importante. Segundo Freud, ao crescer

as pessoas param de brincar e parecem renunciar ao prazer que obtinham do brincar. Contudo, quem compreende a mente humana sabe que nada é tão difícil para o homem quanto abdicar de um prazer que já experimentou. Na realidade, nunca renunciamos a nada; apenas trocamos uma coisa por outra. (FREUD, 1976, p.165).

Nesse sentido, a literatura pode assumir o lugar do brincar infantil. Na verdade, em sua argumentação, Freud defende que todos criamos fantasias para substituir o prazer do brincar, mas a cultura nos faz sentir repulsa ou medo dessas fantasias e o que o escritor literário oferece, ao traduzir em literatura suas fantasias, concretizando-as em algo que está fora de nós, é a possibilidade de “nos deleitarmos com nossos próprios devaneios, sem autoacusações ou vergonha.” (FREUD, 1976, p.174). Leitura literária não tem objetivo imediato necessário na vida prática, e mesmo os adeptos da literatura engajada socialmente compreendem que os meandros do despertar social promovido por ela são complexos e envolvem o momento de fruição em que processos cognitivos conscientes não são os únicos em jogo. Basta lembrar a obra de Maiakovski e Brecht, que são grandes escritores de literatura não por causa do conteúdo de sua obra ou pela sua função social. O próprio Maiakovski, em *Como escrever versos*, ao estabelecer quais são os dados “indispensáveis para o início do trabalho poético”, inclui, é claro, a identificação de um “encargo social” e a percepção,

pelo poeta, de sua “vontade de classe”, mas deixa bem clara a importância do trabalho estético quando afirma que o terceiro dado indispensável para escrever versos é o “fornecimento constante aos depósitos, aos barracões de seu crânio, das palavras necessárias, expressivas, raras, inventadas, renovadas, produzidas, e toda outra espécie de palavras”. (MAIAKOVSKI, 1971, p.173). Mesmo dentre os escritores literários engajados, aqueles que desconsideram o caráter estético da literatura e a forma particular e imprevista como o discurso literário, mais que os demais, gera sentidos para cada indivíduo, acabam por se distanciar de seus próprios objetivos.

Assim é que este trabalho defende que o tipo de experiência promovida pelas oficinas que apresenta não pode ser medida, não pode gerar espécie de recompensas ou punições para os alunos. As escolas muitas vezes ficam centradas em avaliações, tanto internas como externas, mas seria importante que, em algum momento, pudessem dar espaço àquilo dito inútil, afinal, “o poeta é um guia firme, que dá gosto seguir. Eles nos salva das pequenas e grandes confusões do momento”, mas não faz que se cumpra metas ou que se atenda a expectativas, ele “exige de nós apenas que sejamos realmente solidários com as coisas que amamos.” (DRUMMOND, 1970, p.11).

6.1 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS TEXTOS ABORDADOS PELAS OFICINAS

6.1.1 Critérios de seleção dos trechos de ópera

A escolha dos trechos de ópera utilizados na primeira sequência de atividades foi feita pelos seguintes motivos:

- a) são parte de obras clássicas, portanto produtos culturais importantes para a formação dos alunos;
- b) são árias, considerando que a ária, desde sua origem barroca, “atuou como libertação do sentimento em moldes de imediata comunicação humana, extremamente flexíveis à sutil mobilidade dos afetos que a mera palavra não alcança” (MAGNANI, 1989, p.175);
- c) representam afetos básicos.

6.1.2 Critérios de seleção dos poemas em língua estrangeira e dos registros em áudio dessas obras

A escolha dos poemas para comporem a segunda sequência de atividades, cujo foco são os sons, foi feita pelos seguintes motivos:

- a) as oralizações terem, aproximadamente, o mesmo tempo de duração (para que o tempo não fosse fator de distinção e, portanto, de identificação);
- b) a língua estrangeira em que o poema foi originalmente escrito ser sonoramente bastante diferente do português (para evitar reconhecimento de palavras-chave);
- c) os poemas serem obras de autores que, em acordo com o espírito dos períodos literários dos quais fazem parte, dão atenção especial à musicalidade: Pushckin e Heine, românticos e Verlaine, simbolista;
- d) o caráter geral de cada texto mobilizar afetos distintos em relação aos outros dois textos.

6.1.3 Critérios de seleção dos poemas de Cecília Meireles

Tanto para oficinas referentes à apreciação da melopeia quanto para aquelas que propõem a percepção de aspectos da fanopeia, foram escolhidos poemas do livro “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, pelos seguintes motivos:

- a) a relevância da autora no contexto da literatura brasileira, tanto por sua produção literária quanto por suas preocupações teóricas, inclusive no que diz respeito à literatura infanto-juvenil;
- b) o fato de a obra em questão ter sido escrita para o público infanto-juvenil (também público-alvo das oficinas propostas neste trabalho) e, portanto, apresentar vocabulário e evocar situações que tendem a ser familiares aos alunos do Ensino Fundamental II, valendo ressaltar o trabalho de Cecília Meireles como professora, que aproxima ainda mais a autora do caráter geral deste trabalho, especialmente considerando que, como declara Walmir Ayala, a poeta foi uma professora “sem regras fechadas”, que ensinava “como abrir a cortina de um palco, onde a beleza paira na ponta do pé, e tudo tem razão de ser” (AYALA, 1990, p.10);
- c) experiências pessoais com a poeta e sua obra – uma relação afetiva com “Ou isto ou aquilo”, o livro de poemas de que mais gostava quando criança, e uma aceitação muito grande dos textos da poeta por meus alunos (em todas as

turmas, sempre que eles têm liberdade para escolher o poema que vão recitar para os colegas, pelo menos um ou dois alunos escolhem uma obra da autora);

- d) a possibilidade de explicitar, com certa clareza, tanto a repetição dos sons discretos quanto o mecanismo da metáfora-montagem.

