



SEÇÃO: TRANSLATIO

## O professor como escritor e pesquisador: o dilema da poesia

*Teacher as Writer and Researcher: The Poetry Dilemma*

Patrick Bizzaro<sup>1</sup>

Marina Soares Nogara<sup>2</sup>

[orcid.org/0000-0002-4633-7253](https://orcid.org/0000-0002-4633-7253)

[marina.nogara@edu.pucrs.br](mailto:marina.nogara@edu.pucrs.br)

Recebido em: 09/11/2021.

Aprovado em: 13/11/2021.

Publicado em: 15/12/2021.

**Resumo:** Tradução do artigo "Teacher as Writer and Researcher: The Poetry Dilemma", de Patrick Bizzaro,<sup>2</sup> publicado originalmente em 1983, na revista *Language Arts* (v. 60, n. 7). No artigo, o autor reflete sobre suas práticas de ensino de escrita de poesia em relação à sua própria escrita poética, ou seja, sobre as implicações da personalidade multifacetada do professor de Escrita Criativa – teórico, escritor e pesquisador – em suas formas de ensinar. Num primeiro momento, embasa suas reflexões nas três abordagens utilizadas no ensino de escrita de poesia levantadas por Lucky Jacobs no artigo "Three Approaches to the Teaching of Poetry Writing" (1977): abordagem por modelos, abordagem por atividades e abordagem por modelos e atividades. Em seguida, reflete sobre o próprio processo de criação, analisando diferentes estágios da composição de um de seus poemas. Por fim, discute as descobertas proporcionadas pelo processo de autoanálise empreendido, estabelecendo pontes entre pesquisa, ensino e criação. Apesar de ter sido publicado há quase 40 anos, o artigo é uma contribuição relevante para o campo acadêmico da Escrita Criativa no Brasil, em seu atual momento de consolidação e expansão.

**Palavras-chave:** Escrita criativa. Ensino. Criação. Reflexão. Poesia.

**Abstract:** Translation of the article "Teacher as Writer and Researcher: The Poetry Dilemma", by Patrick Bizzaro, originally published in 1983, in the *Language Arts* magazine (v. 60, n. 7). In the article, the author reflects on his poetry writing teaching practices in relation to his own poetic writing, that is, on the implications of the Creative Writing teacher's multifaceted personality – as theorist, writer, and researcher – in his ways of teaching. At first, he bases his reflections on the three methods for teaching poetry writing raised by Lucky Jacobs in the article "Three Approaches to the Teaching of Poetry Writing" (1977): models approach, activities approach and models and activities approach. He then reflects on the creative process itself, analyzing different stages in the composition of one of his poems. Finally, he discusses the discoveries provided by the undertaken process of self-analysis, establishing bridges between research, teaching, and creation. Despite having been published almost 40 years ago, the article is a relevant contribution to the academic field of Creative Writing in Brazil, in its current moment of consolidation and expansion.

**Keywords:** Creative writing. Teaching. Creation. Reflection. Poetry.

BIZZARO, Patrick. Teacher as Writer and Researcher: The Poetry Dilemma. *Language Arts*, v. 60, n. 7, p. 851-859, out. 1983.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

<sup>1</sup> Patrick Bizzaro é autor de 12 livros de poesia, dois estudos sobre a obra de Fred Chappell (LSU Press), um livro do National Council of Teachers of English sobre pedagogia da Escrita Criativa, entre outras publicações. Em 2012, viajou para a África do Sul com bolsa Fulbright para colaborar com o programa de alfabetização em inglês da University of the Free State. É um professor premiado, emérito do departamento de Língua Inglesa da East Carolina University.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

Após ministrar, por três semanas, um curso de escrita de poesia para um grupo de alunos de quarto, quinto e sexto anos<sup>3</sup> identificados como talentosos pelo sistema escolar local, fui surpreendido por duas avaliações específicas acerca das aulas. Um estudante escreveu: "Uma vez por dia as crianças deveriam ter a chance de escrever o que querem." Outro escreveu: "Os exercícios eram divertidos, mas havia muitas outras coisas sobre as quais eu queria escrever."

