

HÉLDER PINHEIRO

| O PREÇO DO JUMENTO |

POESIA EM CONTEXTO DE ENSINO



HÉLDER PINHEIRO



| O PREÇO DO JUMENTO |
POESIA EM CONTEXTO DE ENSINO



Campina Grande - PB

2020

P654p Pinheiro, Hélder.
O preço do jumento: poesia em contexto de ensino / Hélder Pinheiro. -
Campina Grande, 2020.

E-book
ISBN 978-65-86302-25-7
Referências

1. Literatura e Ensino. 2. Poesia. 3. Metodologia. I. Pinheiro, Hélder.
II. Título.

CDU 82-37(5)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA ITAPUANA SOARES DIAS CRB-15/93

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. Vicemário Simões
Reitor

Prof. Dr. Camilo Allyson Simões de Farias
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima
Projeto Gráfico

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)



| O PREÇO DO JUMENTO | POESIA EM CONTEXTO DE ENSINO

SUMÁRIO

9• UMA FEIRA DE VERSOS E DE VOZES

13• APRESENTAÇÃO

19• FUNÇÃO SOCIAL DA POESIA

35• LITERATURA E SENSIBILIZAÇÃO: SABERES E SABORES

51• O PREÇO DO JUMENTO: RECEPÇÃO DE POEMAS
POR CRIANÇAS DE ESCOLAS PÚBLICAS

65• FORMANDO LEITORES DE POESIA: O VIÉS DA ORALIDADE

85• A ABORDAGEM DO POEMA NA PRÁTICA DE
ENSINO: REFLEXÕES E PROPOSTAS

111• PRÁTICA DE LEITURA DE POEMAS: PESQUISAS E SUGESTÕES

127• UMA PROPOSTA DE LEITURA DE POESIA
A PARTIR DO ACERVO DO PNBE

149• LITERATURA POPULAR E ENSINO: LEITURAS,
ATTITUDES E PROCEDIMENTOS

163• ENSINO DE LITERATURA: UMA PROPOSTA COMPARATIVA

179• DUAS ENTREVISTAS

191• SOBRE OS TEXTOS

Insistimos, porém, em que o centro da questão não está em fazer com a pergunta “o que é perguntar?” um jogo intelectual, mas viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante. O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de “espantar”.

(FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio.

Por uma pedagogia da pergunta. 4ª ed. Rio de Janeiro: 1988)



UMA FEIRA DE VERSOS E DE VOZES

O que um poema permite? O que ele pode suscitar? Que vias se abrem quando os versos se espalham por uma sala de aula? Como cada palavra de um poema se entrelaça em uma outra na interpretação de um ou mais alunos? O que a oralidade reverbera quando se trabalham quadras, adivinhas, folhetos em sala de aula? Quando os versos ganham voz/corpo, de que forma as palavras destacadas trilham caminhos para a negociação de sentidos? E ainda, o que um poema pode revelar para um professor quando a/o aluna/o compõe sentidos com ele?

Em *O preço do jumento*: poesia em contexto de ensino, podemos passear por todas essas perguntas, como espaços abertos, inacabados, os quais incitam a nossa imaginação e a nossa vontade para o desafio instigante de compor aulas com gosto de aventura e descoberta. Não cabem aqui a receita, ou ainda, os inúmeros enquadramentos e categorizações a que os textos literários ainda parecem, por vezes, ser submetidos no espaço escolar.

A articulação entre poemas de diferentes épocas e autores, em *O preço do jumento*, elucida caminhos para o trabalho com o texto literário em sala de aula que fazem um necessário contraponto a abordagens classificatórias, historiográficas, nas quais os alunos, por vezes, têm sido levados a atividades tarefas ou a decorar as ditas características de cada autor ou época, como conhecimento a priori, pouco balizado pela complexidade e pelas nuances dos textos.



Diante dos contínuos desafios do ensino da literatura em contexto escolar, muitas vezes restrito à concepção mais informativa do que formativa (priorizando dados sobre obras em detrimento do contato com os textos literários), em todos os capítulos, são trazidas propostas metodológicas, relatos e sugestões práticas que colaboram para uma abordagem interativa e singular de engajamento da leitura literária em sala de aula (em diferentes etapas do ensino), cujo foco central é o mergulho no texto, na partilha de interpretações e na experiência que daí pode emergir.

Nesse sentido, ao adentrarmos essa obra, o sempre professor e pesquisador que não perde o encanto, Hélder Pinheiro, vai levando a gente, em tom de prosa sobre a poesia dos livros e da vida, a desformatar nossos olhares sobre o ensino da literatura, articulando de modo muito peculiar e gostoso as experiências de sala de aula aos estudos acadêmicos sobre o literário. A partir dessa perspectiva, os percursos metodológicos abrem-se para o diálogo com a crítica e com as teorias como caminhos de interação com as obras literárias

São estabelecidas interlocuções claras e significativas entre autores da crítica literária e da teoria da poesia (tais como, Alfredo Bosi, Antonio Candido, Octavio Paz,), da filosofia (Merleau-Ponty), da teoria literária (em especial, da estética da recepção, entre eles, Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Annie Rouxel, Paul Zumthor), estudiosos do ensino da literatura e da leitura (Neide Rezende, Tereza Colomer, Maria da Glória Bordini, Vera Teixeira de Aguiar, Chartier, Michelle Petit), da literatura de folhetos de cordel (José Alves Sobrinho, Ruth Terra, Marcia Abreu, Ignez Ayala), das artes dramáticas (Peter Slade) e diversos poemas da literatura.

Não há na obra uma alternância entre teoria e prática, o que se encontra é praticamente um jogo entre elas, um jogo minucioso e articulado. Ou melhor, o texto literário não é analisado à luz da crítica e da teoria; o poema, isso sim, impulsiona a teoria, abre a crítica,



desponta reflexões, negociações de sentido sobre o literário e sobre o ensino-aprendizagem. No capítulo que confere o título ao livro - *O preço do jumento* – conta-se que a professora que trabalhou o poema “O menino azul” fora levada a renegociar seu olhar sobre sua prática a partir da recepção do texto pelas crianças da primeira fase do ensino fundamental. Os versos de Cecília Meireles, ao serem lidos e discutidos em sala de aula, avolumaram-se ao encontrarem a leitura de mundo dos alunos. A aula, assim, torna-se um acontecimento, escapa ao controle do saber, amplia-se no palco do mundo, tal como o “burrinho” e o eu-lírico do poema referido, que saem “pelo mundo/ que é como um jardim/ apenas mais largo/ e talvez mais comprido/ e que não tenha fim”.

Sim, não há fim para as vias que se desfolham de um poema quando ele se torna experiência na formação do leitor, mas, para tanto, é preciso investir nos versos, nos jogos que se abrem deles e com eles. É preciso ter a coragem de, na sala de aula, arriscar-se a alinhavar constelações de sentidos disparadas pela massa verbal, sonora do texto. A sonoridade, a dimensão do oral é um filão explorado na obra: incita-se o leitor a enveredar pelas trilhas da voz, da oralidade, dando espaço para um universo que habita o cotidiano e a cultura brasileira, o das tradições orais, às quais *O preço do jumento* explora de modo singular, trazendo muitos poemas, quadras, detalhando trilhas metodológicas em situações de sala de aula.

O destaque dado a estudos relacionados à cultura popular, aos folhetos de cordel, a adivinhações, aliados a relatos de práticas que se centram na interlocução com os estudantes e na exploração vocal e sonora das leituras vivenciadas, traçam percursos inventivos para o trabalho com dimensões da oralidade na formação do leitor.

São diversos os poemas que povoam o livro, enredados por relatos e discussões teóricas fundamentais que estabelecem parâmetros para as reflexões e para a implementações de experiências sensíveis no contexto do ensino.



Aliás, se o leitor que embrenhar por esta obra tiver interesse em compor antologias, encontrará um leque de poemas e poderá ver cada um deles vivo, presente em experiências relatadas ou propostas que compõem um território fértil de sentidos para a formação do leitor literário.

Finalmente, é preciso dizer que o título *O preço do jumento* é emblemático, pois marca, nessa obra generosa e certa, o que ela sonha para nossas salas de aula: o texto como palco, como feira, lugar aberto para a negociação dos sentidos, para o debate, para o diálogo. Essa tônica é reforçada pelos capítulos que encerram a obra, duas entrevistas, nas quais, são trazidos, para essa ciranda interlocutiva, críticos, teóricos, poetas que se abrem na voz que quase podemos escutar de Helder Pinheiro, esse estudioso, cronista, amante da poesia, que não desiste de espalhar aos quatro ventos que estar com versos é uma experiência que, venhamos e convenhamos, não tem preço!

Eliana Kefalás Oliveira - UFAL



APRESENTAÇÃO

Ao longo de 40 anos, vimos lecionando e refletindo sobre a literatura e seu ensino. Inquietou-nos, sempre, o modo ou o modelo que a escola adotava (e adota) para o trabalho com os diversos gêneros literários e, sobretudo, com a poesia. Em nossa própria experiência como aluno da educação básica, vivenciamos procedimentos que ainda permeiam a prática de muitos professores e alunos. Por exemplo, no ensino fundamental, nunca tivemos a sugestão de leitura de uma obra literária integralmente. A formação leitora em literatura sempre esteve restrita aos textos trazidos pelos livros didáticos. No primeiro ano do ensino médio, tive minha primeira indicação de um romance para leitura. E a obra escolhida foi *Memórias de um sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida. Não foi dada nenhuma orientação – quer didática, quer para situar historicamente o livro, quer um espaço para se discutir as dificuldades que todos enfrentávamos no auge de nossos 15 e 16 anos. Foi indicado o livro e marcado o dia da prova. Ou seja, nenhuma preocupação com a experiência leitora do aluno, com suas dificuldades, com suas experiências, enfim, nenhuma atenção a seu horizonte de expectativa. Por sua vez, neste período, eu já havia lido *O quinze*, de Rachel de Queiroz, e tinha sentido uma grande empatia pela obra, certamente porque a linguagem, as experiências das personagens estavam bem mais próximas de meu horizonte de expectativa – um adolescente vindo da zona rural que já vivenciara



as dificuldades trazidas pela seca, convivera com animais e sabia um pouco as lides da vida no campo.

Iniciei a docência em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira ainda quando era aluno do primeiro período do curso de Letras, em 1980, em Uberaba. Ao mesmo tempo que imitava os professores que tive ao longo da vida escolar, apegava-me ao livro didático – a vários deles – e começava a fazer também pequenas experiências trazendo novos textos para leitura. O trabalho com a poesia era permeado com a leitura também de textos narrativos menores, como contos e crônicas. Metodologicamente, a aula expositiva – sobre os textos, sobre os estilos de época – era o carro chefe, por mais que já criasse espaço para pequenas discussões. No âmbito do ensino fundamental, intuitivamente, estimulava pequenos debates, encenações de trecho de obras, recitação de poemas. Ia criando espaço para leitura oral do texto literário e começava a perceber que havia um diferencial no interesse do aluno quando se lia e relia um poema em voz alta. Essas práticas foram sendo melhoradas, ampliadas no decorrer da atividade docente no então ensino fundamental e médio em escolas particulares e públicas.

Quando cheguei à Universidade (então UFPB e, a partir de 2002, UFCG) como docente, no final de 1992, já trazia uma experiência de mais de dez anos no ensino básico. Nesse novo espaço, tive tempo para pensar e repensar as práticas de ensino de literatura. Também tive tempo de ler, com vagar, abordagens teóricas e práticas sobre o ensino de literatura. Ao ministrar a disciplina Prática de Ensino (hoje, Estágio Supervisionado), voltada para a literatura no ensino médio, fui construindo com os alunos procedimentos diferenciados para a preparação das aulas de Literatura. Num período com turmas piloto, tínhamos a liberdade de trabalhar com antologias mais abrangentes, não nos restringindo aos livros didáticos. Podíamos também estimular a preparação de aulas minimamente participativas, em que o texto era objeto de discussão de todos.



Ao longo desse percurso, íamos também escrevendo artigos, modificando o modo de trabalhar as disciplinas na própria graduação. Ou seja, tentando fazer com o aluno de Letras o que acreditávamos que deveria ser feito tanto no ensino fundamental quanto no médio. Neste caminho surgiu, em 1995, a primeira edição de *Poesia na sala de aula*, cuja publicação pretendia trazer uma pequena contribuição para o ensino de poesia. Não acreditávamos que apenas formar o aluno de Letras na perspectiva da crítica literária – por melhor que fosse – era suficiente.

Os artigos que seguem dão testemunho de algumas inquietações que sempre nos acompanharam: como trabalhar o texto literário na escola de modo a favorecer a descoberta individual e coletiva de sentidos? Como comunicar, aos leitores em formação, o encanto pelos textos e fazer com que esta vivência também tenha uma repercussão sobre eles? Como estimular a descoberta de sentidos, mesmo diante de textos mais densos? Que procedimentos metodológicos podem ser experimentados, fugindo do modelo consagrado por praticamente todos os livros didáticos? Mas, também, o que ler com crianças e adolescentes?

Não temos respostas definitivas para nenhuma das questões, mas observamos que, quando a aula de Literatura tem como ponto de partida o texto literário, quando o percurso metodológico utilizado favorece o diálogo do leitor com o texto e a possibilidade de apreensão de sentidos, e mesmo de envolvimento com os temas e linguagem, alcançamos resultados significativos.

Destacamos que a preocupação com o ensino, sobretudo o da poesia, permeia todos os artigos. E mais, os textos dialogam entre si e, de certo modo, se completam e podem até mesmo se repetir ao reforçar alguns pontos de vista e, portanto, algumas citações. No fundo, está posta uma espécie de proposta de *pedagogia da leitura literária* no âmbito da escola, em suas mais diversas especificidades e séries – do ensino fundamental à universidade – uma vez que muitas



estratégias apontadas também foram experimentadas sobretudo com alunos dos primeiros períodos de Letras, de Estágio Supervisionado, Literatura Infantil e Juvenil e Literatura Popular.

Fundamentam praticamente todos os artigos algumas teorias que nem sempre são claramente explicitadas, como: uma concepção “paulofreiriana” de ensino, pautada no diálogo com o aluno-leitor, respeitando seus pontos de vista, mas sempre questionando, perguntando, contribuindo para que mobilize sua sensibilidade e seu nível de reflexão; a assimilação de alguns postulados da estética da recepção, sobretudo a valorização do leitor; o voltar-se para a linguagem do texto e, portanto, uma certa base nas teorias da poesia. Também se faz necessário destacar a percepção da importância da leitura oral do poema – e do texto literário em geral – que nasce de nossa vivência com a poesia popular, com a literatura dramática e mesmo com a encenação ainda na juventude e que, teoricamente, se ancora nas reflexões de Paul Zumthor no que se refere à valorização da voz, dentre outros autores.

Permeiam nossas propostas e reflexões o convívio cotidiano com a poesia lírica, com a crítica literária e toda uma teoria voltada para apreciação e compreensão do poema – com destaque para Hegel, Staiger, Adorno, Dufrenne, Valéry, Octavio Paz, Candido, Bosi, entre outros, bem como a constante leitura de obras advindas da crítica literária em geral – livros, teses, artigos de revista, etc. Por mais diversos que sejam esses autores, busco sempre recolher de cada teórico algo que possa contribuir para uma percepção mais ampla e significativa dos poemas.