7- OFICINAS

Antes de serem apresentadas as sequências de atividades propostas, cabe a seguinte observação: em relação à designação do afeto ou sensação pelos alunos por meio da escolha de uma palavra-chave para nomeá-los (sugerida em mais de uma atividade), é importante esclarecer que essa seria uma forma de fazê-los perceber que houve uma experiência do ser do poema, assim como seria uma maneira de compartilhar essa experiência, mas sem pressupor que é possível traduzir essa experiência (as imagens visuais criadas e as sensações musicais vivenciadas) em prosa. Se é a partir da nomeação que algo de fato passa a existir para o indivíduo, a palavra-chave (substantivo ou adjetivo) faria, então, o papel de contribuir para tornar a existência da experiência consciente, ao mesmo tempo em que, por seu caráter identificatório e não explicativo, não deixaria que os alunos pensassem, de forma equivocada, que a experiência com os diferentes textos é pouco complexa e pouco profunda a ponto de poder ser expressada por meio da fala cotidiana.

7. 1 SONS DO POEMA

7.1.1 O estrato fônico

Objetivo geral: promover a percepção da existência de um estrato fônico e do poder expressivo desse estrato.

Objetivo específico: promover a percepção de que há um afeto ou sensação passível de ser instaurado no leitor pelas propriedades sonoras das palavras do poema.

7.1.1.1 Sons da ópera

A proposta a seguir lança mão de trechos de obras do gênero ópera com a finalidade de chamar a atenção os alunos para uma composição de sons, organizados de maneira motivada. Esse gênero de teatro musical foi especialmente escolhido porque, por ser teatro em que a música tem função essencial na construção do enredo, as peças musicais são criadas para compor um contexto bem específico, estão estreitamente ligadas a circunstâncias em que se desenrolam a tragédia ou a felicidade de algum personagem. Portanto, o compositor de ópera tenta organizar os sons de forma a produzir um efeito mais preciso em relação a outros gêneros musicais, por mais que as interpretações não sejam únicas.

Sequência de atividades

1) Apresentar a gravação (apenas a música – orquestra e canto) das seguintes peças:

Título da ópera/ Nome da ária	Ano de composição	Compositores	Link para execução do trecho	Palavra-chave	Resumo da ópera
<i>Dido & Aeneas</i> When I am laid in earth	1688	Henry Purcell (música) Nahum Tate (libreto)	https://www.youtube.com/watch?v=jOIAi2XwuWo	Tristeza	A rainha de Cartago, Dido, apaixona-se pelo herói troiano Enéias. Quando este a abandona para criar a cidade de Roma, ela acaba se suicidando.
<i>Andrea Chenier</i> La mamma morta	1896	Umberto Giordano (música) Luigi Illica (libreto)	https://www.youtube.com/watch?v=5oZi2fovnZQ	Desespero	Durante o período do terror na Revolução Francesa, o tribunal revolucionário condena à morte o poeta Andrea Chénier. Este, contudo, decide não fugir, e morrer ao lado de sua amada.
<i>Dinorah</i> Ombra leggera	1859	Giacomo Meyerbeer (música) M. Carré, Jules Barbier (libreto)	https://www.youtube.com/watch?v=kyEb-vxylH4	Alegria	Dinorah é abandonada por seu noivo no dia do casamento. Ele fugiu para conseguir riquezas para o casal, já que havia ficado pobre de repente. Dinorah, adoecida, não se dá conta das muitas peripécias vividas por seu noivo e só desperta quando tudo está resolvido.
<i>Madame Butterfly</i> Un bel di vedriemo	1904	Giacomo Puccini (música) Giuseppe Giacosa, Luigi Illica (libreto)	https://www.youtube.com/watch?v=-JslCoNH47I	Esperança	Um tenente da marinha se apaixona por uma gueixa, mas precisa abandoná-la para voltar a seu país. Ela o aguarda com esperança, mas acaba sem seu amor, sem o filho fruto desse amor, e decide suicidar-se.
<i>La Traviata</i> Brindisi	1853	Giuseppe Verdi (música) Francesco Maria Piave (libreto)	https://www.youtube.com/watch?v=l7eHO_PEWLk	Comemoração	Um burguês apaixonou-se por uma cortesã. Depois de fugirem e viverem felizes por um curto período de tempo, afastam-se por causa da reputação de Violeta. Mas o amor deles é tão grande que cria trágicas consequências.
<i>Les contes d'Hoffmann</i> Belle nuit, ô nuit d'amour	1880	Jacques Offenbach (música) Jules Barbier (libreto)	https://www.youtube.com/watch?v=OHia-kYtu9I	Saudade	Hoffmann bebe com amigos e sua musa protetora. Ele conta a história de três casos de amor anteriores que ilustram facetas do seu atual relacionamento infeliz com a cantora Stella, que é desejada por

					Lindorf, um político sem escrúpulos.
<i>Tristan und Isolde</i> Mild und leise	1859	Richard Wagner (música e libreto)	https://www.youtube.com/watch?v=9680zhMmIqM	Amor apaixonado	Tristão deve entregar Isolda para casar-se com seu tio e senhor, mas eles se apaixonam e vivem um amor proibido, mas acabam morrendo tragicamente.