Como a maioria dos professores, eu pensava que tinha, a todo momento, dado às crianças a oportunidade de escrever o que elas queriam. Como a maioria dos professores, agarrei-me ao meu amarelado *Wishes, Lies and Dreams*<sup>4</sup> (KOCH, 1970) e à minha crença de que os alunos necessitam de algum estímulo para escrever qualquer coisa, sobretudo poesia. Como muitos de meus colegas, comecei a fazer questionamentos que me levaram, em última instância, à minha própria escrita, através da qual cheguei a algumas conclusões provisórias acerca do ensino da escrita criativa, as quais discutirei aqui.

Minha primeira parada, no entanto, foi a livraria. O que descobri por lá foi quase óbvio demais para ser dito: com a variedade de livros no mercado, todos voltados de uma maneira ou de outra ao ensino da escrita de poesia, um professor não precisa chegar desamparado à sala de aula.<sup>5</sup> Eu me deparei, contudo, com um artigo que faz um levantamento das abordagens mais utilizadas no ensino da escrita de poesia. O autor, Lucky Jacobs, busca tão somente fornecer aos "professores um quadro conceitual para o ensino de escrita" (1977, p. 161). Jacobs não avalia esses métodos, não argumenta serem os únicos métodos, nem afirma a superioridade de uma abordagem sobre outra. O que ele fez por mim, porém, foi oferecer um ponto de partida para explorar o dilema de escrever poesia e suas implicações no ensino de escrita criativa para crianças.

## Etapa 1: O professor como teórico

O que encontrei no artigo de Jacobs foram três métodos para o ensino da escrita de poesia: *abordagem por modelos*, *abordagem por atividades* e *abordagem por modelos e atividades*. Bons teóricos coletam os dados disponíveis e então trabalham, a partir daí, por meio da tessitura desses dados em contraste com suas próprias experiências. Eu achei difícil não avaliar o material oferecido por Jacobs nos termos de minhas experiências ensinando escrita criativa para crianças.

De acordo com Jacobs, a *abordagem por modelos* busca estimular a escrita a partir da leitura de um poema. E não foi essa a abordagem que eu usei, afinal, ao pedir para que meus alunos lessem "Red Wheelbarrow",<sup>6</sup> de William Carlos Williams, e depois escrevessem um poema de autoria própria, começando com "So much/ depends upon"? Sim, certamente foi. E então eu perguntei a mim mesmo quais foram os benefícios dessa *abordagem por modelos*, um questionamento que Jacobs seguramente, e talvez sabiamente, optou por não fazer.

Parecia-me que, se eu quisesse apresentar aos alunos um exemplo do tipo de escrita que eles deveriam fazer, eu iria querer apresentar um bom exemplo, um modelo. Obviamente, um aluno que nunca leu um poema terá dificuldade para escrever um. Mas também me ocorreu que um estudante de quarto ano (ou mesmo um adulto) pode ver a versão única, finalizada, do modelo e assumir que o poema tenha sido sempre assim, que o poeta nunca tenha movido versos ou estrofes, nem se debruçado sobre uma palavra. Minha experiência com poemas produzidos a partir de modelos diz que os estudantes raramente passam tempo revisando-os, e penso que isso se dá em razão de os poemas serem derivados. Nenhum senso de propriedade é estabelecido. Faria mais sentido mostrar aos alunos uma série

<sup>3</sup> (Nota da tradutora, doravante, N. T.) Levando em consideração o sistema educacional norte-americano, crianças na faixa etária de nove a doze anos.

<sup>4</sup> (N. T.) Livro estadunidense clássico acerca do ensino da escrita de poesia para crianças. Inicialmente publicado no ano de 1970, narra a experiência do autor, Kenneth Koch, ao ensinar poesia para crianças na escola de ensino fundamental P.S. 61, em Manhattan.

<sup>5</sup> (N. T.) Esta não é, evidentemente, a realidade no Brasil, no momento em que fazemos esta tradução.

<sup>6</sup> (N. T.) O breve poema diz o seguinte: "so much depends/ upon// a red wheel/ barrow// glazed with rain/ water// beside the white// chickens". Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/45502/the-red-wheelbarrow>. Acesso em: 2 set. 2021.

de rascunhos de um poema e pedir a eles para se espelharem no processo de revisão que veem ali. Assim, eles ainda teriam um padrão segundo o qual medir suas próprias criações, mas passariam a ver a escrita como um processo.