Uma vida acadêmica dedicada à literatura e ao seu ensino também muito nos ensina. Não há pontos de chegada, não há procedimentos acabados, não há práticas perfeitas. Tudo está sempre sendo construído e reconstruído. Mesmo um poema com o qual se convive ao longo de décadas, posto em discussão com novos sujeitos, pode suscitar sentidos que jamais imagináramos. Portanto, tudo tem que



ser, a cada momento, “reinventado”, naquele sentido do poema de Cecília Meireles, que nos ensina: “A vida só é possível reinventada”.

E é isto que espero do leitor dos artigos que se seguem: que os reinvente a partir de seu contexto, de sua formação, claro, se julgar que lhes podem ser úteis.



FUNÇÃO SOCIAL DA POESIA

“A arte da interpretação é uma arte fundamental, ela deve ser conjugada com a emoção do texto. Não há o dilema esfinge x emoção. Na verdade, a emoção do texto conduz à curiosidade, à necessidade de conhecer melhor o texto. Conhecer melhor o texto aumenta a carga emocional que este texto nos conduziu. O trabalho do mestre é justamente equilibrar a carga de emoção com a carga de razão.”

(Moacyr Scliar)

SITUANDO A QUESTÃO

Pensar este tema, depois de tantas vezes ler e reler as reflexões de Eliot (1991), Antonio Candido (2004), Thomson (1977), Bosi (1988), Scliar (1995) sobre a questão – direta ou indiretamente –, torna as coisas muito delicadas para mim. Repeti-los com certeza é recusar ou temer a busca de uma reflexão mais pessoal. Talvez seja este um de nossos problemas: buscar sempre uma reflexão mais independente. Isso significa pensar a partir de nossos meios, de nossa vivência cotidiana com a poesia. Mais que isso: de nossa experiência tendo a poesia como um mediador com a vida.



Vamos tentar, sem fugir ao que já foi pensado, indagar sobre a *função social da poesia*, mesmo sabendo que sempre estaremos beirando a reflexão de nossos mestres. A primeira pergunta, cuja resposta pode nos assustar, é: teria a poesia, hoje, alguma utilidade para jovens, por exemplo? Para os inúmeros professores que se matam de trabalhar por quase nada nas milhares de escolas públicas e particulares? Para crianças com acesso a escolas de qualidade discutível? E também para crianças que têm tudo ou quase tudo que desejam – telefones, jogos, brinquedos, viagens, etc.? E outra pergunta, agora, especificamente para os jovens: que tipo ou modelo de poesia lhes comunica algo – uma vez que as SLANS atraem centenas de jovens a cada dia nos mais diferentes lugares? Essas perguntas me dão uma direção para discutir a função social da poesia, que tem sido pensada muitas vezes para determinados grupos e contextos bem específicos. E talvez esteja aí a porta de entrada para discutirmos a questão de uma perspectiva minimamente diferenciada.

A tese que queremos defender é a de que a função social da poesia pode estar ligada a circunstâncias as mais diversas, como a idade do leitor, as condições sociais, as diferentes experiências que teve com literatura (oral ou escrita), os suportes e o contexto em que a experiência se deu, entre outras variáveis. Diria mais, até condições como descontração no modo de aproximar o leitor do poema pode influenciar a função que a arte terá. Por exemplo, uma narrativa bem humorada pode chamar o leitor ou ouvinte para outras e mais outras histórias. E o riso que aquela história provocou tem, com certeza, uma função social.

Em muitas situações de ensino, quando indagávamos se jovens gostavam de poesia, nem sempre eles diziam que sim. E as pesquisas revelam que o gênero lírico fica sempre em terceiro ou quarto lugar no ranking do gosto do jovem leitor na escola. Por outro lado, quando vamos ofertando uma diversidade maior de poemas, essas



mesmas pessoas vão mudando de opinião.¹ E aqui surge outra variável: o gostar, ou formar o gosto depende, também, de uma metodologia ou, no sentido mais amplo, de uma pedagogia de abordagem do texto.

Como vemos, não basta dizer, idealmente que a poesia “é o terno perfume que a alma exala”, como afirmou Hegel no início do século XIX. Embora ache bela a formulação, talvez ela não ajude muito. Pensemos no aqui e agora: quem de nós, professores e estudantes de Letras e outras áreas, leitores em geral, tem a satisfação de algumas vezes por semana ler ou reler um poema? E, por exemplo, falar de um poema para um amigo, um aluno? Ou ainda, indicar um livro de poemas recentemente lido?

Antonio Candido (2004), sempre muito lúcido e com uma reflexão de longo alcance, define como literatura:

Da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (p. 174).

A perspectiva do crítico é bastante ampla e democrática. Ele ainda nos lembra que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela [a literatura], isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (p. 242). Se está certo o

[1]. Inúmeras dissertações defendidas no PPGLE-UFCG apontam este dado: inicialmente, os alunos demonstram desinteresse pela poesia, mas depois de uma experiência em que a vivenciam de uma perspectiva mais lúdica e metodologicamente mais interativa, passam a se interessar mais por ela.



crítico, e de nossa perspectiva está, pensar a função social da poesia (ou da literatura neste sentido amplo) pressupõe pensá-la em cada contexto, em cada situação, sem cair na ilusão de que só através do acesso à cultura letrada é possível falar em vivência significativa do texto literário.

Pensemos, pois, a partir de textos literários, as possibilidades de se experimentar a função social da poesia.

APROXIMAÇÕES

Agora, saindo um pouco da especulação reflexiva, aproximemo-nos de um poema. A escolha é quase aleatória e não tenho a menor ideia de que *efeitos* poderá ter sobre o público leitor com que vamos trabalhar.

O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim esse atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado



pra gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato
 de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 Eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(Manoel de Barros, 2003, s/p)

No contexto de uma sala de aula, poderíamos conversar um pouco sobre o poema, com ênfase nas primeiras impressões e percepções. Que versos chamam nossa atenção? Que imagens nos surpreendem? Estamos acostumados a esse tipo de poesia? Que sensações poderá ter provocado em nós? O que são “palavras fatigadas de informar”? Há no poema uma perspectiva ideológica com relação ao mundo moderno? O que a caracteriza? Ele fala do desejo de que sua voz “tivesse um formato/ de canto”. Já imaginou um formato para sua voz? O que gostaria que sua voz expressasse?

O leitor minimamente familiarizado com a teoria literária, mais especificamente, a teoria da poesia, poderá fazer pontes, como aproximar as “palavras fatigadas de informar” à reflexão de Jakobson quando afirma que “é a poesia que nos protege contra a automatização, contra a ferrugem que ameaça a nossa fórmula do amor e do ódio, da revolta e da reconciliação, da fé e da negação” (JAKOBSON, 1978, p. 177). O fato de o crítico estar ligado a uma tradição formalista não implica que sua reflexão não tenha alcance também na recepção. O que seria essa proteção? Como ela se dá?



O poema de Manoel de Barros nos favorece essa desautomatização (expressão quase emblemática para formalistas russos)? Em que sentido somos levados a agir, sentir, pensar dentro de um processo de automatização? O que seria viver ou estar automatizado? Está posto aqui, também, o fato de irmos cada vez mais nos tornando mercadorias, coisas?

A memória de leituras poderá também associar, de algum modo, o verso “meu quintal é maior do que o mundo” ao verso de Tomás Antônio Gonzaga: “Eu tenho um coração maior que o mundo, Marília”, retomado por Carlos Drummond de Andrade em dois momentos diferentes de sua poesia: “Mundo, mundo, vasto mundo/ Mais vasto é meu coração” (“Poemas de sete faces”) e “Não, meu coração não é maior que o mundo/É muito menor/Nele não cabem nem as minhas dores” (ANDRADE, 1979, p. 137). No contexto de sala de aula, os poemas poderiam ser lidos integralmente e discutidos. O que há de peculiar em versos como estes? Eles dialogam entre si? Mas há diferenças? Quais?

Talvez pudéssemos dizer que o poema de Manoel de Barros nos convoca a uma convivência diferenciada com a natureza e com as palavras. Se isso nos toca de algum modo, se aguça nossa sensibilidade, também pode nos sugerir um tipo de postura diferenciada diante do mundo. Nesse sentido, ele está assumindo uma função social.

Ora, a leitura desse poema pode nos incitar a ler outros e mais outros, e assim é mais palpável dizer que a poesia daquele poeta X ou Y nos influenciou, cumprindo, portanto, uma função de que nem sempre nos damos conta. E aqui uma coisa curiosa: a literatura, a arte, a poesia, de um modo ou de outro, nos fazem pensar. Mas é preciso entender que a poesia lírica nos afeta num plano individual, subjetivo. Como lembra Adorno (2003, p. 66), “o mergulho no individuado eleva o poema lírico ao universal por tornar manifesto algo de não distorcido, de não captado, de ainda não subsumido



(...)” Para o filósofo, “A composição lírica tem esperança de extrair, da mais irrestrita individuação, o universal.”

Vamos continuar discutindo a função social da poesia a partir de exemplos bem concretos – com textos literários e teóricos. Um depoimento distante de nós, de nossas ações, pode nos dizer algo de significativo sobre a questão. Trata-se de uma comunidade “primitiva” da Irlanda, retratada por George Thompson (1977). A seguir, vamos ler um poema de João Cabral de Melo Neto e, por último, o fragmento de um romance. A ideia é tentar mostrar como essa função social varia e assume diferentes nuances, que nos fazem ver que não é possível definir uma única função social, fechada, dita universal e considerá-la como uma verdade para todos.

Passemos ao depoimento. Vou transcrevê-lo integralmente para depois comentá-lo e também deixar que cada um reflita um pouco.

Entre os Maoris existe uma dança destinada a proteger as sementeiras de batatas, que quando novas são muito vulneráveis aos ventos de leste: as raparigas executam a dança, entre os batatais, simulando com os movimentos dos corpos o vento, a chuva, o desenvolvimento e o florescimento do batatal, sendo esta dança acompanhada de uma canção que é um apelo para que o batatal siga o exemplo do rancho. Estas raparigas Maoris interpretam em fantasia a realização prática de um desejo. É nisto que consiste a magia: uma técnica ilusória destinada a suplementar a técnica real. Mas essa técnica ilusória destinada a suplementar a técnica não é vã. A dança não pode exercer qualquer efeito directo sobre as batatas, mas pode e, de facto, tem, um efeito apreciável sobre as raparigas. Inspiradas pelas convicções de que a dança protege a colheita das batatas, entregam-se às respec-



tivas fainas com mais confiança e com mais energia. Modificando a atitude subjetiva das mulheres para com a realidade, a dança modifica indiretamente a realidade. (THOMSON, 1977, p. 20).

A dança tem aqui uma inegável função social. Não apenas a indicada pela conclusão final apontada por Thomson: “Modificando a atitude subjetiva das mulheres para com a realidade, a dança modifica indiretamente a realidade”. O próprio ato de dançar e trabalhar parece que alivia, tira um pouco o peso da faina a que são submetidas.

Há alguns anos, foi feita uma grande avenida no lugar onde moro. Os caminhões passavam cheios de peões para a obra e alguns deles vinham acompanhados de batuque, canções e riso. Quantos de nós já não nos vimos trabalhando e cantando e nem sequer damos fé de que o trabalho foi sendo domado. Quando eu era criança, no sertão do Ceará, uma moça que ajudava minha mãe dizia que, se varrêssemos a casa cantando a “A jardineira...”, rapidinho concluíamos a tarefa. Há, portanto, um modo lúdico de se envolver no *fazer* que pode ter uma interferência direta no resultado, causando uma espécie de contentamento. Há aqui a entrada da fantasia, da imaginação, que muito afetam nossa realidade. O exemplo da dança foi acionado para pensar a função social da poesia porque poderíamos dizer que o ato de cantar e dançar é uma das manifestações da poesia. Portanto, a poesia não está só no escrito e no oral. Ela habita diferentes manifestações culturais.

Agora nos voltemos para uma imagem mais próxima da realidade do Nordeste algumas décadas atrás, que é diferente também para o nordestino que viveu sempre em grandes cidades. Vamos ler um poema de João Cabral de Melo Neto e pensar, a partir dele, sobre a função social que os folhetos tinham para os moradores dos engenhos de cana-de-açúcar.



DESCOBERTA DA LITERATURA

No dia-a-dia do engenho,
toda a semana, durante,
cochichavam-me em segredo:
saiu um novo romance.
E da feira do domingo
me traziam conspirantes
para que os lesse e explicasse
um romance de barbante.
Sentados na roda morta
de um carro de boi, sem jante,
ouviam o folheto guenzo,
a seu leitor semelhante,
com as peripécias de espanto
preditas pelos feirantes.
Embora as coisas contadas
e todo o mirabolante,
em nada ou pouco variassem
nos crimes, no amor, nos lances,
e soassem como sabidas
de outros folhetos migrantes,
a tensão era tão densa,
subia tão alarmante,
que o leitor que lia aquilo
como puro alto-falante,
e, sem querer, imantara
todos ali, circunstantes,
receava que confundissem
o de perto com o distante,
o ali com o espaço mágico,
seu franzino com o gigante,



e que o acabassem tomando
pelo autor imaginante
ou tivesse que afrontar
as brabezas do brigante.
(E acabaria, não fossem
contar tudo à Casa-Grande:
na moita morta do engenho,
um filho-engenho, perante
cassacos do eito e de tudo,
se estava dando ao desplante
de ler letra analfabeta
de corumbá, no caçanje
próprio dos cegos de feira,
muitas vezes meliantes.)

(João Cabral de Melo Neto, 1994, p. 447)

O primeiro aspecto que chama a atenção é o público: são os trabalhadores pobres do engenho – ou *cassacos do eito*. O material artístico é o folheto de feira, hoje conhecido como cordel. Também chama a atenção a articulação que fazem para o momento da leitura. Cria-se, no instante de leitura, o que Chartier (1999) chama de *comunidade de leitores*,² isto é, um grupo que atribui, de modo significativo, um valor àquela experiência. A diferença de classes também está posta e, portanto, a diferença de sentido que se atribui à leitura do outro. Para os da casa-grande, a experiência dos cassacos é “letras

[2]. Lembra o autor que “a leitura não é somente uma operação abstrata de intelectão; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros. Eis por que deve-se voltar a atenção particularmente para as maneiras de ler que desapareceram em nosso mundo contemporâneo” (CHARTIER, 1999, p. 16).



analfabeta/ de corumbá, no caçanje/ próprio de cegos de feira,/ muitas vezes meliantes”.

Não é de estranhar a denominação impingida pelos da casa-grande aos cassacos. Na tradição da cultura brasileira, a produção simbólica dos mais pobres sempre foi – e continua sendo – relegada ao desprezo ou considerada menor, ou colocada como *folclore*. Em nome de uma universalização, que muitas vezes é imposição de uma cultura ou condição de classe, elegeu-se um padrão de leitura como ideal, como correto, adequado. E a partir desse padrão, define-se a função social da literatura. Observe-se que esta função, nesta perspectiva, está ligada a um modelo de formação a que a maioria da população não tem acesso. Não se trata de negar o valor da produção canônica, antes se trata de observar que há uma diversidade quase infinita de produção simbólica que nem sempre se coaduna ao padrão tido como universal/oficial.

Para os leitores/ouvintes, aquele momento, mesmo com enredos repetitivos, tinha uma função social. Agregava-os, possivelmente instigava sua imaginação, fazia sonhar – e, portanto, era um tempo de suspensão em meio à dura labuta do dia a dia do engenho.