Esta primeira parte da sequência foi aquela em que houve reações mais dignas de nota porque mais extremas e diferentes das reações às quais os professores geralmente estão acostumados. Houve crises de riso intermináveis ao mesmo tempo em que houve alunos muito concentrados e outros preocupados com em como a professora estaria se sentindo diante do “desprezo” que sentiam ser demonstrado pelas risadas. Mas em meio a isso e também a reclamações, por parte de alguns, sobre como as músicas “dão sono”, era nítido que as reações muito mais eram fruto da falta de contato dos alunos com esse tipo de material do que de qualquer outra causa. Explicar isso para os alunos foi uma estratégia bem sucedida para “acalmar os ânimos”. Grande parte compreendeu que o primeiro contato iria naturalmente apresentar dificuldades e todos se engajaram na tarefa da identificação dos afetos e a atividade rendeu boas discussões.

2) Pedir para que cada aluno anote, como está feito na tabela, um substantivo ou adjetivo que, para ele, relacione-se, à maneira de palavras-chave, aos trechos ouvidos (o mais específico em que puder pensar). Os substantivos ou adjetivos devem representar as percepções particulares dos alunos a respeito das peças musicais.

3) Confrontar as palavras anotadas pelos alunos da turma a fim de que percebam que, se há coincidências em relação às “classificações” compartilhadas, é porque há algo nos sons capaz de gerar afetos específicos. A experiência mostrou que vai haver divergências quanto às palavras escolhidas, uma vez que as experiências humanas são complexas, assim como são complexas tanto sua expressão artística como a recepção da arte no geral. O fato é que as coincidências são muito mais numerosas (e as divergências podem ser exploradas para comentar toda essa complexidade já mencionada).

7.1.1.2 Sons estrangeiros

A sequência de atividades tem como centro poemas originalmente escritos em línguas diferentes do português, sons estrangeiros que vão afastar os alunos, por um

momento, dos significados, voltando sua atenção totalmente para os significantes para que, dessa forma, possam explorar mais profundamente a experiência com o estrato fônico, podendo chegar à consciência da sua existência e da sua importância para o caráter geral do poema. Em *ABC da Literatura*, Ezra Pound conclama os que estudam poemas: “atente para o som que isso faz”. (POUND, 1970, p.156). Em outra passagem o autor sugere escutar a leitura de poemas em línguas desconhecidas, porque, segundo ele “a gente aprende a pintar pelo olho, não por álgebra. A prosódia e a melodia são aprendidas pelo ouvido atento e não por um índice de nomenclaturas ou pela noção de que tal ou qual pé se denomina espondeu”. (POUND, 1970, p.160).

1) Apresentar o registro da oralização de três poemas em língua estrangeira, quais sejam: *Die Loreley* (alemão), Heinrich Heine; *Allégorie* (francês), Paul Verlaine; *Ya vas lyubil* (russo), Alexander Pushkin. Todos os áudios foram retirados do site LibriVox.org, cujo objetivo, segundo informações retiradas do próprio site, é tornar todos os livros que estão em domínio público disponíveis online, gratuitamente, em áudio. O site é útil pelo fato de disponibilizar muito conteúdo, de forma bastante organizada (por autor, título, gênero e língua).

2) Pedir a cada aluno que associe cada registro das leituras em voz alta a um texto escrito em português: as possibilidades de escolha serão os resumos dos textos apresentados em áudio. Se houver coincidências entre as associações ficará bastante evidente o fato de que as propriedades sonoras das palavras são exploradas pelos poetas a fim de que contribuam para a construção da ideia geral do poema. Se nenhum aluno ou a maioria dos alunos não associar o áudio a seu respectivo conteúdo resumido, de qualquer maneira o professor pode dialogar com sua turma a respeito dos motivos pelos quais foram feitas as associações e, assim, o tema central da discussão será a existência do estrato fônico e sua capacidade de despertar afetos. É sempre importante lembrar o fato de que as significações literárias são múltiplas e complexas.

Poemas em língua estrangeira: dados dos áudios

Poema/autor	Faixa	Link da página	Link do áudio
<i>Die Lore-Ley</i> , Heinrich Heine	1	https://librivox.org/sammlung-deutscher-gedichte-007-by-various/	https://ia800705.us.archive.org/5/items/sammlung_gedichte_007_0906_librivox/sammlung_gedichte_007_01_lorelei_neb.mp3
<i>Allégorie</i> , Paul	2	https://librivox.org/compilation-de-poemes-008-by-	https://ia800801.us.archive.org/19/items/compilationpoemes008_1

Verlaine		various/	708 librivox/poemes008 Allegorie ss 128kb.mp3
<i>Ya vas lyubil</i> , Alexander Puschkin	18	https://librivox.org/multilingual-short-works-collection-013-by-various/	http://ia801300.us.archive.org/9/items/multilingual_short_works_013_1507_librivox/msw013_18yava_slyubil_pushkin_eep_128kb.mp3

Poemas em língua estrangeira: resumo dos conteúdos

Die Lore-Ley HEINE, 1824.	A Lorelei Lorelei é um personagem mitológico do folclore alemão, uma espécie de sereia que atrai e mata marinheiros. No poema, analogamente ao conto folclórico, uma moça penteando seus cabelos dourados atrai e distrai um navegante fazendo-o naufragar.
Allégorie VERLAINE, 1884.	Alegoria O poema descreve um verão severo que torna a vida morosa para homens e bichos.
Ya vas lyubil PUSHKIN, 1830.	Eu te amei É uma declaração de amor apaixonada de um homem para uma mulher. Mas esse amor profundo faz sofrer por não ter se realizado.