A maior desvantagem da *abordagem por modelos*, me parece, é que ela oferece aos estudantes uma abordagem do processo de criação voltada para o produto e, portanto, estática. A segunda e a terceira abordagens sobre as quais Jacobs escreve, *por atividades* e *por modelos e atividades*, aprimoram-se em relação à *abordagem por modelos* ao envolver os alunos em um processo de criação afastado de um enfoque estritamente orientado para o produto.

Utilizando a *abordagem por atividades*, professores podem estimular os alunos a escrever oferecendo tanto uma sugestão quanto uma atividade de fato. Por exemplo, um professor pode sugerir que os alunos escrevam sobre uma experiência de infância, como os sentimentos associados a passar a noite longe dos pais e de casa. Ou pode propor uma atividade, como escrever sobre um objeto "poético", como uma ferradura, uma folha de árvore ou uma lata amassada de refrigerante, trazido para a sala de aula.

Os alunos parecem gostar de atividades, geralmente relatando o quão divertidos foram os "jogos de escrita". Um benefício muito claro da *abordagem por atividades* é o engajamento dos alunos no processo de geração dos impulsos iniciais para a escrita a partir de sentimentos pessoais e respostas idiossincráticas. Exercícios como os encontrados nas obras de Kenneth Koch, especialmente *Wishes, Lies and Dreams*, envolvem alunos em uma etapa meditativa anterior à escrita de fato.

Koch também fornece, caso o professor queira utilizá-los, modelos de escrita de outros estudantes. Essa combinação de modelos e atividades parece ser o mais próximo, como processo de gênese da escrita, daquilo em que acreditam os escritores contemporâneos, de acordo com o importante trabalho de Alberta T. Turner. A autora,

cuja obra *50 Contemporary Poets: The Creative Process* (1977) fornece informações relevantes sobre o modo como os poetas de sua coletânea compuseram poemas individuais, explica o processo de dar início a um poema nestas palavras:

Em um extremo, o poeta não faz ideia [acerca de como o poema começa]; no outro, ele pode apontar tudo o que viu, ouviu, ou leu que de qualquer maneira afetou o poema. Muitas vezes, ele pode lhe dar uma data, um local, um pouco da experiência que o levou a colocar a caneta sobre o papel... Por trás desses [poemas] residem preconceções, geralmente duradouras, que o poeta só reconhece mais tarde, se é que o faz, como fonte do poema... (TURNER, 1977, p. 3).<sup>7</sup>

A sugestão aqui é que a maior parte dos poetas vê a escrita de poesia como um processo que conduz a uma percepção renovada e excepcional. Diferente da *abordagem por atividades*, apreciada pelas crianças por levar a uma recompensa imediata – um produto escrito –, a maior parte dos poetas vê o poema como uma série de círculos concêntricos que se expandem e se afastam cada vez mais do impulso inicial da escrita. A revisão vem, então, como aponta Turner, "apenas se [o poema] surpreendeu – e continua surpreendendo – a ele ou a ela"<sup>8</sup>. Para que a revisão tenha início, o poeta deve sentir-se proprietário, sentir uma urgência e uma promessa de descoberta, do contrário o poema será abandonado.

## Etapa 2: O professor como escritor

A teoria é útil desde que permaneça teoria e que o professor a coloque de lado no momento em que as experiências de aula demandarem uma resposta mais apropriada. Acredito que entro na sala de aula com uma série de predisposições sobre o ensino de escrita criativa, nem todas derivadas dos artigos e livros que li sobre o assunto. Durante um período de seis meses, alguns dias a mais ou a menos, monitorei de perto o meu próprio processo de escrita. Eu buscava, em primeiro lugar, desvendar para mim mesmo a teoria escondida que reside em minhas experiências como

<sup>7</sup> (N. T.) A tradução da citação também é nossa.

<sup>8</sup> (N. T.) No original, citação sem a indicação da página.

escritor e, em segundo lugar, ver se eu poderia colocar em palavras certos procedimentos de escrita e revisão que sentia existirem, apesar de não ser capaz de descrevê-los ou de encontrar a descrição deles em qualquer fonte de ensino de escrita criativa.

Um dos poemas que estudei, "Imaginando as Abelhas"<sup>9</sup>, é mostrado em três estágios do meu processo de escrita, para sugerir não que tenha sido feito em três rascunhos (na medida em que esses representam estágios em meio aos quais podem existir dúzias de versões), mas sim para apresentar o tipo de trabalho que qualquer texto implica do início ao fim.