Poderíamos alongar os exemplos de vivência da poesia em diferentes níveis sociais. Qualquer exemplo vai mostrar que a função social da poesia vai depender do *horizonte de expectativa* dos leitores, dos ouvintes, dos produtores. Segundo Aguiar e Bordini (1988), à esteira da Estética da Recepção, “o leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se”. Portanto, esse horizonte “é o mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 87). Atentar para este horizonte no momento da seleção de obras a levar aos leitores em formação pode ser decisivo para que a poesia cumpra uma função social ou não.



Mais um exemplo: na década de 1980 do século passado, quando entrei no curso de Letras, líamos com afinco a poesia de Thiago de Melo, sobretudo *Os estatutos do homem*. Reuniões, comícios eram recheados de poemas. A função social era clara: protestar contra a ditadura, lutar pela liberdade de expressão. Certamente muitos desses poemas lidos hoje talvez não criem entre os jovens o mesmo *frisson* que causava entre nós. Por outro lado, qualquer jovem pode ser estimulado pela leitura de um bom poema que convoque à fraternidade, à solidariedade entre povos, classes, grupos étnicos – minorias em geral, etc. Na canção, é muito comum este tipo de produção, como se pode observar, por exemplo, em grande parte do cancionário de Chico Buarque de Holanda. Também a poesia pode tocar pelo viés lírico-amoroso. Quantas vezes alunos, amigos nos pedem a indicação de um poema, de um verso para ler numa reunião, colocar num texto ou outra situação qualquer.

Em todas essas situações, a poesia cumpre uma função social da maior importância para o ser humano. É bom que se diga, nalguns momentos falo *poesia* não apenas enquanto um gênero, mas significando toda a literatura. Neste sentido, trago mais um exemplo, agora da narrativa, para chamar a atenção para a função num contexto diferente e com uma personagem de idade diferente.

Quem convive ou conviveu com pessoas que não sabem ler tem a noção do quanto algumas ficam fascinadas com os livros. Luís Sepúlveda (1995) escreveu um romance ambientado na Amazônia (*Um velho que lia romances de amor*), em que está representado o fascínio pela leitura. Vamos transcrever o fragmento de um episódio do livro:

- É verdade que você sabe ler, compadre?
- Um pouco.
- E o que está lendo?
- Um romance. Mas fique quieto. Se você fala, a chama se move, e as



letras ficam dançando.

- O outro se afastou para não incomodar, mas era tal a atenção que o velho dispensava ao livro que não suportou ficar à margem.
- De que se trata?
- Do amor.
- Diante da resposta do velho, o outro se aproximou com renovado interesse.
- Não me goze. Com fêmeas ricas, fogosas?
- O velho fechou o livro de repente, fazendo vacilar a chama da lamparina.
- Não. Trata-se de outro amor. Do que dói.
- (...) O velho continuou sua leitura, sem deixar-se importunar pelo ruído áspero da pedra contra o aço, murmurando palavras como se rezasse.
- Ande, leia um pouquinho mais alto.
- Sério? Lhe interessa?
- Imagine se não. Uma vez fui ao cinema, em Loja e vi um filme mexicano, de amor. Nem lhe conto, compadre. Quantas lágrimas eu chorei.
- Então tenho que ler desde o começo, para que você saiba quem são os bons e quem são os maus.
- (O velho José Bolívar reinicia a leitura... Trata-se de uma narrativa ambientada em Veneza, que fala da gôndolas, etc.) A certa altura, um interrompe.
- Não tão rápido compadre – disse uma voz.
- (O velho ergue os olhos. Os três homens o rodeavam. O delegado repousava afastado, deitado sobre um monte de sacos.)
- Há palavras que não conheço – assinalou o que tinha falado.
- Você entende todas? – perguntou outro.
- O velho então se pôs a explicar, a seu modo, os termos desconhecidos.

(SEPÚLVEDA, 1995, p. 78/79)

As condições de leitura são precárias – o lugar, a luz, o ambiente, a própria desvalorização daquelas pessoas e daquele velho



leitor. Mesmo assim, ele prossegue e estimula os outros a entrarem na ficção. A leitura como devaneio, como viagem, como descoberta de outros mundos cumpre aqui, para estes homens simples, uma importante função social. Ela confere sentido à sua vida, ocupa parte significativa de seu tempo. E os que não sabem ler também entram na viagem, perguntam, se interessam, falam das dificuldades com as palavras desconhecidas. Cria-se, momentaneamente, uma pequena comunidade de leitores, a partir do ouvir a narrativa, experiência secular dos seres humanos.

O ler em voz alta para aqueles ouvintes remete à grande tradição oral em que se contavam histórias as mais diversas para diferentes comunidades, sobretudo à noite. São abundantes, hoje, os contadores de história para crianças. Ouvir e imaginar sempre teve uma grande importância na experiência de pessoas que não tiveram acesso aos livros. Portanto, a função social da literatura cumpre-se na audição. A leitura silenciosa é uma experiência bem recente na história da civilização, conforme apontou Certeau (2004, p. 271): “Ler sem pronunciar em voz alta ou a meia-voz é uma experiência ‘moderna’, desconhecida durante milênios”.

FAVORECER UM ENCONTRO

A ideia que defendemos é a de que a *poesia* é da maior importância para os seres humanos e, portanto, precisa ser cultivada, a cada minuto, a cada hora, a cada dia. E esse cultivo deve ser um compromisso de nós, professores de língua e literatura. Não meramente usar a poesia para ensinar o que quer que seja, mas lendo-a, apontando a diversidade de sentimentos, emoções, situações, conflitos, anseios, medos que ela veicula. Ou seja, favorecendo um encontro com o texto e, conseqüentemente, uma interação, norteadas pela experiência individual de cada leitor.



A poesia – ou a literatura ou a arte em geral – assume um significado para quem a experimenta quando se dá essa interação texto versus leitor. E só somos sujeitos leitores quando vivenciamos a leitura a partir das mínimas percepções e projeções. Mas a experiência do outro com o texto também pode ampliar a minha experiência. O outro pode ser o colega do lado, o professor, o amigo, o crítico literário. O encontro com a experiência leitora do outro só é possível quando leio, quando sou sujeito da leitura.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo: Livraria Duas Cidades; Editora 34, 2003.

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979.

BARROS, Manoel. *Memórias inventadas: A infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. 21ª ed. Petrópolis: VOZES, 2004.



CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary Del Priori. Brasília: Editora da UNB, 1999.

ELIOT, T. S. *De poesia e poetas*. Trad. Ivan Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.

JAKOBSON, Roman. O que é a poesia? *In*: TOLEDO, Dionísio (org.). *Círculo linguístico de Praga: estruturalismo e semiologia*. Trad. Zênia de Faria, R. Toledo e Dionísio Toledo. Porto Alegre: Globo, 1978.

NETO, João Cabral de Melo. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SCLIAR, Moacyr. A função educativa da leitura literária. *In*: ABREU, Márcia (org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. São Paulo: Mercado de Letras/ABL, 1995.

SEPÚLVEDA, Luis. *Um velho que lia romances de amor*. Trad. Josely V. Baptista. São Paulo: Ática, 1995.

THOMSON, George. *Marxismo e poesia*. Trad. Antonio N. Santos. Lisboa: Editorial Teorema, 1977.



LITERATURA E SENSIBILIZAÇÃO: SABERES E SABORES

“O sensível é aquilo que se apreende com os sentidos, mas nós sabemos agora que este ‘com’ não é simplesmente instrumental, que o aparelho sensorial não é um condutor, que mesmo na periferia a impressão fisiológica se encontra envolvida em relações antes consideradas como centrais.”

(MERLEAUX-PONTY, 1999, p. 32)

INTRODUÇÃO

Entre vários caminhos possíveis para discutirmos esta questão, optamos por abordar a dialética entre saber acadêmico ou saber curricular e o saber advindo da experiência estética e, mais especificamente, da literatura. Não partimos de uma teoria para tecer nossas considerações, mas da vivência com a literatura, sobretudo no espaço escolar. Por certo, algumas concepções teóricas estão por trás de afirmações e, pontualmente, serão indicadas. No entanto, assumimos uma perspectiva mais ensaísta e, conseqüentemente, os riscos decorrentes da opção.

Norteia esta reflexão a ideia de que os saberes não se excluem, mas também não são necessariamente a mesma coisa. E, sobretudo,



não acredito numa hierarquização dos saberes. Não sou um idólatra da razão e nem tampouco desconfio dela a ponto de deixá-la de lado. Cada saber tem o seu sabor e pode ser assimilado de modo muito particular por leitores.

PROBLEMATIZANDO

Primeiro, temos que explicitar o que se entende por “conhecimento crítico” e, mais especificamente: o que é conhecer? E o que é conhecer no âmbito da literatura?

Penso que o conhecimento – e vou deixar de lado o crítico – que se adquire com a experiência de leitura literária é um pouco diverso do conhecimento que se aprende nas demais disciplinas escolares. Não estou falando dos saberes biográficos, críticos e históricos sobre autores e obras. Pode-se ter muitas informações e não se ter tido uma experiência estética com os textos. Neste sentido, o saber é meramente informativo, não passa por uma vivência, por uma experiência de leitura de obras com todas as nuances que ela pode proporcionar. As reflexões de Paulo Freire nos ajudam a compreender melhor a perspectiva adotada. Ele lembra que a escola tem o “dever de não só respeitar os saberes que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1998, p. 33). Trata-se, portanto, de uma atitude dialógica, que não impõe um saber a ser aprendido e apreendido, antes articula-o aos saberes e às experiências dos alunos.

Não é, *a priori*, um saber sobre literatura – gêneros, formas, estruturas, acervo de autores e obras, épocas, estilos – que determina o saber advindo da experiência leitora. Tudo isso poderá vir naturalmente ou como acréscimo ou mesmo como consequência da



experiência de leitura, da curiosidade, da necessidade de ampliar conhecimentos de uma obra que teve importância em nossa vida.

Interessa-nos um saber que nasce do confronto de experiências, da ativação, da fantasia; um saber que não é pragmático – embora nalgumas condições possa assumir certas funções práticas. Quando lemos um romance, podemos ser levados a mundos nunca imaginados, a experiências nunca previstas no nosso cotidiano. Quando lemos certos poemas, podemos vivenciar emoções, sensações que não são costumeiras – e mesmo que sejam, são experimentadas de modo diverso, mais amplo, mais encantador ou mais doloroso, por que não?

Quando lemos ou, sobretudo, quando assistimos a uma peça teatral, podemos nos projetar de um modo bastante real, nos envolvendo emocionalmente, inclusive, fazendo pontes com nossa vida, com outras narrativas, com textos filosóficos, históricos, etc., também com pessoas que conhecemos, situações vividas e imaginadas. Todos esses fenômenos constituem o que Jauss (1979) chamou de experiência estética. Ao refletir sobre o prazer estético, o teórico afirma que ele “se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético” (JAUS, 1979, p. 77).

Annie Rouxel (2014) realiza uma significativa transposição didática da teoria da recepção para o contexto de formação de leitores. Para ela:

A experiência estética, que é resposta do sujeito leitor às solicitações da obra lida, pode igualmente ser apreciada a partir das metamorfoses que o leitor imprime ao texto, tornando-o seu. Durante a leitura, o leitor se apropria do texto: ele o reconfigura à sua imagem, completando-o com elementos oriundos de sua história pessoal e de sua cultura ou, inversamente,



deixando-lhe lacunas, apagando tal aspecto que não atraiu muito a sua atenção. (ROUXEL, 2014, p. 23).

Importante destacar aqui estas *metamorfoses* que o leitor realiza com a obra através de suas leituras. Isso pode ser observado, por exemplo, quando da leitura de obras em diferentes momentos. A maturidade como leitor leva a descobrir – quando se trata de uma obra de valor estético – novas nuances que num primeiro momento lhe escaparam.

Dessa experiência estética resulta um saber, às vezes difícil de ser mensurado. Por exemplo, poderemos ficar mais atentos aos comportamentos e às ações humanas – adquirir um saber de ordem psicológica, histórica, etc. Poderemos também nos conhecer melhor – nos descobrir, isto é, ter uma percepção de facetas de nossa personalidade que estavam, até então, na sombra (aspectos positivos, aspectos mais sombrios que nunca encaramos). Outra possibilidade é termos uma visão mais ampla sobre um tema, um lugar, um personagem histórico. São inúmeros os depoimentos de leitores a respeito dessa espécie de alarguemento interior que a leitura literária pode favorecer. Destaco apenas uma reflexão da pesquisadora Michele Petit a respeito da ampliação do imaginário que a leitura literária pode oferecer ao leitor:

O imaginário não é algo com que se nasce. É algo que se elabora, se desenvolve, se enriquece, se trabalha, ao longo dos encontros. Quando se viveu sempre em um mesmo universo de horizontes estreitos, é difícil imaginar que existam outras coisas. Ou quando se sabe que existe outra coisa, imaginar que se tenha o direito de almejar isto. (PETIT, 2008, p. 179).

Mas o que se busca com essas experiências não é um saber formal, conceitual. Se assim fosse, corria-se o risco de perder a graça, o encantamento, a gratuidade da leitura literária. Por mais que a ideia de gratuidade possa ser retomado de modo superficial, por certo ela



existe e faz parte de nossas experiências leitoras. E essa gratuidade pode nos levar a vivências mais densas, exigentes de leitura que trazem também sua dose de prazer. Possivelmente, o melhor lugar de encontrar esse saber teórico seria a sociologia, ou a filosofia, ou a história, ou qualquer outra área do saber.

Confrontemo-nos com alguns poucos textos a fim de observarmos alguns saberes que podem emanar da experiência estética. Eles muitas vezes são vivenciados, subsumidos pelo leitor de tal modo que este nem se dá conta de que está tendo uma experiência estética, que está colocando em confronto sua vivência pessoal com outras possibilidades.

PARA LER E REFLETIR

O que se encontra (mesmo que nem sempre busquemos) na leitura literária é uma experiência na qual nos projetamos ou recusamos – qualquer que seja a reação, ela é significativa. Da criança ao adulto, a leitura pode penetrar nosso mundo interior, nossa imaginação, nossas inseguranças. Essa experiência pode resultar num saber que não garante, por exemplo, uma mudança de vida, uma postura ética adequada diante de uma situação. Mas, por outro lado, poderá ter influências imperceptíveis no nosso dia a dia.

Acompanhemos alguns textos literários para observar saberes que estão postos nas obras e que poderão ser apropriados pelo leitor, às vezes até inconscientemente.

Destaco alguns fragmentos de um episódio de *Os Lusíadas*, para observarmos como um saber advindo da experiência é projetado pelo narrador. As oitavas são do episódio conhecido como o do “Velho do Restelo”, do Canto IV (CAMÕES, 1980).

Antes da fala grandiosa do velho, o narrador traz as muitas vozes do povo simples e humilde, cujos filhos, filhas e maridos vão partir,



sem previsão de retorno. Essa voz popular tem uma grande força e mostra ao leitor a dor, o sofrimento que permeia grandes façanhas. Essas dores costumam ser esquecidas, afinal, parece que o pequeno não tem muito valor... A construção da história, como nos lembra Bertold Brecht, é sempre atribuída aos grandes, jamais aos pequenos que “levaram os blocos de pedra”.¹

Passemos, pois, às oitavas, que trazem o ritual da despedida dos marinheiros que partirão para a navegação:

90

Qual vai dizendo: —” Ó filho, a quem eu tinha
Só para refrigério, e doce amparo
Desta cansada já velhice minha,
Que em choro acabará, penoso e amaro,
Por que me deixas, mísera e mesquinha?
Por que de mim te vás, ó filho caro,
A fazer o funéreo enterramento,
Onde sejas de peixes mantimento!” Â—

91

“Qual em cabelo: —” Ó doce e amado esposo,
Sem quem não quis Amor que viver possa,
Por que is aventurar ao mar iroso
Essa vida que é minha, e não é vossa?
Como por um caminho duvidoso
Vos esquece a afeição tão doce nossa?
Nosso amor, nosso vão contentamento
Quereis que com as velas leve o vento?”