7.1.2 Os elementos discretos

Objetivo geral: identificar uma característica inerente às obras poéticas, qual seja, a projeção do “princípio da equivalência do eixo de seleção no eixo de combinação” (JAKOBSON, 1969, p.144).

Objetivo específico: identificar recursos sonoros utilizados (elementos discretos que serão organizados no sintagma) para compor uma rede de sons (objeto das atividades anteriores) capaz de instaurar os afetos ou sensações.

7.1.2.1 Sons repetidos

Observação: como o objetivo das oficinas é a experiência, a percepção, o contato com a materialidade do poema, não há respostas certas ou erradas e o fato de os alunos não responderem de acordo com o previsto não invalida a proposta (especificamente os itens seguintes), na medida em que o professor pode e deve usar as respostas dos alunos (independentes de quais sejam) a fim de começar um diálogo, relacionando-as ao poema, para posteriormente introduzir a resposta prevista aqui e assim fazer uma discussão a partir do que é apresentado a seguir.

Enchente, de Cecília Meireles – sequência 1:

1) Apresentar vídeo que mostra uma chuva forte e a enxurrada provocada por ela (sugestão: “Enxurrada de granizo” - link: <https://www.youtube.com/watch?v=17EtnZaaMKM>).

2) Pedir aos alunos que indiquem um som da língua (a letra que o representa) que se aproxime do som da chuva e mostrar como esse som está presente em muitas palavras do campo semântico de “chuva”: chuvisco, enxurrada, enchente, encharcar.

3) Pedir, ainda, que indiquem, por meio de palavras-chave (substantivos ou adjetivos), sensações causadas por esse som.

4) Fazer a leitura em voz alta do poema *Enchente*, de Cecília Meireles, e pedir que indiquem, por meio de palavras-chave (substantivos), sensações causadas pela ideia global do texto. Comparar essas palavras com as do item anterior.

5) Mostrar, no poema, a repetição do som [j] e mostrar que outras palavras de significado próximo (paradigma) poderiam ter sido escolhidas para ocupar no sintagma o espaço dessas que apresentam o som [j], o que, no entanto, modificaria a sonoridade do texto, as sensações geradas e, portanto, seu significado. Evidenciar, assim, a projeção do paradigma sobre o sintagma, própria dos textos poéticos.

Abaixo estão o poema *Enchente* (MEIRELES, 1990, p.35) em seu formato original e o poema com a formatação alterada e versos isolados para explicitação de conceitos a serem discutidos com os alunos de acordo com a proposta acima:

Enchente

Cecília Meireles

Chama o Alexandre!

Chama!

Olha a chuva que chega!
É a enchente.
Olha o chão que foge com a chuva...

Olha a chuva que encharca a gente.
Põe a chave na fechadura.
Fecha a porta por causa da chuva,
olha a rua como se enche!

Enquanto chove, bota a chaleira
no fogo: olha a chama! Olha a chispa!
Olha a chuva nos feixes de lenha!

Vamos tomar chá, pois a chuva
é tanta que nem de galocha
se pode andar na rua cheia!
Chama o Alexandre!
Chama!

Enchente

Liga para
Convida
Chama
↓
Chama

Augusto
Jorge
Pedro
Alexandre
↓
Alexandre !

É possível mostrar aos alunos que as **escolhas** da poeta foram calculadas e não acidentais e que, portanto, teriam sido motivadas, uma vez que outras palavras eram possibilidades para preencher os espaços do poema, por compartilharem propriedades com a palavra escolhida. Abaixo está o poema completo acrescido de palavras, entre parênteses, que poderiam ter sido escolhidas para comporem o poema e que foram preteridas em detrimento de outras que continham o som [ʃ].

Chama!

Olha a **ch**uva que **ch**ega (vem/ se aproxima/ vai cair)!

É a en**ch**ente (inundação/ alagamento/ aluvião).

Olha o **ch**ão (superfície/ terra/ solo) que foge com a **ch**uva...

Olha a **ch**uva que en**ch**arca (molha/ ensopa/ empapa) a gente.

Põe a **ch**ave na fe**ch**adura.

Também é possível mostrar aos alunos a **repetição**, o fato de que uma característica do paradigma, a semelhança entre os termos, é, em poesia, estendida ao sintagma. Nesta página, em todo o poema estão destacados os itens repetidos.

Fe**ch**a (cerra/ tranca) a porta por causa da **ch**uva,

olha a rua como se en**ch**e !

Enquanto **ch**ove, bota a **ch**aleira (bule/ recipiente/ utensílio)

no fogo: olha a **ch**ama (flama/ labareda)! olha a **ch**ispa (faísca/ centelha/ fagulha)!

Olha a **ch**uva nos fei**x**es (braçada/ atado/ maço) de lenha!

Vamos tomar **ch**á (café, leite, suco), pois a **ch**uva

é tanta que nem de galo **ch**a

se pode andar na rua **ch**eia (inundada/ alagada/ submersa)!

Chama o Ale**x**andre!

Chama!