### Primeiro estágio, "Imaginando as Abelhas"<sup>10</sup>

"Ninguém vive neste quarto sem passar por uma crise."

— *Adrienne Rich*

Eu nunca guardei algo  
tempo suficiente para que me picasse.  
Quando lágrimas rolam elas seguem  
descendo a rua em pequenos bandos.  
5 Estas não são faces de esponja.  
Eu prefiro esquecer.

Quando chego num lugar, em poucos  
passos me denuncio.  
Eu já notei como os outros  
10 sacodem água de seus cabelos.  
Eu tento sempre estar seco  
entre os tapetes encharcados.

Mas uma vez, e apenas essa,  
eu segui um apicultor  
15 até um quarto dos fundos de um galpão.  
Eu o vi mergulhando  
em uma casinha de tela.  
Ele vestia uma tenda sobre a cabeça,  
luvas em suas mãos.

20 Havia milhares de abelhas,  
talvez milhões, abraçando a rainha

como lâ. Abelhas pequenas, do tamanho  
de uma lágrima. Quando ele puxou  
uma tela da colmeia

25 as abelhas agarraram-se à rainha.  
Não há nada de errado em ser fiel  
à sua vida. Eu sei disso.

Depois o homem derrubou a tela  
e as abelhas saltaram como o queixo  
30 de um homem barbudo, direto no rosto  
coberto  
do apicultor. Eu assisti a uma dúzia,  
talvez mais, abelhas subirem zumbindo  
para baixo da rede e aos olhos do homem.  
Dei um passo atrás. Os braços do homem  
se ergueram para espantar as abelhas.  
35 Não há dor como olhos picados.  
Ele já tinha me falado.

Passou correndo por mim, batendo a porta  
atrás de mim, até a mangueira pendurada  
40 ao lado do galpão. Deixou jorrar água em  
seus olhos, espantando as abelhas.  
Seus olhos já estavam fechando  
quando me falou que não era tão ruim.  
As abelhas morreriam agora por terem-no  
picado.

45 Às vezes se resume a isso.  
Nos agarramos tanto a algo  
que atravessa nossa pele.  
Então queremos lavar,  
trazer lágrimas aos nossos olhos, deixar  
50 a água inundar nossos olhos enquanto  
ninguém está olhando. Há pessoas  
em quem eu me agarraria assim.

Quando eu for picado em volta dos olhos  
eu saberei que estão partindo  
55 e entrarei neste quarto de abelhas  
onde a dor nasce rápido,  
onde minhas pálpebras enrijecidas  
vão aprender a dançar.

<sup>9</sup> "Imagining the Bees", publicado pela primeira vez na revista *Tar River Poetry*, edição de outono, 1981.

<sup>10</sup> (N. T) As três versões originais do poema estão anexadas ao final deste artigo.

## Segundo estágio, "Imaginando as Abelhas"

Eu nunca guardei algo  
tempo suficiente para que me picasse.  
Quando lágrimas rolam elas seguem  
descendo a rua em pequenos bandos.  
5 Estas não são faces de esponja.  
Eu prefiro esquecer.

Mas uma vez eu segui um apicultor  
até os fundos de seu galpão  
e o vi mergulhando  
10 em um quartinho de tela.  
Ele vestia uma tenda sobre a cabeça,  
luvas em suas mãos.

Havia milhares de abelhas,  
talvez milhões, abraçando a rainha  
15 como lâ. Abelhas pequenas, do tamanho  
de uma lágrima. Quando ele puxou  
uma tela da colmeia  
as abelhas agarraram-se à rainha.  
Não há nada de errado em ser fiel  
20 à sua vida. Eu sei disso.

Mas depois a tela caiu ao chão  
e as abelhas saltaram como o queixo de  
um homem  
barbudo, direto no rosto coberto  
do apicultor. Eu assisti a uma dúzia  
25 de abelhas subirem zumbindo para baixo  
da rede  
e aos olhos do homem. Dei um passo atrás.  
Os braços do homem se ergueram para  
espantar  
as abelhas. Ele já tinha me falado:  
não há dor como olhos picados.