92

“Nestas e outras palavras que diziam

[1]. Refiro-me ao poema “Perguntas de um trabalhador que lê”.



De amor e de piedosa humanidade,
Os velhos e os meninos os seguiam,
Em quem menos esforço pôe a idade.
Os montes de mais perto respondiam,
Quase movidos de alta piedade;
A branca areia as lágrimas banhavam,
Que em multidão com elas se igualavam.

É neste contexto de dor, de sofrimento, com a parcialidade da própria natureza, de consciência da condição subalterna do povo, que surge uma voz que denuncia os limites da grande empreitada da empresa das navegações. O narrador coloca a voz do velho em primeiro plano, uma vez que ela será ouvida por todos.

94

Mas um velho d’aspeito venerando,
Que ficava nas praias, entre a gente,
Posto em nós os olhos, meneando
Três vezes a cabeça descontente,
A voz pesada um pouco alevantando,
Que nós no mar ouvimos claramente
C’um saber só de experiência feito,
Tais palavras tirou do experto peito:

95

– “Ó glória da mandar! Ó vã cobiça
Desta vaidade, aquém chamamos fama!
Ó fraudulento gosto que se atija
C’uma aura popular, que honra se chama
Que castigo tamanho e que justiça
Fazes no peito vão que muito te ama!
Que mortes, que perigos, que tormentas
Que crueldade neles experimentas!



96

“Dura inquietação d’alma e da vida,
 Fonte de desamparos e adultérios,
 Sagaz consumidora conhecida
 De fazendas, de reinos e de impérios:
 Chamam-te ilustre, chamam-te subida,
 Sendo digna de infames vitupérios:
 Chamam-te fama e glória soberana,
 Nomes com quem se o povo néscio engana.

Alguém simples, velho, sem autoridade política ou econômica faz ouvir sua voz, seu discurso crítico sobre a grande empreitada. Ele chama a atenção para o outro lado da empreitada: o que move aquelas grandes expedições é a vontade de dominar, o desejo de fama e de glória. Mas o povo, a arraia-miúda, que segue nos navios tem suas dores, sobretudo os que ficam, conforme exposto em estrofes anteriormente citadas.

A leitura deste episódio da epopeia camonianiana nos mostra que o saber “de experiência feito” desvela a exploração, a ilusão da empreitada para os pequenos. Num contexto social em que quase sempre há o preconceito com o menor, com o mais pobre, com o que tem pouco estudo, a voz que emana da literatura nos alerta sobre a necessidade de ouvir o outro, atentar para seu modo de ver, de pensar, de captar a realidade. Ouvir pressupõe uma atitude dialógica, antiautoritária, que pode conduzir a uma prática diferenciada. Mais uma vez nos lembra Paulo Freire (1996, p. 141) que “o professor autoritário, que recusa *escutar* os alunos, se fecha a esta aventura criadora”. Portanto, ele nega a si mesmo ao que ele denomina de “boniteza singular” que é a “da afirmação do educando como sujeito do conhecimento”. É bom lembrar que a atitude autoritária muitas vezes independe da postura política de direita ou esquerda. Há



muito profissional afinado teoricamente com um mundo mais justo, mais igual, no entanto, sua prática cotidiana é bastante autoritária.

Passemos a outros saberes, outros modos de favorecer o diálogo que permeia a cultura, por extensão, toda a literatura.

○ SABER E O SABOR DOS DIÁLOGOS INTERTEXTUAIS

O diálogo entre os textos de diferentes épocas é quase um lugar comum na literatura. O que mudou significativamente foi o modo de ver e avaliar este procedimento. Numa perspectiva clássica, retomar temas e procedimentos – imitar, portanto – era nalgumas épocas até recomendado. Mesmo retomando um tema, uma personagem, o que asseguraria a diversidade, seria o olhar que traz sempre a presença da época e das ideologias.

Um dos gêneros ou dos discursos que lança mão desse diálogo intertextual é conhecido historicamente pelo nome de paródia. Mas não vamos trazer *a priori* o conceito. Vamos ler o texto e, depois, observar que, embora não se tenha conhecimento sobre o conceito de paródia, isso não impede de ter uma experiência significativa com a leitura do poema e, mentalmente, realizar comparações.

PROMISSÓRIA AO BOM DEUS

NÃO TE AMAREI sobre todas as coisas, mas em cada uma delas, por mínima que seja. È o que compete aos poetas fazer.

NÃO TOMAREI teu nome em vão, mesmo porque nome é coisa séria. Inclusive os feios, que, ditos por dá cá aquela palha, perdem muito da sua eficácia.
 GUARDAREI os domingos e quantos dias de festa



houver, que ninguém é de ferro, como descobriste no sexto dia da Criação.

SEMPRE HONRAREI pai pela ciência e mãe pela ternura com que me agüentaram, a não ser por dois ou três cascudos tão a contragosto que mais pareciam carícias disfarçadas.

SÓ MATAREI no sentido figurado da palavra – matar o bicho, matar o tempo – por mais forte que seja a tentação do sentido próprio durante o horário eleitoral gratuito.

NÃO PECAREI contra a casta idade assim que lá chegar. Por enquanto estou só a caminho, Senhor!

NÃO FURTAREI, salvo se se tratar de uma boa ideia ou de um adjetivo feliz que possa trazer um pouco de brilho à minha fosca literatura.

NÃO LEVANTAREI falso testemunho de ninguém, muito menos de ti, que hás por certo de preferir um agnóstico fora de seu templo a um vendilhão dentro dele.

NÃO COBIÇAREI coisas alheias. Deixo-as todas para os filisteus do meu país, fascinados pelas quinquelharias do que, enchendo a boca, eles chamam de primeiro mundo.

NÃO DESEJAREI a mulher do próximo nem do remoto. Como sabes, jamais tive paciência de esperar na fila.

EM SUMA, Senhor, vou fazer o humanamente possível para seguir teus mandamentos. Mas desculpa, agora e na hora de nossa morte, qualquer eventual escorregão nas cascas que o Diabo espalhou a mancha pelo nosso caminho depois de ter comido todas as frutas do teu, para sempre perdido, Paraíso.

José Paulo Paes



No âmbito da sala de aula, um texto como este pode gerar inúmeras discussões, uma vez que, em nosso contexto de sociedade marcada pela tradição católica e protestante, o conhecimento dos 10 mandamentos é quase sempre lugar comum. O catecismo católico, a formação das igrejas protestantes (que, nos últimos anos, se auto-denominam “evangélicas”) sempre primam para que seus acólitos conheçam os mandamentos postos no decálogo de Moisés (BIBLIA DE JERUSALÉM, 1985).

Ou seja, ao ler o poema de José Paulo Paes, imediatamente nossos leitores farão inferências com relação ao texto bíblico. O saber pessoal vai dialogar com o novo decálogo proposto pelo poeta. Uma primeira entrada seria discutir a concepção de “promissória”. Saber se já conhecem o termo, se têm experiência do uso de promissória na família. Se sim, em que contexto – se familiares usam, por que motivo usam, que consequências pode ter o não pagamento de promissórias, etc. (contemporaneamente talvez possamos dizer que o cartão de crédito é nova forma de promissória). Há alguma ironia ao falar de “promissória” referindo-se a Deus?

Outro procedimento interessante seria trazer para sala de aula o decálogo de Moisés e outras versões do mesmo texto, por exemplo, presentes no catecismo católico. Aqui, poderiam ser comentados os textos e observadas possíveis aproximações e diferenças. Por exemplo, o primeiro mandamento afirma: “Amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a ti mesmo”. Já o texto do poeta inicia com um “Não te amarei sobre todas as coisas, mas em cada uma delas, por mínima que seja. É o que compete aos poetas fazer”. Várias perguntas poderão ser levantadas: que diferença há entre as duas postulações? O que significa amar “em cada uma delas”? Há alguma “blasfêmia” por parte do poeta? E por que convém ao poeta esta atitude?

À medida que se for discutindo cada mandamento/promissória, vai-se descobrindo que o poeta traz uma reflexão que revela, muitas



vezes, a hipocrisia de quem se diz cristão, mas que, de fato, não vivencia as possíveis exigências que esta denominação demanda.

O saber que o poeta nos traz está voltado para a percepção das contradições que permeiam nossas vivências, o contraste entre o que se proclama e o que se vive. E aqui, por se tratar de um texto literário, observa-se que não há doutrinação, pedagogismo; apenas indicações que podem levar à reflexão. Ou seja, a partir do diálogo entre os dois textos, o leitor pode ampliar seu horizonte de expectativa, pode rever e repensar suas convicções. Mas não deverá ser o mediador que vai sugerir isto ou aquilo. É a força do texto que poderá suscitar diferentes recepções.

Observemos outro poema de José Paulo Paes que retoma uma importante oração cristã que comparece num dos ensinamentos de Jesus em Lucas, 11:1-4, de modo bastante resumido. Lançando mão de elementos históricos e econômicos, o poeta vai desvelando o universo de interesse que certas práticas religiosas podem encobertar.

A CRISTANDADE

Padre açúcar,
que estais no céu
Da monocultura.
Santificado
Seja o nosso lucro,
Venha a nós o vosso reino
De lúbricas mulatas
E lídimas patacas,
Seja feita
A vossa vontade,
Assim na casa-grande
Como na senzala.
O ouro nosso



De cada dia
Nos dai hoje
E perdoai nossas dívidas
Assim como perdoamos
O escravo faltoso
Depois de puni-lo.
Não nos deixei cair em tentação
De liberalismo,
Mas livrai-nos de todo
Remorso, amém.

Novamente, propor um diálogo que contemple a experiência dos leitores e as questões suscitadas pelo texto poético. Que saberes os leitores poderão ativar – do ponto de vista histórico, religioso, econômico, sociológico? Esse texto tem alguma atualidade? As práticas econômicas e religiosas mudaram? Os leitores chegarão, por certo, ao conceito de paródia. Trata-se de um “canto paralelo” que, ao retomar o texto anterior, denuncia sua ideologia ou a ideologia posta em sua interpretação.

Há ainda, para fecharmos a delimitação que escolhemos, saberes os mais diversos que nascem da experiência com a natureza e que não dependem praticamente em nada dos saberes livrescos. Por exemplo, a poesia popular muitas vezes oferece um conhecimento do mundo animal, nascido da observação direta, cheio de poesia e de saber. Observemos algumas quadras de Patativa de Assaré a esse respeito:

CADA UM NO SEU LUGAR

O caçaco, de cabreiro
vive vagando aos pinotes
e como não tem dinheiro
leva no bolso os filhotes.



O vagalume inocente
fazendo suas defesas,
leva sempre em sua frente
duas lanternas acesas.

A lição bastante amiga
que precisamos tomar
é na escola do formiga
ensinando a trabalhar.
(...)

Estes saberes são, às vezes, tão simples que nem parecem saberes, como que escondem toda uma experiência de percepção e encantamento diante da natureza. Não são saberes conceituais, são saberes de *experiência feitos* e que nos convidam a ver a natureza com outro olhar e, desta forma, nos ensinam a ver. Mas, mais uma vez, não se trata de impor um conceito, uma informação. Antes, através do encantamento, nos leva para dentro da própria natureza.

POR FIM...

Pensar que a literatura favorece o contato com tantos e tão diversos saberes, de modo lúdico, imaginário, racional, sensível, crítico, se constitui numa vantagem que não deveria ser negada a ninguém. Em tempos que parecem bastante sombrios, que a literatura e a arte continuem nos oferecendo a possibilidade de **pensar e sonhar** para, quem sabe, podermos construir uma sociedade cada vez mais inclusiva e verdadeiramente democrática.

Os saberes não nascem apenas da reflexão, da memorização, da aplicação de conceitos e teorias. Há um saber de experiência que precisa ser estimulado, cultivado. No caso da literatura, da vivência



pessoal de cada texto, de seu compartilhamento, pode-se ampliar nossa experiência estética. O confronto entre leitor e obra, obra e seu contexto, favorece o acesso a inúmeros saberes, que podem, inclusive, assumir o estatuto de saber teórico.

Por fim, há um sabor na descoberta e na construção de um saber. Há um prazer de ler que pode nascer do duro enfrentamento de um texto mais complexo. O prazer aqui não pode ser confundido com um deleite inicial, pouco exigente. Mas, por certo, não se deve abdicar também do deleite da leitura. É preciso dar um passo a mais. Quando levamos estas e outras oitavas de Camões na sala de aula, muitos alunos afirmam: “Professor, dá pra entender” ou “Professor, eu não achava que tinha coisa tão bonita”. Ou seja, os leitores muitas vezes são assombrados com relação à compreensão ou percepção de algumas obras que nem sequer se aventuram a experimentar.

REFERÊNCIAS

CAMÕES, Luís de. *Os Lusíadas*. São Paulo: Cultrix/MEC, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais de Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, L. Costa (org.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos A. R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PAES, José Paulo. *Socráticas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.



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

ROUXEL, Annie. Ensino de literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, J. H. Pinheiro (org.). *Memórias da Borborema: discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: ABRALIC, 2014.



| O PREÇO DO JUMENTO |
POESIA EM CONTEXTO DE ENSINO

O PREÇO DO JUMENTO: RECEPÇÃO DE POEMAS POR CRIANÇAS DE ESCOLAS PÚBLICAS

Jumento é o animal
Que mais serviu a nação
Trabalhou de sol a sol
Ajudou na construção
Carregou água e madeira
Tomando banho na poeira
Dormindo no frio chão.
(Sebastião Chicute)

INTRODUÇÃO

Uma pergunta que poderia guiar nossas reflexões é: que poemas ou versos vêm à nossa mente e que foram apreendidos nos tempos alfabetização ou do primário? Que circunstâncias favoreceram a memorização ou mesmo a vaga lembrança? Ou ainda: que *efeitos* tiveram ou têm esses textos sobre nós?

Partir da experiência pessoal e refletir sobre ela talvez seja um caminho pouco trilhado por nós professores. Buscamos teorias, metodologias, mas pouco nos dispomos a pensar a nossa formação, ou seja, como nos constituímos leitores. E, no caso específico, como nos



constituímos leitores de poemas. Se exercitássemos um pouco mais nossas memórias de leitura, possivelmente não repetiríamos com nossos alunos tantas tarefas que nos enfaravam quando estudantes e talvez tivéssemos um pouco mais de sensibilidade no momento de ajudar o outro a descobrir sentidos nas leituras.

Queremos refletir sobre diferentes possibilidades de trabalhar o poema com crianças da primeira fase do ensino fundamental. Partiremos de duas experiências realizadas, sob nossa orientação, em duas cidades da Paraíba. A primeira na cidade de Campina Grande, numa escola municipal localizada em uma favela. A segunda foi desenvolvida em Soledade, cidade de caráter meio rural, em que muitas crianças moram em sítios e vêm estudar na sede do município. Na primeira experiência, foi trabalhado o poema “O menino azul”; e na segunda, “Na Chácara do Chico Bolacha”, ambos de Cecília Meireles. Nos dois casos, as professoras tinham uma longa experiência com o ensino fundamental 1, mas praticamente não trabalhavam com poemas em sala de aula. Ou, quando o faziam, era seguindo fielmente os ditames dos livros didáticos adotados na escola. A primeira professora passou a trabalhar com poemas com uma perspectiva mais dialógica após um curso de especialização em Literatura e Ensino; a outra, depois de cursar a disciplina Literatura Infantil. Nos dois casos, houve uma significativa mudança de atitude na abordagem do poema em sala de aula.