Bolhas, de Cecília Meireles – sequência 2:

1) Apresentar animações que mostram bolhas se formando (animações simples, em formato GIF) e, refletindo sobre a forma das bolhas, a maneira como são produzidas, pedir aos alunos que identifiquem um som da língua (a letra que o representa) que possa ser associado a bolhas.

Sugestões de animações:

- <https://adsynergy.co.uk/cinemagraph-photoshop-movies/>
- <https://favim.com/image/6507418/>

2) Pedir, ainda, que indiquem, por meio de palavras-chave (substantivos ou adjetivos), sensações causadas por esse som.

3) Fazer a leitura em voz alta do poema *Bolhas*, de Cecília Meireles, e pedir que indiquem, por meio de palavras-chave (substantivos ou adjetivos), sensações causadas pela ideia global do texto. Comparar essas palavras com as do item anterior.

4) A partir do poema, das palavras escolhidas pela autora, mostrar a repetição do som [u], [o], [ɔ] (todos graficamente representados pela letra “o” e compreendidos pelo falante como um só fonema) e mostrar que outras palavras de significado próximo poderiam ter sido escolhidas (paradigma) para ocupar, no texto, o espaço dessas que apresentam os sons [u], [o], [ɔ] (sintagma), o que, no entanto, modificaria a sonoridade do texto, as sensações geradas e, portanto, seu significado.

A seguir está o poema em seu formato original. Para fazer as explicitações pertinentes aos alunos, quanto à seleção de palavras e à repetição, as mesmas alterações de formato demonstradas no contexto da sequência anterior pode ser feitas no poema *Bolhas* (MEIRELES, 1990, p.17).

Bolhas

Cecília Meireles

Olha a bolha d'água
no galho!
Olha o orvalho!

Olha a bolha de vinho
na rolha!
Olha a bolha!

Olha a bolha na mão

Que trabalha!

Olha a bolha de sabão
na ponta da palha:
brilha, espelha
e se espalha.
Olha a bolha!

Olha a bolha
que molha
a mão do menino:

A bolha da chuva da calha!

7.2 IMAGENS DO POEMA: METÁFORA E MONTAGEM

Objetivo geral: perceber que, nos poemas, “as relações são mais reais e mais importantes do que as coisas que elas relacionam”, na medida em que “duas coisas conjugadas não produzem uma terceira, mas sugerem alguma relação fundamental entre ambas” (FENOLLOSA, 1977, p.60), ou, como afirma Octavio Paz a respeito das metáforas, “designa algo que está além da realidade que lhe dá origem, algo novo e distinto dos termos que a compõem” (PAZ, 1994, p.12).

Objetivo específico: perceber as ideias sugeridas por meio do recurso da montagem cinematográfica (cuja fonte principal a respeito será o ensaio de Eisenstein, *O princípio cinematográfico e o ideograma*), o qual tem a mesma premissa do poema: sugerir por meio da aproximação. Depois, passar à exploração das sugestões no âmbito das imagens apresentadas por textos poéticos.

Sequência de atividades

- 1) Apresentar as imagens usadas no experimento do cineasta russo Lev Kuleshóv para demonstrar o que ficou conhecido como “efeito Kuleshóv”, o que não é mais do que uma materialização visual do princípio da metáfora: um elemento A (concreto) justaposto a um elemento B (concreto), resulta em um elemento C (complexo, abstrato). No experimento de Kuleshóv: rosto de um homem (A) + prato de comida (B) = fome; rosto de um homem (A) + menina em caixão (B) = tristeza; rosto de um homem (A) + moça estendida sobre sofá (B) = desejo.

Links para vídeos sugeridos:

- Vídeo que apresenta as imagens do experimento do próprio Lev Kuleshóv:
<https://www.youtube.com/watch?v=DwHzKS5NCRc>
- Vídeo legendado em que, no contexto de uma entrevista, o diretor norte-americano Alfred Hitchcock explica o efeito por meio de imagens criadas por ele:
<https://www.youtube.com/watch?v=DU4pTb-Epj0>

Nessa entrevista bastante conhecida por estudiosos e fãs de cinema, Hitchcock recria a experiência de Kuleshóv com imagens em movimento e exalta o poder expressivo da montagem cinematográfica. Na recriação do experimento, o próprio diretor aparece em cena. Em uma primeira sequência, de início ele apresenta semblante neutro, depois vemos uma mulher segurando uma criança, e finalmente o diretor outra vez, e seu rosto aos poucos se abre em um sorriso sutil. Resultado: imaginamos a personagem como um homem bondoso. Na segunda sequência, primeiro vemos, novamente, o semblante neutro do diretor, para depois vermos uma moça de biquíni e, mais uma vez, um sorriso que se abre sutil. Novo resultado: agora, para os espectadores, o personagem é um, nas palavras de Hitchcock, “um velho safado”.

- Vídeo explicativo sobre o efeito Kuleshóv, em português, que apresenta e comenta exemplos retirados de filmes de Hollywood:
<https://www.youtube.com/watch?v=f9ysB--gY3E&t=17s>

- 2) Este exercício aborda o curta-metragem *Alma*, da Pixar. Wilson Roberto Vieira, para o site Cinegose, comenta a obra:

Rodrigo Blaas é um artista gráfico espanhol que trabalha nos estúdios da Pixar desde 2002, animando personagens como a Dory em *Procurando Nemo*, a dupla Luigi e Guido em *Carros*, as cenas de ação em *Os Incríveis* e a sequência final da luta do capitão da nave Axion contra o piloto automático em *Wall-E*. Depois de muito trabalho em equipe e aborrecido em ter muitas ideias que não podiam ser encaixadas nas produções de um estúdio mainstream, resolveu reunir alguns colegas para fazer um curta.