30 Passou correndo por mim, batendo a porta  
atrás de si, até uma mangueira pendurada  
ao lado do galpão. Deixou jorrar água em  
seus olhos, afastando as abelhas.  
Seus olhos já estavam fechando  
35 quando me falou. Não é nada,  
não são lágrimas, nada demais.

Às vezes se resume a isso.  
Nos agarramos tanto a algo  
que atravessa nossa pele.  
40 Então queremos lavar, deixando  
a água inundar nossos olhos enquanto  
ninguém está olhando. Há pessoas  
em quem eu me agarraria assim.  
Quando eu for picado em volta dos olhos  
45 porque estão partindo, eu entro  
neste quarto de abelhas, onde a dor nasce  
rápido e minhas pálpebras enrijecidas  
aprendem a dançar.

## Estágio atual de "Imaginando as Abelhas"

*Para Charley e Debbie Gordon*

Eu nunca segurei algo  
tempo suficiente para que me picasse.  
Mas uma vez eu segui um apicultor  
até os fundos de seu galpão  
5 e o vi mergulhando  
em um quartinho de tela.  
Ele vestia uma tenda sobre a cabeça,  
luvas em suas mãos.

Havia milhares de abelhas,  
10 talvez milhões, abelhas pequenas  
do tamanho de lágrimas, abraçando  
a rainha como lâ.

Quando o apicultor alcançou o favo,  
deixou-o cair até o chão.  
15 Centenas de abelhas saltaram em seu  
rosto,  
uma dúzia dançando por baixo da rede  
e aos olhos do homem.  
Dei um passo atrás.  
Os braços do apicultor se agitaram em  
frente ao rosto.  
20 Ele já tinha me dito  
não há dor como olhos picados.

Passou correndo por mim, batendo a porta  
atrás de si, até uma mangueira pendurada  
ao lado do galpão. Deixou jorrar água em

- 25 seus olhos, afastando as abelhas.  
Seus olhos já estavam fechando quando me falou.  
Não é nada. Não são lágrimas.  
Nada demais.
- Ainda assim, sei que se resume a isso:
- 30 nos agarramos tanto a algo  
que atravessa nossa pele.
- Há pessoas em quem eu me agarraria  
dessa forma.  
E quando eu for picado em volta dos olhos  
eu entro neste quarto de abelhas
- 35 onde a dor irrompe sob a rede  
do sorriso e minhas pálpebras enrijecidas  
aprendem a dançar.

O que descobri analisando meu próprio processo de escrita é que, enquanto é possível ensinar a partir das três abordagens de Jacobs, eu ensino poesia de uma maneira condizente com a forma como escrevo. O que segue são minhas observações gerais:

*Pré-escrita é uma atividade essencial.* Meu processo de escrita, como descobri, começa muito antes de qualquer coisa ser colocada no papel. O que minha experiência como escritor diz é que a "pré-escrita" não deve ser mal interpretada como se fosse referente apenas àquelas atividades que precedem imediatamente a escrita. Em vez disso, a pré-escrita em um poema como "Imaginando as Abelhas" é um processo bastante disperso, que apenas começa a ganhar nitidez à medida que o poema ganha forma na página. A experiência imediata de ler, por exemplo, um poema de Adrienne Rich ou de falar com um apicultor me encoraja, na verdade, a refletir sobre outras experiências pessoais, algumas vezes esquecidas há tempos. Essas experiências, então, se tornam assuntos para a escrita.

*O poema fala.* Meus alunos gostam de ouvir o modo como meus poemas falam comigo.

"Imaginando as Abelhas" é, talvez, meu melhor exemplo. Os enunciados<sup>11</sup> "e apenas essa", no verso 13, e "Às vezes se resume a isso", no verso 45, foram trechos que eu reconheci, na revisão, como lembretes acerca do conteúdo do poema. Esses dois versos em particular serviram como indícios que me ajudaram, na revisão, a prever melhor o que um leitor poderia esperar encontrar nos versos 14 e 46.