O PREÇO DO JUMENTO

A experiência foi realizada com um grupo de vinte alunos da Escola Municipal Deputado Petrônio Figueiredo, em Campina Grande. As condições de trabalho foram (e continuam sendo) as mais precárias possíveis. A professora transcreveu o poema no quadro; os alunos, lentamente, copiaram e depois passaram à apreciação. Passemos, também nós, à leitura do poema:



O MENINO AZUL

O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
- de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho
que saiba inventar
histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Rua das Casas,
Número das Portas,
ao menino Azul que não sabe ler.)



Inicialmente há que lembrar que, entre as dificuldades enfrentadas, está o tempo que levaram para copiar o poema, uma vez que o nível de escrita e leitura da turma não condiz com o que se espera para a série em que se encontravam.

Alguns ilustraram o poema, outros, a partir do modo como a professora instigou a participação, envolveram-se no debate. No todo, eles gostaram do poema: da viagem, das descobertas, da possibilidade de o burrinho falar. Mas em meio à conversa, a vida, as condições concretas, enfim, as experiências dos alunos entram em cena. Uma inesperada discussão surge: qual o preço do jumento? E aí, para a surpresa da professora, o debate esquenta, os preços são diferenciados, a revelação de que têm um saber bem claro sobre o assunto aparece. O jumento mais novo, o jumento magro, os jumentos de bons cascos, tudo isso influencia o preço do jumento.

E os meninos e as meninas vão discutindo o preço do jumento e realizando uma curiosa mistura de vida e literatura. Eles trouxeram a fantasia do poema para a esfera de seu cotidiano. Difícilmente esta discussão aconteceria entre alunos de uma escola de outro bairro, mesmo escola pública.

Se tivessem que realizar uma viagem dessas, teriam que adquirir um burrinho. Melhor: um jumento. O jumento é mais barato, mais comum no meio do grupo. O pai de um, o tio de outro, o vizinho de um terceiro têm uma carroça. E ganham a vida fazendo carretos, ajuntando papel, garrafas, material reciclável e outros afazeres. E os jumentos são criados num espaço mínimo, no fundo do quintal ou mesmo soltos à noite, com peia, para comer nas redondezas. A viagem dessas crianças seria, muito provavelmente, num jumentinho.

E quando a professora nos traz o relato da aula, parece assustada, imaginando que a recepção não foi “lá essas coisas”. Estamos todos acostumados a projetar nos poemas as nossas percepções, mas temos dificuldade de nos colocarmos no lugar do outro – o outro aqui, a criança pobre, carente, marginalizada. E tendemos a considerar que



esta criança não consegue vivenciar “adequadamente” a poesia. Talvez nem todos digam isto com todas as letras. Mas há os que dizem.

O que levaria as crianças a associarem de imediato o *burrinho* ao *jumento*? Ora, Campina Grande é uma cidade que tem hoje quase 400 mil habitantes. Mas é muito comum encontrarmos, em diferentes bairros da cidade, trabalhadores pobres com carroças puxadas a jumento (normalmente as carroças são puxadas a burro ou cavalo). Também encontramos hábitos sertanejos, como soltar os animais à noite e, pela manhã, sair com cabresto a procurá-los. Isso se dá nos bairros mais distantes do Centro. Próximo ao açude de Bodocongó, é comum encontrarmos animais soltos, bebendo água, sendo lavados no açude.

O jumento, na região Nordeste, teve e tem um valor econômico/social notável. Era no lombo do jumento e do burro que se transportava algodão até as estações ferroviárias. Ainda hoje, nas cidades pequenas e na zona rural, é ele o animal que transporta água de açudes próximos ou distantes para as casas das famílias mais pobres. A literatura popular regional soube documentar o valor deste animal. Patativa do Assaré, no poema “Protesto” (em que mostra a sua revolta quando soube que os jumentos estavam sendo abatidos para fazer mortadela na Bahia), defende o conhecido jegue, chamando a atenção para o seu valor:

Meu paciente jumento
Que tanta crise padece,
Seu grande merecimento
Munta gente não conhece,
É tão grande o seu valor,
Que o mais saibo professô,
De conhecimento além
Nas coisa da Facurdade,
Tarvez não diga a metade
Do valô que você tem.



Trata-se, portanto, de um animal cuja presença está tanto no imaginário quanto na vida cotidiana dos mais pobres. Em Campina Grande, são inúmeras as carrocinhas que passam da manhã à noite em frente à nossa Universidade, cheias de papel, de frutas, com crianças, transportando geladeiras, material de construção e tantas outras coisas.

No bairro em que se realizou esta experiência, conhecido como a favela do Pedregal, há vários currais com jumentos que participam da vida econômica de muitas famílias. Portanto, quando as crianças, aparentemente, tiram o foco do *burrinho* para o jumento, elas estão, a partir de uma imagem suscitada pelo poema, voltando-se para seu mundo e discutindo o valor daquele animal próximo à realidade de muitos deles. Noutras palavras, estamos diante de um caso curioso em que o poema teve um *efeito* muito particular naquelas crianças. E para quem conhece minimamente a “psicologia” animal, sabe que o jumento é mais manso do que os burros, o que facilita, portanto, o acesso da criança. Além do mais, ele é também mais baixo, o que torna a montaria acessível a crianças menores. Neste caso, podemos dizer que os alunos, de certo modo, ensinaram a professora, e a nós, a ler. Isto é, a experiência deles chamou a atenção para aspectos da recepção que, à primeira vista, ela considerou um desvio, uma fuga do poema.



Fotografia tirada em frente à Universidade Federal de Campina Grande (2004).



A VIDA DO CHICO BOLACHA

A segunda experiência ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Luiz Gonzaga Burity, localizada em Soledade-PB, também numa turma de 4ª série. As condições sociais são melhores, embora a cidade seja bem menor. Aqui, como na outra, foi apenas num segundo momento que a experiência tomou uma forma diferenciada, cuja marca foi a participação de todos. Diferentemente da outra professora, aqui ela não é a regente de classe.

A leitura do poema se faz necessária:

A CHÁCARA DO CHICO BOLACHA

Na chácara do Chico Bolacha,
o que se procura
nunca se acha..
Quando chove muito,
o Chico brinca de barco,
porque a chácara vira charco.
Quando não chove nada,
Chico trabalha com a enxada
e logo se machuca
e fica com a mão inchada.
Por isso, com o Chico Bolacha,
o que se procura
nunca se acha.
Dizem que a chácara do Chico
só tem mesmo chuchu
e um cachorrinho coxo
que se chama Caxambu.
Outras coisas, ninguém procure,
porque não acha.
Coitado do Chico Bolacha!



Após a leitura e releitura oral do poema, que constava numa antologia preparada pela professora, foi proposto que eles falassem um pouco da situação do Chico Bolacha. Sua vida, sua situação, suas dificuldades. Depois, sugeriu-se que a turma, como um todo, se imaginasse num roçado, trabalhando, como se fosse o Chico Bolacha. Neste momento, a professora ressalta que houve muita bagunça e que teve que encerrar a atividade. Noutra dia, ela retornou ao mesmo poema e novamente, após conversarem sobre a situação representada, propôs que, em pequenos grupos, eles representassem a vida do Chico, podendo, inclusive, acrescentar o que quisessem. Noutras palavras, preencher alguns “vazios” do poema. Importa ainda ressaltar que muitas crianças leram o Chico como criança também, diferentemente de vários alunos da graduação que sempre o veem como adulto.

Foram apresentadas cerca de cinco situações, cada uma com sua particularidade. Uma dupla priorizou o trabalho e ficou capinando com o gesto de conduzir a enxada na mão. Outras duas duplas realizaram um diálogo que chamou a atenção para o cansaço, o peso daquele tipo de trabalho: “Ai minhas costas”, “Estou cansado”, “Vou levar um chuchuzinho para almoçar”, etc. Mas surgiram grupos maiores: num deles, temos Chico, sua mulher, o cachorro e uma sobrinha que veio da cidade. A professora resume assim uma parte da encenação:

Ele diz que precisa trabalhar também e a ensina pegar na enxada. Enquanto isso, a esposa de Chico chega perto dele e diz que está preocupada como o cachorrinho (um aluno), pois ele está muito doente. Chico diz: “Dê água e chuchu para ele, o que ele tem é fome”. E volta a trabalhar. Quando retorna para casa, encontram o cachorrinho morto. Sua es-



posa diz que a razão da sua morte foi fome e fazem o enterro dele. Depois é o Chico que adoece e sua esposa e sobrinha o levam para o hospital. Lá ele é medicado, melhora um pouco e, quando chega em casa, diz que precisa ir para o roçado trabalhar. (SANTOS, 2006, p. 41).

Outra situação representada, também criada em sala de aula, traz as marcas do autoritarismo paterno, ainda tão forte no Nordeste, e tão bem representado por Graciliano Ramos em *Infância*. O grupo, composto por oito alunos, tinha como personagens o pai de Chico, Chico e mais seis irmãos. A cena foi assim resumida pela professora

Todos trabalham no roçado, sob a ordem e vigilância do pai. Eles não podiam parar para descansar, pois o pai estava sempre dizendo: “Trabalhem, vagabundos”, “Vamos, deixem de moleza”. Se um dos irmãos se sentava no chão, o pai chegava, agarrava-o pelo braço, o batia e mandava continuar o serviço. Quando lhe era concedido um momento de folga, eles iam tomar banho em um açude próximo da casa deles. Em seguida, iam para casa almoçar. Quando terminavam, voltavam para o trabalho novamente. Depois que trabalhavam a tarde toda (...) (SANTOS, 2006, p. 41-42).

A ligação da montagem com o poema se fez através do trabalho. Mas um aspecto do contexto social aparece de modo marcante: o autoritarismo do pai, como dissemos, marca de uma estrutura patriarcal que mantém ainda uma certa predominância.



O último grupo a se apresentar, mais uma vez, traz um viés diferenciador. O diálogo é iniciado da seguinte forma:

Oi Chico, tudo bem? Olha, eu trago um boi com um cultivador para te vender. Chico diz: “E não tenho dinheiro. Só tenho chuchu. Quer trocar?”. Para representar o chuchu, elas colocaram bolinhas de papel no chão. Na hora do almoço, vão todos à mesa e a aluna que representa a mulher do Chico diz: “E quando a gente terminar, temos que ir buscar mais chuchu pra amanhã”. (SANTOS, 2006, p. 42).

A proximidade das crianças com o mundo rural, com os roçados, as plantações de macaxeira e outros produtos da região deve ter favorecido o envolvimento delas com o jogo dramático e o nível de percepção da realidade que revelam ao discutir a situação representada no poema.

A professora lançou mão, basicamente, de uma metodologia que favoreceu a participação de todos. A construção de jogos dramáticos (SLADE, 1978) a partir de poemas se mostrou, nesta experiência, um instrumento de reconstrução do texto e, ao mesmo tempo, de projeção da experiência que o leitor traz consigo. Favorece, portanto, uma interação entre texto e leitor e uma ampliação da vivência dos alunos. Os diferentes jogos dramáticos apresentados possibilitaram à classe como um todo ver e vivenciar situações as mais diversas. Embora não se fale de “vazios” do texto quando se trata de um poema, pode-se falar em abertura do poema no sentido de possibilitar a vivência de devaneios nascidos de uma imagem ou de um ritmo.

O poema foi um ponto de partida para que eles detonassem todo seu potencial de invenção, de jogo, de criatividade. Ele tornou-se, de fato, uma brincadeira, uma experiência lúdica de descoberta do mundo. Mais do que descoberta, de reinvenção.



SOBRE A RECEPÇÃO

O que nos fica dessas duas formas de trabalhar a poesia? Primeiro, o fato de não querer impor uma interpretação, através de questionários, de questões com certo versus errado, de possibilitar que a criança fale o que pensa, apresente seu ponto de vista. E o faça não tentando adivinhar o que a professora quer que ela fale, mas fale do que sentiu, do que imaginou. Fale, numa palavra, a partir de suas experiências cotidianas, do mundo em que está inserida. A experiência com o poema, quando foge aos esquemas meramente racionalistas, todos interessados em ensinar e informar, quase nunca consegue formar leitores, estimular a convivência, diria mesmo, corporal com o poema. Está por trás desta postura toda a reflexão trazida pela Estética da Recepção que, de um modo bastante proveitoso e democrático, conduz o leitor para a experiência de leitura pessoal, não necessariamente autorizada por uma autoridade. O leitor infantil, ao criar os jogos dramáticos, está materializando sua projeção “em um ponto determinado do sistema textual” (ISER, 1979, p. 106).

Do mesmo modo, no trabalho com o poema “O menino azul”, houve uma projeção do leitor nos vazios do texto. Mas aqui o conceito advindo da Estética da Recepção que parece mais proveitoso é o de “combinação” (ISER, 1979, p. 106). Embora o teórico não desenvolva o conceito, creio que na experiência com o texto poético ele seja significativo. De fato, quando lemos um poema, como que *combinamos* nossa imaginação, as imagens que nos habitam com as imagens que estão postas no poema. O que experimentamos é uma combinação destas duas experiências e que nos conduz a uma terceira. Daí tratar-se de uma experiência sempre enriquecedora, que mobiliza sentimentos, sensações, fantasias. Quando as crianças trazem o jumento para o centro da discussão, eles estão ativando sua experiência que foi como que detonada pela leitura do poema.



Nos dois poemas, de valor estético inegável, há ainda dois elementos que sempre encantam as crianças: um burrinho e um cachorro. Vimos que, embora o cachorro não seja central, como o burro o é no primeiro poema, ele vira personagem central para as crianças. Portanto, estão postos nos poemas os elementos que vão ativar a fantasia das crianças.

Retorno à introdução deste artigo para justificar porque comecei falando da experiência individual de leitura, de como nos tornamos leitores. Certamente, não foram as questões de interpretação dos livros didáticos que nos guiaram. Foram os devaneios a partir de um verso – no meu caso, versos ouvidos de cantadores, de emboladores de coco, de familiares que sabiam de cor inúmeros poemas –, de uma imagem; foi a sonoridade que ficou zoando nos ouvidos e que nunca foi esquecida.

Fica uma pergunta: tivessem os dois poemas sido trabalhados seguindo os ditames dos livros didáticos, teríamos chegado ao mesmo nível de participação e envolvimento dos alunos?

De fato, não fiz uma experiência com orientações advindas de livros didáticos, mas duvido um pouco dos resultados. Tenho boas razões para desconfiar dos resultados. Muito possivelmente um questionário seria respondido, de preferência em silêncio. E onde ficaria, de fato, o poema que pede a nossa voz para se realizar?

REFERÊNCIAS

CHICUTE, Sebastião. *O jumento é nosso irmão*. Campina Grande: Bagagem, 2006.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. *In*: ISER, Wolfgang *et al.* *A literatura e o leitor*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.



MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 5. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

SANTOS, Sandra Maria. *A poesia infantil no cotidiano escolar*. Monografia (Especialização) -Unidade Acadêmica de Letras: UFCG, 2006.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Summus Editorial, 1978.