O resultado é *Alma* (2009), com uma protagonista infantil com olhar doce e um visual que lembra o estilo da Pixar. Mas as semelhanças param por aí: há algo de estranho, tão sinistro quanto a atmosfera dos episódios da clássica série de terror e mistério *Além da Imaginação*. (VIEIRA, 2015).

Outro site, o do Jornal GGN, apresenta o enredo do curta:

Em um dia nevado de Barcelona, uma garota chamada Alma está vagando por uma rua. Ao encontrar uma parede semelhante a uma lousa, onde havia inscrito inúmeros nomes de crianças, ela escreveu o seu próprio nome. Ao observar o outro lado da rua, notou que havia

uma loja de brinquedos, e que, exposta na vitrine, havia uma boneca de semelhanças físicas as suas. Alma tenta entrar na loja deserta, em silêncio, para roubar o brinquedo. Mas, a porta da frente está bloqueada. Tenta e não consegue abri-la. Alma desiste e se afasta. De repente ela escuta a porta se abrir de maneira misteriosa. Ela retorna e entra na loja.

Alma tenta pegar a boneca que estava em cima da mesa, mas tropeça em um pequeno brinquedo em forma de um menino montado numa bicicleta, que tenta fugir, mas a porta se fecha à sua frente. Alma, sem notar os avisos de perigo, se volta para a boneca, que não estava mais sobre a mesa e sim na prateleira; e começa a subir a prateleira para pegar a boneca sob os olhares das outras bonecas. Ao tocar a boneca sócia, acontece o inusitado, Alma passa a fazer parte das bonecas. E outra boneca aparece em cima da mesa, com a aparência da próxima criança. (CALANDRELI, 2015).

A proposta é mostrar, nesse filme, um exemplo claro da equação $A+B=C$, onde:

A é a mão da menina tocando a boneca,



B é a boneca movimentando os olhos,



a partir do que se conclui **C**, que a menina passa a ocupar, habitar o corpo antes inanimado da boneca, ou seja, passa a ser sua “alma” (em referência ao título da obra). A sequência inicia-se em 3:37.

Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=4ft-A-PZ0ks>

- 3) Apresentar os dois poemas a seguir, em que *imagens mentais* evocadas por palavras podem ser justapostas e criar efeito análogo ao efeito Kuleshóv da combinação de *imagens concretas*.

Primeiramente, o professor deve dizer ao aluno que o objetivo das leituras é mostrar como o funcionamento do poema pode ser análogo ao funcionamento do trecho de filme destacado, uma vez que o poema cria imagens que serão “somadas”. Depois o professor deve ler com os alunos a parte A, levando-os a refletir sobre essa primeira leitura já ter instaurado uma imagem mental para o leitor (ouvinte) atento. O professor pode, inclusive, desenhar uma imagem que represente essa ideia mental ou pedir a cada aluno que faça esse desenho. O próximo passo é indicar que haverá, como no filme, uma segunda imagem, e pedir aos alunos que antecipem qual será essa imagem. A seguir, o professor lerá com os alunos a parte B, confirmando ou não as expectativas. A partir dessa leitura, proporá aos alunos uma reflexão sobre o fato de que, a partir dessas duas primeiras partes, surge uma nova sensação, uma nova “representação psicológica”, que pinta com cores muito diferentes a primeira imagem. Finalmente o professor lerá com os alunos a materialização dessa terceira realidade (se houver) e comentar como a maneira de expressar essa terceira parte é apenas uma dentre as muitas possíveis (pode, inclusive, pedir aos alunos que a expressem na forma de um verso final alternativo, de uma imagem ou mesmo de um comentário apenas).

Os diagramas abaixo pretendem ser um modelo de como fazer essa apresentação aos alunos. Primeiro aparece isolado o verso do poema que constitui a parte A. Essa parte será somada à parte B, isolada em outro quadro, a qual, em ambos os poemas é dividida em subpartes. Depois está C, a conclusão, também isolada em um quadro. Ela pode estar expressa, como no primeiro caso, ou não, como no segundo. Por último, no que diz respeito aos dois poemas, estão versos que não constituem nenhuma das partes da equação.

Uma palmada bem dada

Cecília Meireles

... a menina manhosa




- 1 que não gosta da rosa,
- 2 que não quer a borboleta
porque é amarela e preta,
- 3 que não quer maçã nem pêra
porque tem gosto de cera,
- 4 que não toma leite
porque lhe parece azeite,
- 5 que mingau não toma
porque é mesmo goma,
- 6 que não almoça nem janta
porque cansa a garganta,
- 7 que tem medo do gato
e também do rato,

e também do cão
e também do ladrão,
- 8 que não calça meia
porque dentro tem areia,
- 9 que não toma banho frio
porque sente arrepio,
- 10 que não quer banho quente
porque calor sente,
- 11 que a unha não corta
porque sempre fica torta,
- 12 que não escova os dentes
porque ficam dormentes,
- 13 que não quer dormir cedo
porque sente imenso medo;
- 14 que também tarde não dorme
porque sente um medo enorme,
- 15 que não quer festa nem beijo,

B



Ó menina levada, 

conclusão expressa, embora possa surgir de forma mais complexa mentalmente - ou psicologicamente, segundo Eisenstein.

Uma palmada bem dada
para quem não quer nada!

(MEIRELES, 1990, p.40).