*Pontes de linguagem podem conectar dois trechos fortes de um texto.* Antes de manter um diário sobre meu processo de escrita, eu não conseguia encontrar a linguagem para descrever o que eu sabia ser uma verdade acerca do processo de criação: que escritores, com frequência, compõem tão rápido que usam a linguagem – palavras inexatas ou incorretas, versos fracos, fragmentos de frases, modificadores mal colocados – para estabelecer uma ponte entre dois trechos fortes de um texto. Esses trechos, mais obviamente passíveis de revisão, permitem ao escritor continuar com o fluxo da linguagem, ainda que ele ou ela reconheça, mesmo enquanto as palavras são colocadas na página, a necessidade de alterações futuras. Vamos chamar esse uso da linguagem — já que até descobri-lo em minha própria escrita eu não costumava de fato compreendê-lo ou chamá-lo de qualquer maneira — de *ponte de linguagem*. Então, nós podemos encorajar alunos a utilizarem essas pontes em um primeiro rascunho, ajudando-os a revê-las ao longo do primeiro processo de revisão. Os versos 28-30,<sup>12</sup> no primeiro rascunho de "Imaginando", apresentam uma *ponte de linguagem*.

*O assunto sugere-se por si mesmo.* Meu impulso inicial em "Imaginando" foi escrever um poema sugerido por um verso de Adrienne Rich. À medida que o poema progrediu meia página, percebi que não era sobre um quarto onde a crise toma lugar, não era sobre ser picado por abelhas, nem mesmo sobre a perda narrada. O poema, mais do que isso, nasceu de uma sensação pessoal contínua de ter dificuldade de aceitar feridas em

<sup>11</sup> (N. T.) O autor está se referindo, aqui, ao primeiro estágio do poema. Do original: "and this is it", no verso 13, e "Sometimes it comes down to this", no verso 45.

<sup>12</sup> (N. T.) "Depois o homem derrubou a tela/ e as abelhas saltaram como o queixo/ de um homem barbudo, direto no rosto coberto". Do original: "Then the man dropped the screen/ and the bees leaped like a bearded/ man's chin, direct to the beekeeper's".

minha vida. Eu cheguei a essa conclusão depois do segundo estágio do poema. Como disse antes, houve ao menos uma dúzia de rascunhos entre o estágio um e o estágio dois, e quando o estágio dois foi escrito, a estrutura artificial da citação de Rich caiu e o poema começou a tomar mais fortemente a direção do assunto que ele mesmo sugeria.

*Revisão é uma atividade repetitiva.* Enquanto apenas três rascunhos do poema estão anexados aqui, a revisão envolve a análise de diversos rascunhos para decidir, primeiro, sobre o que, em meu entendimento, fala o poema e, segundo, sobre qual deve ser seu tom ideal. Revisões primárias, isto é, revisões anteriores ao estágio dois, envolveram idas e voltas constantes de versão a versão, em uma tentativa de deixar o conteúdo o mais completo e organizado possível. Meu diário diz que eu sempre trabalhei dessa maneira. Concentrei-me, ao longo dos textos escritos durante a análise de meu processo, em primeiro dizer algo. É apenas depois de algo estar expresso de forma satisfatória que começo a me preocupar com correção, pontuação, grafia e construção frasal.

### Etapa 3: O professor como pesquisador

Essas cinco descobertas acerca do meu próprio processo de escrita traduziram-se imediatamente em métodos de ensino? Não diretamente. No entanto, ao estudar meu processo de escrita, diversas coisas aconteceram.

Em primeiro lugar, desvendei inclinações ocultas sobre a escrita que estavam arraigadas em mim e que haviam se infiltrado em minhas estratégias de ensino. Eu não tinha percebido, por exemplo, o quão importante é a leitura para minha escrita até meu diário registrar que aproximadamente 70% de minhas sessões de escrita foram precedidas por sessões de leitura de obras que me envolveram em conflitos pessoais. Na medida em que esses períodos eram também sessões durante as quais a música, no geral sem voz, coexistia com a leitura, compreendi o motivo de eu colocar tanto mais ênfase na pré-escrita do que meus professores jamais fizeram.

Também entendi melhor, como resultado de estudar minha própria escrita, o quão estática é a noção usual de pré-escrita. Compreendi que escrevo porque estou envolvido em uma emoção que me traz à mente imagens específicas. Isso não acontece, para mim, no sentido inverso; ou seja, imagens não precedem e dão origem à emoção, ao menos não como componente do meu processo de escrita. Como resultado, eu posso não usar o desenho como uma atividade de pré-escrita, mas posso mostrar aos alunos uma ampla variedade de desenhos e pedir para que comecem a escrever quando um desses desenhos os ajudar a sentir algo que traga a lembrança de outra experiência pessoal.