FORMANDO LEITORES DE POESIA: O VIÉS DA ORALIDADE

“A voz não se esgota naquilo que ela transmite; e a oralidade põe em funcionamento tudo que em nós se destina ao outro, mesmo o gesto mudo. Aqui é todo o corpo que, através da voz, se desloca, se movimenta, dança.”

(Paul Zumthor, 2005, p. 95)

INTRODUÇÃO

Como nos constituímos leitores? Esta pergunta deve sempre ser feita quando pensamos ações que visem à formação de leitores. Um olhar memorialístico-reflexivo poderá nos ajudar na hora de sugerir atividades, de formular projetos, de enfrentar, cotidianamente, o duro trabalho de formação de leitores.

No meu caso específico, afinando a pergunta: como me tornei leitor de poesia? Tornei-me um leitor de poesia por diferentes razões. A que me parece mais decisiva é que, antes de tudo, *ouvi* na infância muita poesia, muitos *versos* – era assim que estrofes e poemas inteiros eram chamados pelas pessoas que povoaram minha infância. Destaco o verbo *ouvir* porque me parece fundamental no contato com



a poesia. Minha experiência não nasceu de um projeto escolar de formação de leitores. Nasceu no cotidiano familiar rural, no interior do Ceará, entre pessoas simples, quase todas analfabetas, que cultivavam a oralização de inúmeros versos, poemas inteiros, bem como a prática de improvisações brincalhonas com as pessoas do lugar e com os próprios lugares circunvizinhos. Em meio a essa realidade, fui me familiarizando com ritmos, sonoridades e imagens. Este inventário de vozes nunca mais me abandonou, embora tenha ficado adormecido por um bom tempo. Muitas vezes, esses versos que ouvia eram voltados para a própria região, caracterizada econômica e geograficamente pela presença de muitos cajueiros. Nunca esqueci uma quadrinha (na época, eu não sabia que era uma quadrinha) como esta:

Da Carqueija pro Ipu
Tá tudo fedendo a lama
Da catinga do caju
E da gordura da castanha.

Havia também os versos que se referiam a cidades próximas, que eu não conhecia. Normalmente eles tinham o objetivo de insultar alguém, de desafiá-lo para responder à altura. Ouvia esses versos enquanto buscava água num açude, ou tratava dos animais ou ainda nas noites em que alguns se reuniam para conversar e contar lorota. Vejamos dois exemplos da poesia oral que circulava e que ainda circula em muitos lugares:

Quando eu vim da minha terra
Que passei no Mulungu
Perguntei como é teu nome
Sabugo de alimpá



Em cima daquela serra
Passa boi passa boiada
Só não passa tua mãe
Porque tá escambichada.

Havia também poemas longos, narrativas de aventuras, de lutas e as estórias de amor. Mas não me chegaram pela leitura individual, nem mesmo pela leitura de folhetos. Chegaram-me pela voz das pessoas que as conheciam de cor. Tempos depois, descobri que a academia chamava toda essa produção popular de literatura de cordel. Essa denominação, na década de 60 e 70 do século XX, era totalmente desconhecida pelo povo.¹ Um exemplo que sempre costumo citar é o folheto *A chegada do Lampião no inferno*, de José Pacheco, ou *A peleja de Manoel Riachão com o diabo*, de Leandro Gomes de Barros. Para o nosso envolvimento, contava muito a entonação, a performance do contador. Como esquecer o velho Mundô Vidal, cego de um olho, recitando os versos de Pacheco:

Um cabra do Lampião
Por nome Pilão deitado
Que morreu numa trincheira
No outro século passado
Agora pelo sertão
Anda trazendo a visão
Fazendo malassombrado.

Entrariam neste inventário, ainda, as adivinhas em versos, que nem sabia que era poesia. Só na universidade é que fui perceber

[1]. Pessoas mais velhas, como a minha mãe e meu pai, nascidos em 1918, falavam em *folhetos romances folhetins*. Literatura de cordel foi uma atribuição dada pela academia a toda esta produção que circulava através de folhetos.



que inúmeras delas eram quadras muito bem construídas, com uma sonoridade que facilitava a memorização. Como esquecer esta adivinha que ouvi no balcão de uma bodega por um senhor chamado Luís Saraiva:

Quando eu vou já vem de volta
 Não faço peso a ninguém
 Quem comer do que eu levar
 Volta comigo também.

Ou estas duas, típicas de regiões rurais, ligadas à economia local, o que facilitava a nossa decifração:

Quatro na lama
 Quatro na cama
 Dois parafuso
 E um que abana.

 Sou filho do algodão
 Sou neto da capoeira
 Sou pesado, sou comprido
 Sou redondo, sou maneiro.

Também fazem parte desta formação as velhas estórias que elegiam personagens como Camões, Bocage, João Grilo e Pedro Malasartes como heróis ou como desbravadores de enigmas. Uma delas, que meu pai gostava de contar, falava de como Camões *decifrou* o enigma de um homem que chegou a uma cidade, montou uma bodega e mandou escrever acima da porta de seu comércio a frase (que é um verso de sete sílabas): SÓ DEUS SABE E ELE SENTE. Os moradores cogitavam o sentido, mas a frase, solitária, era um enigma que atiçava a curiosidade das pessoas. Passando pela cidade, o poeta



foi solicitado a esclarecer aquela frase enigmática. Levado à frente do comércio, onde já se aglomeravam pessoas esperando a referida façanha, depois de pensar um pouco, o poeta responde:

Se o espírito não me engana
 E a verdade não me mente
 Este cabra já foi corno
 Só Deus sabe e ele sente.

Pois bem, todo este repertório, de tradição oral, me dava e continua a me dar alegria. Eu ouvia, repetia enquanto andava pelos roçados, pelas estradas, trabalhando nas tarefas cotidianas, como amarrear um jumento, pegar as cabras, buscar água diariamente no açude. E por falar em açude, como esquecer esta sextilha de viés erótico, que gravei desde a primeira vez que ouvi de um irmão mais velho:

O açude quando seca
 Deixa a lama no porão
 A menina quando mija
 Deixa um buraco no chão
 Com a força que vem de dentro
 Da mola do camarão.

Toda essa experiência me faz pensar com mais acuidade nos caminhos possíveis para formar leitores de poesia. O primeiro impulso de quem deseja realizar um trabalho de formação, ou um projeto para abordar determinado gênero literário, é buscar uma receita, uma fórmula pronta. O problema das fórmulas e receitas é que elas podem até ajudar num determinado momento, mas depois vão ficando repetitivas e nem nós aguentamos repetir por dois, três, quatro anos a mesma coisa. Outra opção é adotar procedimentos desenvolvidos em outros países – essa atitude é mais comum nas universidades



– apagando as experiências dos grupos, das pessoas, do próprio professor ou professora. Nos dois casos, esquecemos de olhar para nossa rica e significativa tradição. Deixamos, muitas vezes, de lado a nossa própria vivência com a poesia e com a literatura em geral.

O que tenho para sugerir é extremamente óbvio e o mais simples possível. Primeiro, não acreditar ingenuamente em *projetos*, em eventos, em *atividades* que não nascem do cotidiano. Ou seja, a poesia precisa estar presente em nosso dia a dia. O professor, antes de tudo, precisa perguntar-se: eu consigo viver sem poesia? A poesia irriga um pouco o meu cotidiano? Que versos eu trago de memória? Mesmo que não tenha memorizado, recordo momentos de leitura de forma significativa? Por exemplo, que versos falam da terra em que vivo, de seu calor – tanto físico quando humano? Que brincadeiras em verso falam de cidades, de bairros, de personagens. Tudo isso pode ser um ponto de partida.

Pensando mais especificamente na escola, temos de lembrar que cada faixa etária, cada ano, cada dia pede um modo diferenciado de trabalhar. Com crianças menores, por exemplo, o gosto pelos trocadilhos, pelos animais, é uma constante. Começar brincando com dísticos pode ser de grande eficácia. Mario Quintana escreveu um belo livro de poemas para crianças com estrofes de dois versos. Trata-se de *Pé de pilão*, uma narrativa em versos que começa assim:

O pato ganhou sapato,
Foi logo tirar retrato.

O macaco retratista
Era mesmo um grande artista.

Disse ao pato: “Não se mexa
Para depois não ter queixa”

(QUINTANA, 1999)



Outros poetas revisitaram esse procedimento. Elias José, em seu *Brincando de não me olhe*, recolhe do cancionero popular vários versos para compor o seu poema. Vejamos algumas possibilidades:

Não me olhe de lado
Que não sou soldado.

Não me olhe de cima
Que não sou piscina.

Não me olhe do meio
Que não sou recheio.

Cyro Martins, poeta baiano, autor de *O menino camelô*, também lançou mão desta brincadeira na construção de um de seus poemas. Ele começa assim:

Urubu numa estaca
Namorando uma vaca

Urubu na lavoura
Da botina e vassoura

(MARTINS, 1991, p. 9)

A brincadeira com rima aguça a percepção dos sons e chama atenção para as relações que se pode estabelecer entre as coisas que nos circundam. E aqui um aspecto importante: a poesia nos encanta pela sua música, mas também porque nos mostra o mundo que nos rodeia como espaço onde pode nascer o imprevisto. Estamos pensando aqui naquele objetivo fundamental da poesia de que fala José Paulo Paes e que nunca é demais repetir:



Mostrar a perene novidade da vida e do mundo; ativar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida. (PAES, 1996, p. 27).

Ainda pensando nas crianças menores, não podemos esquecer de inúmeros poemas que têm como tema certas características ou formas de nossos pássaros, bichos e a natureza. Henriqueta Lisboa nos brinda com alguns poemas, entre os quais citamos: “As borboletas”, “Corrente de formiguinhas”, “Patinhos na lagoa” e “Pomar”.

Também Cecília Meireles nos deixou poemas encantadores como “O cavalinho branco”, em que o animal comparece de modo determinante e a representação de inúmeras situações do brincar infantil. A temática dos animais foi cultivada em grande quantidade e qualidade estética por Sidónio Muralha e Vinícius de Moraes. Nos dois casos, a abordagem é sempre lúdica e muito bem-humorada. Em experimento realizado por Daniela Araújo (2008) com crianças de 5 a 6 anos de idade, em que o poema “Elefantinho” foi lido e vivenciado, alguns depoimentos revelam como elas fazem pontes com sua vida. Relembremos o poema e, a seguir, dois depoimentos:

O ELEFANTINHO

Onde vais, elefantinho
Correndo pelo caminho
Assim tão desconsolado?



Andas perdido, bichinho
Espetaste o pé no espinho?

- Estou com medo danado
Encontrei um passarinho! (p. 87)

Segundo a pesquisadora, “após a leitura do poema, surgiram vários comentários relacionados ao medo. Cada criança queria falar um pouco de suas experiências, algumas delas revelando uma convivência difícil na comunidade e no meio familiar” (p. 88). Destacamos dois depoimentos:

1. “Eu também sinto medo de bichinho pequeno. Eu tenho medo de potó e de lagarta, mas de passarinhos eu não tenho não.”
2. “Eu só tenho medo de ir dormir no escuro quando meu pai chega bebo lá em casa, porque ele briga com minha mãe e dá murro.” (p. 88- 89)

A nossa poesia infantil é riquíssima de imagens acústicas e visuais que devem ser levadas cotidianamente às crianças. E a dimensão lúdica pode estar associada a questões mais problemáticas, como a fome, o medo e tantos outros temas. Observemos algumas estrofes, recolhidas dos mais diversos poetas, que abordam questões sérias. A primeira é de Maria Dinorah, poetisa gaúcha que, entre seus inúmeros poemas publicados em vários livros, tem um que sempre me chamou a atenção:

MAPA

Tinha tanto remendo
A calça do Raimundo



Que ele estudava nela
A geografia do mundo.

Em *Ecocirandinha*, ela apresenta, de forma divertida, inúmeros problemas que a vida moderna trouxe para homens e animais. Destacamos um achado lírico e, ao mesmo tempo, de força social, como o poema anterior:

SEMELHANÇA

O lixo
é como bicho:
bem tratado é lorde.
Maltratado, morde.

Mas a poesia não tem, obrigatoriamente, que ter rimas e versos metrificados. A música pode ser mais livre e, neste caso, a criança e o leitor em geral vão se encantar pela percepção diferenciada da natureza, pela brincadeira e até pelo *nonsense*. Mario Alex Rosa, em seu *Abc Futebol Clube*, nos brinda com “Aforismo da bicharada”, em que tanto rima como apenas expõe situações inusitadas. Um exemplo:

Quando o jacaré deu ré
uma jaca caiu no seu pé.

Às vezes, uma simples pergunta tem uma força poética, nascida da percepção diferenciada. Vejamos esta: “Será por que picada de abelha não é mel?”

Um inventário, por menor que seja, vai levantar dezenas de pequenas estrofes que poderiam povoar a vida escolar de nossas crianças.



Imaginemos uma situação em que todos os dias levássemos uma quadra, um dístico, uma sextilha, um poema inteiro para nossas crianças. E o importante não seria fazer provas, atividades quaisquer que fossem, mas apenas ler, repetir a leitura, colocar o poema num quadro, num cartaz, etc. Festejar o dia da poesia e passar o resto do ano esquecido dela não ajuda a formar leitores de poesia. Todos os dias é dia da poesia.

Poderíamos continuar a brincadeira de trazer estrofes as mais variadas para leitura das crianças. Observemos um exemplo do livro *Poemas sapecas, rimas traquinas*, de Almir Correia, antes de falarmos rapidamente das sextilhas populares. O poema chama-se “Conversa” e é composto por oito quadras com versos de quatro sílabas:

Conversa vai
conversa vem
e a gente ainda
perde o trem.
Conversa fina
conversa grossa
e a gente ainda
se enrosca.

Quero lembrar um filão de nossa cultura popular que tem ficado muito distante de nossas crianças. São as sextilhas produzidas por nossos poetas populares, sobretudo no Nordeste brasileiro. Consegui fazer um levantamento significativo, e parte deste material foi publicado com o título de *Pássaros e bichos na voz de poetas populares*:

Admiro o pica-pau
Numa madeira de angico
Que passa o dia todim



Taco-taco, tico-tico
 Não sente dor de cabeça
 Nem quebra a ponta do bico

(Manoel Xudu)

O peru fazia roda
 No terreiro da morada
 E o gatinho seu amigo
 Era muito camarada
 Montava-se no peru
 E o peru dava risada.

(José Francisco Borges)

Outras sextilhas também poderiam compor essa espécie de grande antologia que estou propondo para a leitura cotidiana com nossas crianças de todas as idades, como as que fazem parte do *Cor-del dos passarinhos*, folheto do poeta cearense Sebastião Chicute.

Bem-te-vi fabrica o ninho
 Com palito e algodão
 Perto de um arapoá
 Pra ficar de prontidão
 A fim de pegar abelha
 Pra sua manutenção.

As crianças da cidade conhecem cada vez menos a natureza, os pássaros, os animais em geral, bem como a diversidade de nossas plantas – não visando ao mero aprendizado do nome de plantas e animais, mas tendo acesso a uma vivência lúdica de nossa natureza.



A poesia popular oferece essa possibilidade de aproximação deste universo que não lhe é familiar. Além do mais, têm acesso a um modelo de estrofe das mais musicais de nossa língua.

E OS JOVENS LEITORES?