Figurinhas II

Onde está

meu quintal

A



1 amarelo e encarnado,
2 com meninos brincando
3 de chicote-queimado,
4 com cigarras nos troncos
5 e formigas no chão,
6 e muitas conchas brancas
7 dentro da minha mão?

B



**conclusão não expressa
no poema:** o quintal é um
ambiente alegre,
agradável.

C

E Julia e Maria
e Amélia onde estão?

Onde está meu anel
e o banquinho quadrado
e o sabiá na mangueira
e o gato no telhado?

-- a moringa de barro,
e o cheiro do alvo pão?
E a tua voz, Pedrina,
sobre meu coração?
Em que altos balanços
se balançarão?...

(MEIRELES, 1990, p.61).

8- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de *ABC da Literatura*, no primeiro ano da graduação em Letras, por indicação de um professor que à ocasião ministrava a disciplina “Introdução à Literatura Brasileira”, gerou uma significativa “atitude responsiva ativa” (para lembrar o conceito de Bakhtin) que está na base da construção das oficinas apresentadas neste trabalho (BAKHTIN, 1997, p.290). A obra não é somente a base teórica, mas o coração, o espírito da pequena contribuição que se pretende oferecer. Para um leitor que cultivava o amor pela poesia desde criança e para quem a biografia dos grandes autores era como um manual, a leitura dos pontos de vista teóricos de um grande poeta pareceram um feixe de luz que passou a iluminar todas as reflexões sobre leitura poética e, para quem estava profundamente interessada em trabalhar como professora, todas as reflexões sobre o ensino de leitura poética também. O livro, cujo tom era bastante panfletário, casava com experiências pessoais e esclarecia, de alguma forma, ideias próprias que existiam como embrião, além, é claro, de apresentar conceitos importantes.

A partir do *ABC*, tornou-se inevitável o interesse pelo trabalho sobre poética do sinólogo Ernest Fenellosa, figura também preocupada com o ensino e engajada nessa tarefa – e neste ponto é importante dizer que tanto Pound quanto Fenellosa eram alguns dos poucos autores teóricos de literatura que se ocupavam da discussão sobre o ensino de literatura, pelo menos entre os autores que faziam parte das bibliografias de diferentes disciplinas. E foi a busca pelo ensaio de Fenellosa, citado diversas vezes por Pound, a ponte para outra obra essencial na preparação das oficinas que são o centro deste trabalho: *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*, obra organizada e prefaciada por Haroldo de Campos (antes disso já pessoalmente bastante apreciado pelas traduções de textos de autores queridos), que, no ensaio de abertura, organiza precisamente as ideias dos autores reunidos pelo livro. Dentre os quais está o cineasta russo Serguei Eisenstein, responsável por ligar a poesia transformada em matéria escrita a outro tipo de poesia: a do cinema, outro elemento do circuito que são as oficinas apresentadas por este trabalho. O texto de Eisenstein, como o de Pound anteriormente, parecia iluminar de maneira quase mágica, experiências pessoais como leitora de poemas e de cinema.

A teoria poética, as particularidades da poesia escrita (sua imagética, sua música), o ensino de literatura, o cinema. Se o ofício do professor implica formação continuada, este trabalho é a síntese das preocupações e interesses principais que orientaram tanto minha formação como sujeito para além da vida acadêmica, quanto minha

instrução em tempos de graduação e pós-graduação (dentro e fora da Letras), assim como minha formação acadêmica fora da universidade (em escolas livres de teatro e cinema). Além disso, considerando o contexto do programa de Mestrado Profissional ao qual se vincula este trabalho, é importante enfatizar o saber que vem da prática docente e do qual não se pode completamente dar conta de traduzir como teoria; o saber que vem do contato direto com os alunos, com os gestores, com o sistema escolar, para qual o currículo da licenciatura não prepara o professor e que contribui, ele mesmo, de forma fundamental, para tornar um licenciado professor.

Este trabalho é, portanto, uma maneira de compartilhar com outros professores um pouco daquilo que venho estudando com diligência apaixonada. As oficinas são a materialização, ainda que limitada, de ideias e pontos de vista organizados de forma a pelo menos tentar fazer que a poesia toque os alunos assim como tem me tocado desde sempre e de forma permanente, assim como a personagem do curta *Alma* toca um objeto inanimado e torna-o vivo, capaz não só de pensar, mas de sentir: ver, ouvir. O objetivo principal deste trabalho é, mesmo que pareça exagerado enunciá-lo, encher os alunos de novas possibilidades, novas realidades, levar a poesia para que ela faça o que sempre faz quando tem liberdade para isso.

Neste ponto é relevante apontar a falta de liberdade que tem sido o véu a cobrir as esperanças surrealistas antividua-real de tantos que estão, como muito se fala dentro do ProfLetras, “no chão da sala”. A visão de mundo reinante é uma para qual a escola, e tudo o que a escola organiza como conteúdo a ser organizado como cronograma a ser organizado como respostas a provas e como comportamentos específicos, é mais uma maneira de fazer com que todos produzam, sejam bem sucedidos, gozem de uma insossa e obrigatória felicidade com aparência de bem-estar. Esse é um cenário claramente pouco propício à aplicação de oficinas que, por mais restritas que possam ser, tem como objetivo exatamente tentar fazer esquecer a racionalização, a produtividade, a competitividade e até o bem-estar. E ficou claro durante a realização das oficinas que houve gradualmente, apesar de o contato com gêneros e realidades artísticas distantes ter gerado as reclamações e a resistência inicial esperada, o envolvimento dos alunos com a experiência estética, envolvimento bem diferente da mais ou menos generalizada indiferença (muitas vezes alimentada pelo medo) dos alunos em relação aos poemas.