Em vez de pedir que os alunos leiam um poema como modelo, eu posso combinar um poema com um desenho e ajudá-los a ver como uma conexão emocional foi estabelecida por esses dois meios. Em resumo, a escrita não deve ser uma reação à atividade de pré-escrita. Tal atividade, em vez disso, deve ajudar os alunos a enxergarem suas próprias experiências como assuntos apropriados à escrita, seja poética ou outra qualquer.

Em segundo lugar, descobri que meu real propósito como professor é oferecer como modelo aquilo que Donald Murray chama de um "outro eu ideal". Quando escrevo, estou consciente de uma voz – geralmente uma voz interna, apesar de, às vezes, como em "Imaginando", ela aparecer na página – que guia a escrita do poema. Eu penso no *eu* que escreve como um *eu*; o *eu* que guia é o "outro" *eu*. Como professor, meu papel é servir como esse outro *eu* para meus alunos, até que eles possam assumir sozinhos esse papel. Posso modelar esse outro *eu* de, pelo menos, dois modos. Em um deles, posso trazer à sala de aula um texto meu inacabado – algo adequado ao nível de leitura de meus alunos – e revisá-lo na frente deles, falando meus pensamentos para que eles então possam escutar o vocabulário de revisão que um escritor usa (por exemplo, "ponte de linguagem") e intervir no meu processo para perguntar por que uma ou outra mudança foi feita. De outro modo, posso fazer a eles perguntas que

faço a mim mesmo enquanto escritor: "É esta a melhor, a mais exata, palavra?", "Estes dois versos funcionam juntos?", "Há alguma forma menos usual de dizer isto?", "O que você acha que o poema está lhe dizendo sobre seu assunto?"

Por fim, minhas experiências como escritor analisando meu próprio processo de escrita levaram-me a certos questionamentos. E questionamentos, quando feitos com seriedade, geralmente levam à pesquisa. Tenho interesse, por exemplo, em descobrir o que acontece quando as crianças são ensinadas a prever o que vem em seguida em um poema, em um conto ou em um ensaio, com base nas pistas que um autor forneceu nesse "tipo" de escrita. Tenho interesse em tomar nota sobre as mudanças que ocorrem na escrita dos alunos uma vez que esse entendimento das pistas é aplicado quando eles escrevem de diferentes maneiras. E tenho interesse em ver se a maneira como o poema aparece na página corresponde de alguma forma à maneira como os alunos reagem a esses poemas. Em resumo, meu próprio processo de escrita revelou-se tão envolvido com meu processo de leitura que meus esforços de pesquisa tentarão conectar os três componentes de minha personalidade de professor – teórico, escritor e pesquisador – através da descoberta se meu método de escrita, quando transformado em estratégia de ensino, funciona para meus alunos.

Uma vez exploradas essas questões, tendo ou não descoberto respostas, o resultado será um professor mais atencioso e bem-preparado.

## Referências

JACOBS, Lucky. Three Approaches to the teaching of Poetry Writing. *English Education*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 161-166, primavera 1977.

KOCH, Kenneth. *Wishes, Lies and Dreams*. Nova York: Harper and Row, 1970.

TURNER, Alberta T. *50 Contemporary Poets: The Creative Process*. Nova York: David McKay Company, 1977.

BIZZARO, Patrick. Teacher as Writer and Researcher: The Poetry Dilemma. *Language Arts*, [S. l.], v. 60, n. 7, p. 851-859, out. 1983.

## Anexos

### First stage, "Imagining the Bees"

"No one lives in this room without going through a crisis."

*Adrienne Rich*

I have never kept anything  
long enough to be stung by it.  
When tears roll they keep going  
down the street in small schools.  
5 These are not cheeks of sponge.  
I like to forget.

When I enter a room, my first  
few steps give me away.  
I have watched how the others  
10 shake water from their hair.  
I try always to be dry  
among the soggy carpets.

But once, and this is it,  
I followed a bee keeper  
15 to a back room of a barn.  
I watched him duck into  
a small screened room.  
He wore a tent over his head,  
gloves on his hands.