E com os adolescentes e pré-adolescentes, o que fazer e como fazer? Primeiro, se eles tiverem, minimamente, vivenciado a poesia nas séries anteriores, as coisas serão mais fáceis. Se não, é preciso sempre recomeçar. Uma primeira questão é ter claro com que objetivos estamos trabalhando. Queremos formar leitores de poesia ou queremos ensinar teoria do verso, figuras de linguagem e demais aspectos formais?

Até os 18 anos de idade, eu não sabia o que era uma sextilha, mas sabia inúmeras delas de cor. Demorei muito para compreender, teoricamente, o que é um verso decassílabo, mas isto não me impedia de memorizar sonetos de Vinícius de Moraes e de Camões. Com jovens, há temas que quase sempre funcionam e que podem ser um ponto de partida. As paixões, os amores – correspondidos ou não, tudo pode detonar a experiência de leitura. Lembremos um poema de Sérgio Caparelli, chamado “Excursão”. Dificilmente um leitor jovem fica indiferente a ele. E há espaço ainda para discutir a linguagem e os efeitos que ela produz no leitor. Vale a pena lê-lo integralmente:

EXCURSÃO

O ônibus roncava na subida
 e como era difícil o amor de Mariana,
 de blusa rala e jeans apertado!
 A viagem nem tinha começado



e eu ali, em meio ao vozerio, cantava
batendo nos bancos,
e a professora pedia um pouco de silêncio,
pelo amor de Deus, vou ficar surda,
e a turma batucava e batucava
e batucava no meu peito
um coração pedindo estrada
e tu, nem te ligo,
conversavas com Luísa, ajeitando uma rosa branca
nos teus cabelos lisos,
ô Mariana, vê se me vê, pô, estou aqui,
louco de você, e me calava,
ouvindo o ônibus cheio de amor pela estrada
que diante dele se torcia
machucada.

(CAPARELI, 1985, p. 48)

Se, nas fases iniciais do ensino fundamental, o trabalho com o poema deve explorar o máximo possível a dimensão lúdica da palavra, a partir do oitavo ano pode-se explorar alguns aspectos da linguagem, do modo como o poema é construído. Noutras palavras, aliada a questões temáticas, pode-se discutir como os poemas lançam mão de recursos como inversão, deslocamentos de sentido, utilização de epítetos que fogem do uso cotidiano, repetições, comparações dentre tantos outros.

A sensibilidade social dos jovens também pode ser uma porta aberta a discussões e para se tirar da cabeça a ideia de que a poesia só fala de amor. Em um experimento, uma professora trabalhou com o “Poema obscuro”, de Ferreira Gullar. A recepção, de início um tanto silenciosa, depois revelou-se bastante significativa, como se pode perceber neste depoimento de um dos alunos.



1. Na realidade nem sei o que comentar sobre este poema, ele é muito diferentes do que havíamos lido na sala de aula e por isso tamanha minha fascinação por ele. Verdadeiro, brasileiro e voltado para os pobres e, de certa forma, para elite da economia brasileira, para que estes abram os olhos do que acontece no Brasil, mas afinal como o próprio Ferreira Gular diz em um trecho do poema, “terá o destino dos que habitam o lado escuro do país - e espreitam”. Espetacular esse poema, Mabel, gostaria de parabenizá-la pelo seu trabalho como educadora. (Ni 07/05/2009 21:54).

Uma possibilidade no trabalho com adolescentes e jovens é apresentar de modo mais constante um dos percursos da poesia moderna, desde Oswald de Andrade, que é o poema epigramático. Trata-se de pequenos relâmpagos de poesia em que o poeta capta uma imagem, uma situação e o expõe com um poder de síntese sempre surpreendente, muitas vezes de forma irônica.

Vejam alguns exemplos de poetas canônicos ou não. A poetisa paraibana Lisbeth Lima nos traz uma síntese de vida que expressa um modo de a mulher sentir a experiência materna:

FILHO

Nove luas para te gerar,
A vida inteira para te cuidar em todas as fases.

Ainda da mesma poetisa, este achado de caráter erótico:

JEITO

Amava de forma especial.
E fazia um sexo e tântrico!

(Lisbeth Lima de Oliveira)



Quando observamos as antologias poéticas, tanto as antigas quanto as contemporâneas, é espantoso como a representatividade das poetisas é pequena. Muitas vezes, nossas leituras passam pelo ensino médio inteiro sem praticamente ter acesso a uma voz lírica feminina. Daí também a necessidade de mostrarmos a lírica feminina e a peculiaridade dos desejos representados, o modo de percepção do mundo. A poetisa maranhense, radicada em Brasília, Luciana Martins traz imagens como esta:

Feitiçaria
 lidar
 com lindos
 homens:
 um colírio
 pros
 meus
 olhos
 cor de lírio

Um outro poema de Luciana que pode gerar uma boa discussão, já a partir de seu título, é:

Gramática do Amor
 Ser
 permanecer
 ficar
 - verbos de ligação
 que não cumprem
 sua função

Nem sempre, portanto, é nos livros didáticos, nas antologias consagradas nacionalmente que vamos encontrar a poesia que



poderemos partilhar com nossos alunos. Nossa formação, aliada ao conhecimento que temos das turmas, as situações que forem aparecendo, tudo isso deverá ser levado em conta nas nossas escolhas. Nem todos vão gostar de tudo. Mas se houver diversidade e constância no trabalho, um número bem maior poderá ser mordido pelo vírus da poesia. E aí, não haverá antivírus que dê jeito.

FINALIZANDO...

Chegando ao fim destas sugestões, quero deixar claro que não me interessa criar nenhum receituário, nenhum modelo de antologia, embora saiba que, mercadologicamente, isto poderia ser bem rentável. O que quero é ajudar a acordar dentro de cada professora e professor a poção mágica de sensibilidade que possa estar adormecida. Só quando cada um (re)descobre, por exemplo, a alegria gratuita da leitura, sem avaliações, sem o desejo de ensinar técnicas, formas, talvez estejamos preparados para formar leitores. Cecília Meireles nos lembra que:

É natural que haja entre educação e poesia uma assonância completa, uma vez que ambas são a própria ansiedade de representar a vida: uma, imaginando-a, outra procurando cumpri-la, uma anunciando-a, outra fixando-a em realidade. (MEIRELES, 2001, p. 75).

Quase sempre, por razões cada vez mais pragmáticas, esquecemos a dimensão imaginativa da arte em geral aliada à sua dimensão educativa.



REFERÊNCIAS

- DINORAH, Maria. *Ecocirandinha*. Ilustrações de Leonardo M. B. Gomes. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.
- LISBOA, Henriqueta. *O menino poeta*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado de Letras, 1996.
- MATTOS, Cyro. *O menino camelô*. Ilustrações: Zeflávio Teixeira. São Paulo: Atual, 1991.
- MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.
- PAES, José Paulo. *Poesia para crianças*. São Paulo: Giordano, 1996.
- PINHEIRO, Hélder (org.). *Pássaros e bichos na voz de poetas populares*. Ilustrações de Antônio Lucena. Campina Grande: Bagagem, 2005.
- PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.
- QUINTANA, Mario. *Pé de pilão*. Ilustrações de Cárcamo. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- OLIVEIRA, Lisbeth Lima de. *Dormência*. Natal, RN: Sebo Vermelho, 2002.
- CACASO. *Beijo na Boca e Outros Poemas*. São Paulo: Editora Brasileira, 1985.



- MARTINS, Luciana. *Lapidação da Aurora*. São Paulo: Editora Giordano, 1996.
- OLIVEIRA, Lisbeth Lima de. *FELICE*. Natal, RN: Sebo Vermelho; Campina Grande: Bagagem, 2004.
- MARTINS, Luciana. *“Espetáculo das Sensações Alheias”*. Curitiba: Editora Medusa, 2003.
- ZUMTHOR, Paul. *Escritura e nomadismo*. Trad. Jerusa P. Ferreira e Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.



A ABORDAGEM DO POEMA NA PRÁTICA DE ENSINO: REFLEXÕES E PROPOSTAS

“Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.”

(Teresa Colomer, 2007, p. 143)

INTRODUÇÃO

Pensar a prática de ensino de literatura no nível médio traz à tona várias questões que, de algum modo, precisam ser enfrentadas. Destacamos três: a primeira diz respeito aos conteúdos tradicionalmente escolhidos para serem levados à sala de aula, e que são, basicamente, voltados para o ensino da história da literatura; a segunda, quase sempre esquecida, refere-se aos procedimentos metodológicos escolhidos para o trabalho com o texto literário; e, por último, a grande dependência que os profissionais têm em relação aos livros



didáticos. Outras questões não podem ser esquecidas como a necessidade de discussão sobre o lugar da teoria literária como suporte da prática de ensino da literatura e a formulação de objetivos menos pragmáticos para esse ensino. Não poderíamos esquecer o problema dos acervos disponíveis – ou não – nas escolas e o número significativo de professores de língua e literatura que não são propriamente leitores. Um único artigo não é suficiente para problematizar tantas questões, embora elas devam ser ao menos referidas.

Começemos expondo, de antemão, o que consideramos como objetivo precípua para o ensino da literatura: formar leitores de obras literárias. Leitores capazes de se colocar diante do texto, de estabelecer, mesmo de forma às vezes precária, um diálogo com o que ali está posto a partir de suas percepções. Poderemos nos perguntar: mas formar leitores para quê? Ora, sabemos que é um direito da criança e do jovem ter acesso à arte cujo objeto é a palavra e as suas relações com todas as dimensões humanas. A literatura, como símbolo, favorece ao leitor – de qualquer idade – um conhecimento mais amplo da vida, uma ampliação da experiência humana. Por certo, isso não se dá de modo mágico. Há um caminho a ser seguido, que pode começar de experiências leitoras nem sempre canônicas. Numa reflexão sobre a vivência da leitura de textos ficcionais, Marcel Proust (1989) afirma que, “na medida em que a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas mágicas onde não saberíamos penetrar, seu papel em nossa vida é salutar” (p. 35).

Essa força que tem a ficção – e a literatura em geral – não se revela para todos os leitores de forma mágica, decorrente do simples fato de iniciarem a leitura de um livro. Muitas vezes, o leitor iniciante precisa de uma orientação, de uma espécie de iniciação conjunta para ir descobrindo essa “emoção duplicada” (expressão também de Proust) que se opera no ato de ler e pode enlargar a nossa própria experiência.



Mas como se dá essa orientação? De que modo estimular o outro a descobrir toda a riqueza que poderá ter à mão com a leitura literária? Como e o que fazer para levar a cabo esse objetivo de formar leitores? Que práticas leitoras podem favorecer uma vivência mais detida com a obra literária? Entramos na segunda questão, de ordem metodológica.

A metodologia de ensino de literatura pautada pela leitura e realização de exercícios, pela indicação de obras para provas, mas sem tempo para discussão dos mais diversos elementos presentes nos textos, sem possibilitar ao leitor se colocar, apresentar seu ponto de vista, tem fracassado na formação de leitores.

Um caminho possível seria tornar a sala de aula um espaço de degustação dos textos literários. No âmbito da ficção, se não é possível a leitura de um romance em sala de aula, nem nos parece adequado, por outro lado, pode-se ler algumas páginas, um capítulo e discutir da forma mais detida possível. Mas também, para que essa discussão venha a ocorrer, é necessário um trabalho anterior de conhecimento do horizonte de expectativa desses leitores para poder indicar obras que minimamente os atendam e, a posteriori, lhes possibilite discutí-los.¹ E como ter acesso a esse horizonte de expectativa? Nem sempre é necessária uma pesquisa com questionários e entrevistas. Muitas vezes, através de conversas informais, de levantamento de interesse por filmes, por esportes prediletos, por programas de televisão ou rádio e por música, é possível ter uma noção minimamente precisa dos interesses dos alunos. E há obras literárias que tomam essas questões como elementos centrais ou periféricos. Certamente nunca se vai conseguir uma obra que, de antemão, agrade a toda uma turma. E

[1]. Em Bordini & Aguiar (1988) o leitor poderá encontrar diferentes métodos voltados para dinamizar a leitura na sala de aula. Trata-se do livro mais detido sobre metodologia de ensino de literatura que temos entre nós. Destacamos o denominado “Método recepcional”, que parte do horizonte de expectativa dos leitores e tenta modificá-lo.



nem há necessidade em se conseguir isto. Daí a importância de não se trabalhar amarrado demais aos estilos de época ou a determinado gênero literário. Mesmo o professor que não abre mão de trabalhar sempre vinculado à perspectiva histórica poderá realizar um trabalho centrado no texto, tentando levar o aluno a perceber peculiaridades formais, estéticas e ideológicas da época a que a obra é filiada.

Estamos, agora, diante de uma questão central, difícil de ser mudada: que conteúdos devem ser levados ao aluno de nível médio? Não pensamos que o ensino de literatura deva ser pautado pelo objetivo de levar o aluno a simplesmente memorizar dezenas de nomes de autores e obras literárias de diferentes épocas, chegando ao final do nível médio, muitas vezes, sem haver sequer lido integralmente uma obra de ficção ou conhecido minimamente poemas centrais de determinado poeta.² Daí a proposta de trabalhar a literatura partir dos gêneros literários e não de uma visão cronológica, como explicitaremos de modo mais detido logo a seguir. Baseados em documentos como as Orientações Curriculares Nacionais (2006) e dos Referenciais Curriculares da Paraíba (2007), propomos que o trabalho com o ensino da literatura, sobretudo no primeiro e segundo ano do ensino médio, ao invés de seguir a cronologia proposta pelo livro didático, seja abordado a partir dos gêneros literários. A título de exemplo, no primeiro ano do ensino médio, o professor poderia organizar uma antologia de poemas de diversas épocas, mas com predominância de autores modernos e contemporâneos para leitura semanal em sala de aula. Poderia, inclusive, utilizar os próprios poemas presentes nos livros didáticos e propor uma leitura mais livre, aproximando e/ou distanciando poetas de diferentes épocas.³

[2]. Discutimos o modelo de ensino da literatura que predomina no nível médio no artigo “Reflexões sobre o livro didático de literatura”, em Pinheiro (2006).

[3]. Obra importante para quem deseja aprofundar o ensino da literatura a partir dos gêneros literários é o livro de Cristina Mello (1998).



Para os limites de um artigo, nos deteremos no trabalho com o poema pelas seguintes razões: 1. O poema é ainda o gênero mais prejudicado nas práticas leitoras tradicionais; 2. Embora a maioria dos poemas líricos sejam curtos, muitos livros didáticos permanecem na mera transcrição de fragmentos, priorizando a ilustração de uma característica de um estilo de época e não a sua leitura mais livre e mais interativa; 3. Temos tido respostas muito positivas no trabalho com o poema a partir da mudança da postura metodológica de professores. Nesse sentido, apresentaremos também o resultado de uma pesquisa recente com o poema em sala de aula no sentido de oferecer parâmetro para um trabalho metodologicamente diferenciado com a leitura literária.