Entre tudo o que foi ouvido dos professores em função da carga horária de disciplinas do programa, destaca-se uma fala simples da professora Delaine Cafiero, mas que se relaciona intimamente às considerações do parágrafo anterior e foi um dos elementos que tornou possível a trajetória que resultou neste texto: as provas externas, índices e

metas são instrumentos que deveriam orientar gestores na elaboração de políticas públicas, não são indicadores de que o professor não está cumprindo seu papel, de que não está trabalhando de maneira qualificada. A consciência disso serve para afastar o peso da exigência de ser um agente de mudança que surge quando se é integrado a um programa de pós-graduação que envolve a abertura da universidade pública para o contato com a realidade da educação básica brasileira. A consciência disso não deixa escapar do horizonte que é preciso balizar responsabilidades pessoais e possibilidades de ação oferecidas pelo contexto. E o contexto sócio-histórico não está propício para atividades como a produção e fruição de literatura: que têm um fim nelas mesmas. O objetivo do Ensino Fundamental é preparar o aluno para o Ensino Médio, o objetivo do Ensino Médio é preparar o aluno para o ENEM, o objetivo do ENEM é o ingresso no Ensino Superior, o objetivo do Ensino Superior é uma carreira bem-sucedida, e assim infinitamente, de acordo com o discurso da utilidade, em que a imaginação, a experiência sensível, o deleite, o esquecimento da vida prática são todos entraves ao desempenho.

O real se impõe em sua força limitadora, e frequentemente angustia e faz com que se deixe hasteada a meio-mastro a bandeira da imaginação. Pelo menos no que diz respeito ao âmbito das atividades profissionais ostensivas, porque na sutileza dos gestos cotidianos do professor, é sempre possível lançar as sementes de uma imaginação que floresce apesar de tudo, como a flor de Drummond:

Uma flor nasceu na rua!

Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.

Uma flor ainda desbotada

ilude a polícia, rompe o asfalto.

Façam completo silêncio, paralisem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.

Suas pétalas não se abrem.

Seu nome não está nos livros.

É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.

Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.

Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.

É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

(ANDRADE, 2015, p.107).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond. Nota prévia. In: RENAULT, Abgar. Poemas ingleses de guerra. Edição do autor. 1970.

_____. Nova reunião: 23 livros de poesia. 1º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p.106-107. (Poema "A flor e a náusea", originalmente publicado no livro "A rosa do povo", de 1945).

AYALA, Walmir. Prefácio. In: MEIRELES, C. Ou isto ou aquilo. Ilustrações de Beatriz Berman. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; FNDE/MEC, 1990.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Estética da criação verbal. Tradução feita de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2016.

BRETON, André. Manifestos do Surrealismo. São Paulo: Brasiliense, 1985. 230p.

CALANDRELI, Clair. Um curta-metragem chamado "Alma". GGN, 26 de fev. de 2015. Cultura. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/cinema/um-curta-metragem-chamado-alma/> Acesso em: 10 de ago. de 2019.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (org.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20).

EISENSTEIN, Serguei. O princípio cinematográfico e o ideograma. In: CAMPOS, Haroldo de. Ideograma: lógica, poesia, linguagem. [1a ed.]. São Paulo: Cultrix, 1977. 275p.

FENOLLOSA, Ernest. Os caracteres da escrita chinesa como instrumento para a poesia. In: CAMPOS, Haroldo de. Ideograma: lógica, poesia, linguagem. [1a ed.]. São Paulo: Cultrix, 1977. 275p.

FREUD, Sigmund. 'Gradiva' de Jensen e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 281p. (Obras psicológicas completas; 9).

JAKOBSON, Roman. Linguística e comunicação. 2. ed. rev. São Paulo: Cultrix, 1969. 162p.

MAGNANI, Sérgio. Expressão e comunicação na linguagem da música. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1989. 405 p.

MAIAKOVSKI, Vladimir. Como escrever versos. In: SCHNAIDERMAN, Boris. A poética de Maiakovski. São Paulo: Perspectiva, 1971. 300p. (Debates39)

MEIRELES, C. Ou isto ou aquilo. Ilustrações de Beatriz Berman. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; FNDE/MEC, 1990.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Humano, demasiado humano : (1874-1878). 3. ed. Buenos Aires: Aguilar, 1954. 2v.

PAZ, Octavio. A dupla chama, amor e erotismo. São Paulo: Siciliano, 1994. 196 p.

POUND, Ezra; CAMPOS, Augusto de; PAES, José Paulo. ABC da literatura. São Paulo: Cultrix, 1970. 218 p.

POUND, Ezra Laomis. A arte da poesia: ensaios escolhidos. 3.ed. São Paulo: 1991. 164p.

RIMBAUD, Arthur. Carta a Georges Izambard. Alea, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 154-163, Jan. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2006000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de nov. de 2019.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (org.). Literatura : ensino fundamental. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 20).

VIEIRA, Wilson Rodrigues. No curta "Alma" o fascínio gótico pelos bonecos e brinquedos. Cinegnose, 2015. Disponível em: <http://cinegnose.blogspot.com/2015/06/no-curta-alma-o-fascinio-gotico-pelos.html>. Acesso em: 10 de ago. de 2019.