20 There were thousands, maybe  
millions of bees, hugging the queen  
like wool. Small bees, the size  
of a tear. When he pulled  
a screen from the hive  
25 the bees clung tightly to their queen.  
There is no mistake in holding hard  
to your life. I know this.

Then the man dropped the screen  
and the bees leaped like a bearded  
30 man's chin, direct to the beekeeper's  
tented face. I watched a dozen,  
maybe more, bees rise humming  
beneath the net and to the man's eyes  
I stepped back. The man's  
35 arms rose to push the bees away.  
There's no pain like stinging eyes.  
He had already told me.

He ran past me, slamming the door  
behind me, to the hose hanging  
40 beside the barn. He ran water over  
his eyes, pushing the bees away.  
His eyes were already closing  
when he told me it wasn't so bad.  
The bees would die now from stinging him.

45 Sometimes it comes down to this.  
We hold something so closely  
it breaks through our skin.  
Then we want to wash it away,  
bring tears to our eyes, let  
50 water flood our eyes while  
no one's looking. There are people  
who I would hold this closely.

When I am stung around the eyes  
I will know they are leaving  
55 and enter this room of bees  
where pain rises quickly,  
where my wooden eyelids  
will learn how to dance.

### Second stage, "Imagining Bees"

I have never kept anything  
long enough to be stung by it.  
When tears roll they keep going  
down the street in small schools.  
5 These are not cheeks of sponge.  
I like to forget.

But once I followed a bee keeper  
To the back room of his barn.  
and watched him duck into  
10 a small screened room.  
He wore a tent over his head,  
gloves on his hands.

There were thousands, maybe  
millions of bees, hugging their queen  
15 like wool. Small bees, the size  
of a tear. When he pulled  
a screen from the hive  
the bees clung tightly to their queen.  
There is no mistake in holding

20 hard to your life. I know this.

But then the screen slipped to the floor  
and bees leaped like a bearded man's  
chin, direct  
to the keeper's tented  
face. I watched a dozen  
25 bees rise humming beneath the net  
and to the man's eyes. I stepped back.  
The man's arms rose to push the bees  
away. He had already told me:  
there's no pain like stinging eyes.

30 He ran past me, slamming the door  
behind him, to a hose hanging  
beside the barn. He ran water over  
his eyes, washing the bees away.  
His eyes were already closing  
35 when he told me. This is nothing,  
Not real tears, nothing at all.

Sometimes it comes down to this.  
We hold something so closely  
it breaks through our skin.  
40 Then we want to wash it away, letting  
water flood our eyes while  
no one's looking. There are people  
I would hold this closely.  
When I am stung around the eyes  
45 because they are leaving, I enter  
this room of bees, where pain rises  
quickly and my wooden eyelids  
learn how to dance.

### Current stage of "Imagining the Bees"

*For Charley and Debbie Gordon*

I have never held anything  
long enough to be stung by it.  
But once I followed a beekeeper  
to the back of his barn  
5 and watched him duck into  
a small screened room.  
He wore a tent over his head,  
gloves on his hands.

10 There were thousand, maybe  
millions of bees, small bees  
the size of tears, hugging  
their queen like wool.

15 When the keeper reached for the comb,  
it slipped to the floor.  
Hundreds of bees leaped to his face,  
maybe a dozen danced beneath the net  
and to the man's eyes.  
I stepped back.  
The keeper's arms swung to his face.  
20 He had already said  
there's no pain like stinging eyes.

25 He ran past me, slamming the door  
behind him, to a hose hanging  
beside the barn. He ran water over  
his eyes, washing the bees away.  
His eyes were closing when he told me.  
This is nothing. Not real tears.  
Nothing at all.

30 Still, I know it comes down to this:  
we hold something so closely  
it breaks through our skin.

35 There are people I would hold this way.  
And when I'm stung around the eyes,  
I enter this room of bees  
where pain shows beneath the net  
of my smile and my wooden eyelids  
learn how to dance.

*Os textos deste artigo foram revisados pela Zeppelini Publishers e submetidos para validação da autora antes da publicação.*

---

### Marina Soares Nogara

Mestranda em Escrita Criativa na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil.

---

### Endereço para correspondência

#### Marina Soares Nogara

Av. Ipiranga, 6681, Prédio 8, 4º andar, sala 403  
Partenon, 90619-900  
Porto Alegre, RS, Brasil