UMA PROPOSTA

Acreditamos que, para mudarmos efetivamente o ensino da literatura, devemos fugir do modelo historiográfico que ainda predomina no ensino médio. Não se trata de negar o estudo da história da literatura, antes, de ter claro que a leitura mais detida de qualquer texto vai trazer à baila aspectos históricos, influências, peculiaridades estilísticas, predominância ou não de determinadas temáticas, aspectos ideológicos, etc. Nessa perspectiva, inspirados nas Orientações Curriculares Nacionais (2006) e nos Referenciais Curriculares da Paraíba, defendemos que o ensino da literatura no nível médio poderá ter grandes vantagens e forçar o objetivo precípua de formar leitores se realizado a partir dos gêneros literários. Nos dois documentos, justifica-se essa possibilidade de não se prender, a partir do primeiro ano, à abordagem historiográfica:

Quando propomos a centralidade da obra literária, não estamos descartando importância do contexto



histórico-social e cultural em que ela foi produzida, particularidades de quem a produziu, mas apenas tomando – para o ensino da literatura – um caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário. Estamos, assim, privilegiando o contato direto com a obra, a experiência literária, e considerando a história da literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário, devendo, pois, ficar reservado para a última etapa do ensino médio. (OCEM, 2006, p.77).

Os Referenciais Curriculares da Paraíba (2007) propõem “uma inversão no modo de apresentação dos conteúdos do ensino médio. Ao invés de iniciar os estudos literários por autores de 5 a 6 séculos passados, iniciar com autores contemporâneos. E, ao invés de privilegiar o puro historicismo, trabalhar a partir dos gêneros literários” (p. 83).

A proposta não deixa de lado o livro didático e muito menos abandona informações históricas que cada texto possa trazer, ora claramente, ora de modo velado. No primeiro ano do nível médio, há amplas possibilidades de se trabalhar com diversos gêneros literários, como propõem os Referenciais Curriculares da Paraíba (2007). Por exemplo, se os alunos têm em mãos o volume único de *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2005), podem ler a “Lira 77” (p. 152), de Tomás Antônio Gonzaga, as duas estrofes de “Ainda uma vez adeus”, de Gonçalves Dias (p. 225) e comparar os poemas. Seria bom trazê-los integralmente e instigar os alunos, após várias leituras, inclusive orais, a destacar versos de que mais gostaram ou que estranharam, a fazer comparações, a observar particularidades do vocabulário de cada poeta, o modo como a mulher é apresentada, a atitude do eu lírico nos dois poemas, imaginar possíveis situações que poderiam ter dado origem aos poemas, diferenças formais, etc. Neste último tópico, observar, por exemplo, que a leitura de versos



decassílabos é diferente da leitura do verso de sete sílabas (também denominado redondilha maior). A percepção desta diferença pode ser motivada pela leitura em voz alta ora de uma estrofe de um poema, ora de outro. Pode-se, ao final de uma aula que priorize a leitura dialogada sobre os dois poemas, apontar semelhanças e diferenças e até determinar o estilo de época a que cada texto pertence.

O estudante, a partir de uma postura como esta, vai observando o texto e formulando um conhecimento sobre ele. Portanto, o ideal não seria trazer as características do Arcadismo e do Romantismo; antes, observar as peculiaridades de cada texto para chegar ao estilo de época, atentando inclusive para possíveis diferenças. Uma consequência desta atitude do professor é chamar a atenção para o fato de que as diferenças entre as escolas literárias nem sempre são tão rígidas e definidas. Elas guardam, muitas vezes, proximidades que os livros didáticos quase sempre não apontam.

Pode-se mostrar ainda, pensando no procedimento anteriormente sugerido, alguns aspectos do gênero lírico a serem enfatizados. Por exemplo, a tendência a um discurso em primeira pessoa, a busca de imagens para revelar sentimentos e sensações, o ritmo e a musicalidade como essenciais indicadores do tom e sentimento apresentado. Fazer, nesta perspectiva, o poema render o máximo possível e trazer outros poemas para ratificar essas características. Mas também mostrar que elas podem mudar de uma época para outra. Utilizando o mesmo livro didático, um poema do Modernismo pode ser mostrado para ilustrar diferenças formais, de ponto de vista, entre outras questões.

SUGESTÕES E EXPERIÊNCIAS

Respaldados na ideia de que é possível realizar uma experiência significativa de leitura literária em sala de aula, tomando como norte



a possibilidade de um contato efetivo com os textos, faremos algumas sugestões de abordagem de poemas a partir de uma perspectiva mais comparatista. Isto é, sugerimos a comparação entre poemas de épocas ou estilos literários diferentes procurando despertar no aluno a consciência de que, embora diversos, os textos podem trazer mais aproximações do que geralmente pensamos.

Os poemas escolhidos colocam em xeque a visão muito sedimentada dos estilos de época, cuja aprendizagem tende a ficar no nível da memorização de características mais marcantes de cada escola. Nesse sentido, o aluno poderá perceber que Olavo Bilac, apresentado sempre como protótipo do Parnasianismo, também escreveu poemas de índole romântica, lançou mão, em inúmeros poemas, de versos de sete sílabas, embora a predominância na obra tenha sido o decassílabo e o alexandrino.

1. Comentaremos, inicialmente, os poemas “Boa noite”, de Castro Alves, e “Tercetos”, de Olavo Bilac, sempre estimulando a aproximação entre texto e leitor. Passemos à leitura do poema para, a seguir, levantar as questões que poderiam ser discutidas em sala de aula com a mediação do professor.

BOA- NOITE

BOA-NOITE, Maria! Eu vou-me embora.
 A lua nas janelas bate em cheio.
 Boa-noite, Maria! É tarde...é tarde...
 Não me apertes assim contra teu seio.
 Boa-noite!...E tu dizes - Boa-noite.
 Mas não mo digas assim por entre beijos...
 Mas não mo digas descobrindo o peito,
 - Mar de amor onde vagam os meus desejos.
 Julieta do céu! Ouve... a calhandra
 Já rumoreja o canto da matina.



Tu dizes que eu menti/...pois foi mentira...
 ...Quem cantou foi o teu hálito, divina!
 Se a estrela - d'alva os derradeiros raios
 Derrama nos jardins do Capuleto,
 Eu direi, me esquecendo d'alvorada:
 “É noite ainda em teu cabelo preto...”
 É noite ainda! Brilha na cambracia
 _ Desmanchando o roupão, a espádua nua
 _ O globo do teu peito entre os arminhos
 Como entre as névoas se balouça a lua...
 É noite, pois! Durmamos Julieta!
 Rescende a alcova ao trescalar das flores,
 Fechemos sobre nós estas cortinas...
 _ São as asas do arcanjo dos amores.
 A frouxa luz da alabastrina lâmpada
 Lambe voluptuosa os teus contornos...
 Oh! Deixa-me aquecer aos teus pés divinos
 Ao doudo afago de meus lábios mornos.
 Mulher do meu amor! Quando aos meus beijos
 Treme tua alma, como a lira ao vento,
 Das teclas do teu seio que harmonias,
 Que escalas de suspiro, bebo atento!
 Ai! Canta a cavatina do delírio,
 Ri, suspira, anseia e chora...
 Marion! Marion!... É noite ainda.
 Que importa os raios de uma nova aurora?!...
 Como um negro e sombrio firmamento
 Sobre mim desenrola teu cabelo...
 E deixa-me dormir balbuciando:
 _Boa-noite! _ formosa Consuelo!...
 (Espumas flutuantes)

Castro Alves



TERCETOS

I

Noite ainda, quando ela me pedia
 Entre dois beijos que me fosse embora,
 Eu, com os olhos em lágrimas, dizia:
 “Espera ao menos que desponte a aurora!
 Tua alcova é cheirosa como um ninho...
 E olha que escuridão há lá por fora!
 Com queres que eu vá, triste e sozinho,
 Casando a treva e o frio de meu peito
 Ao frio e à treva que há pelo caminho?
 Ouves? é o vento! é um temporal desfeito!
 Não me arrojés à chuva e à tempestade!
 Não me exiles do vale do teu leito!
 Morrerei de aflição e de saudade...
 Espera! até que o dia resplandeça,
 Aquece-me com a tua mocidade!
 Sobre o teu colo deixa-me a cabeça
 Repousar, como há pouco repousava...
 Espera um pouco! deixa que amanheça!”
 - E ela abria-me os braços. E eu ficava.

II

E, já manhã quando ela me pedia
 Que de seu claro corpo me afastasse,
 Eu, com os olhos em lágrimas, dizia:
 “Não pode ser! não vês que o dia nasce?
 A aurora, em fogo e sangue, as nuvens corta...
 Que diria de ti quem me encontrasse?
 Ah! nem me digas que isso pouco importa!...
 Que pensariam, vendo-me, apressado,
 Tão cedo assim, saindo a tua porta,



Vendo-me exausto, pálido, cansado,
 E todo pelo aroma de teu beijo
 Escandalosamente perfumado?
 O amor, querida, não exclui o pejo...
 Espera! até que o sol desapareça,
 Beija-me a boca! mata-me o desejo!
 Sobre o teu colo deixa-me a cabeça
 Repousar, como há pouco repousava!
 Espera um pouco! deixa que anoiteça!”
 - E ela abria-me os braços. E eu ficava.
 (Alma inquieta)

Olavo Bilac

Um procedimento básico que favorece a aproximação do leitor ao poema é a leitura oral. Após uma leitura individual e silenciosa, é sempre pertinente incentivar a leitura oral do poema por mais de um aluno/leitor.⁴ Duas ou três leituras orais permitem a percepção do ritmo, de algumas imagens que passam despercebidas à primeira leitura, de palavras cujo sentido não atentamos e das repetições. Além da leitura integral do poema em voz alta, muitas vezes podemos pedir aos leitores que destaquem uma estrofe que chamou sua atenção e possa contribuir para se aproximar do poema. Não se trata meramente de dizer que gostou ou não gostou. Pode ser algo que não se compreendeu, algo que tocou o leitor, mas ele não sabe bem o porquê, ou algo que o incomodou. Nesse momento, já poderemos entrar numa discussão sobre o poema. Por exemplo, o leitor poderá levantar uma questão e outro discordar, colocando em crise o que

[4]. Discutimos mais detidamente a problemática da leitura oral do poema no artigo “Caminhos da abordagem do poema em sala de aula”, publicado na revista *Graphos*, v. 10, n. 1, 2008 – PPGL-UFPB.



foi afirmado e, assim, inicia-se um debate sem o formalismo de dizer que vamos fazer um debate.

Não estamos propondo primeiro a contextualização dos autores, suas obras básicas, suas características. Estamos pensando que o leitor jovem tem todas as condições de discutir o poema a partir de sua experiência de mundo e de leitura. Por certo, o professor deverá ter lido os poemas com atenção e poderá levantar questões a serem observadas; se elas não forem nascendo desta proposta inicial, que eles destaquem alguma estrofe para comentar. Partir das questões temáticas, sobretudo se os alunos leitores não têm uma experiência de leitura consolidada, tende a funcionar, mas é sempre bom ir conduzindo o leitor a voltar-se para o texto, localizar aquilo que ele está comentando. E, paulatinamente, fazê-lo perceber que há ali um modo diferenciado de escrita.

Com relação aos poemas “Boa noite” e “Tercetos”, pode-se solicitar que conversem em duplas ou em pequenos grupos e apontem o que há de comum ou de mais próximo entre os dois poemas quanto à situação representada: quais as vozes que se expressam nos dois poemas? Se há diferenças, que sentido pode haver? O que elas revelam? Em qual dos poemas a mulher parece mais ativa, mais envolvente? Que mulher é esta? Uma namorada? Uma amante? Que versos confirmam sua afirmação sobre a mulher? Do ponto de vista formal, se os próprios alunos não fizerem alguma observação, chamar a atenção para: o tipo de estrofe (quartetos, tercetos), a pontuação (predominância de exclamações nos dois, reticências, interrogações – como estas ocorrências podem ser interpretadas, elas apontam para quê?); a ambientação dos dois poemas, as repetições de palavras ou expressões. Se os leitores não tiverem atentado, observar os vários nomes com os quais o eu lírico denomina sua amada no primeiro poema: Maria, depois Julieta, Marion, Consuelo. Buscar as referências para serem posteriormente discutidas. Aqui temos um bom mote para trabalharmos as relações intertextuais, não na perspectiva de decorar



determinada função da linguagem, mas de fazer com que os alunos percebam que a experiência de leitura quase sempre convoca outras, cria uma rede de relações e de sentidos.

Outro aspecto a ser explorado no poema são as imagens de caráter erótico. Solicitar que elas sejam destacadas e, a seguir, comentá-las, compará-las com imagens mais contemporâneas dos/as leitores/as. O estudo das figuras de linguagem sempre comparece nos livros a partir de fragmentos de poemas. Pode-se aqui chamar a atenção para o modo como o poeta cria determinadas metáforas e como elas fazem parte de uma organização mais ampla do poema. Por exemplo, em “Boa noite”, na segunda estrofe, temos: “Mas não mo diga descobrindo o peito,/ - Mar de amor onde vagam os meus desejos”. Considerar o peito da amada a um “Mar de amor...” traz em si duas figuras: uma metáfora e uma curiosa hipérbole. Sugerir que destaquem outras imagens grandiosas colhidas da natureza (noite, firmamento, raios, alvorada, etc.). Em “Tercetos”, temos expressões metafóricas como: “Não me exiles do vale do seu leito!” (E-4), “A aurora, em fogo e sangue, as nuvens corta...” (E-8). Observar o padrão imagético de cada poema poderá oferecer elementos para que os leitores retornem à comparação entre os poemas e destaquem, com mais vagar, as diferenças, mesmo quando a situação retratada pareça tão próxima.

A perspectiva comparativa adotada estimula o senso de observação do leitor, instigando-o a olhar com mais vagar o texto e, conseqüentemente, descobrir novos sentidos, nuances diferenciadas em cada texto. Todo esse percurso alia sensibilização e reflexão. Partindo dos sentimentos apresentados, dos desejos expressos, pode-se ir comparando-os e, tendo como pano de fundo a própria experiência do leitor, refletindo sobre o modo como em cada época o homem expressa seus sentimentos, seus desejos, sua vivência erótica.

Todo esse percurso pode e deve ser feito também a partir da leitura de um único poema. No entanto, quando estamos diante de



leitores com uma vivência de leitura pouco desenvolvida, a leitura comparada pode se constituir num estímulo a mais. Claro que não foram esgotadas todas as possibilidades de aproximação dos poemas. A realidade do professor e da turma é que vai favorecer determinados destaques, o aprofundamento ou não de um viés temático, etc.

Feito esse percurso, seria interessante incentivar os alunos a lerem nos livros didáticos a que têm acesso o que é dito sobre os dois poetas. A seguir, estimulá-los a discutir o que os livros afirmam, sobretudo com relação a Olavo Bilac. O que aparece no livro didático se adequa ao poema lido? Se não, o que isto significa? E aqui um momento importante: levar os alunos a refletir sobre os limites de determinadas afirmações. O professor poderá trazer outros poemas de Bilac, como “Canção” e “Um beijo”, em que o tom pessoal se apresenta de modo muito determinante, ou ainda sugerir que leiam o poema “Canção de Romeu” para fechar a unidade.

2. Um aspecto curioso que observamos quando analisamos os livros didáticos é a presença mínima de poemas de autoria feminina. Sabemos que é cada vez mais significativo o número de livros de poemas publicados por mulheres, embora as antologias de circulação nacional não os contemplem. Trazer poemas de autoria feminina para ser lido em sala de aula é uma contribuição para que se discutam algumas questões cuja perspectiva adotada é quase sempre a masculina.

Vimos que o eu lírico dos poemas anteriormente apresentados é masculino. Vimos também que o desejo que se expressa de modo determinante é o do eu lírico. Sugerimos agora a apreciação e discussão de poemas de autoria feminina, visando estimular um debate sobre os diferentes modos como homem e mulher expressam seus desejos e sentimentos. Passemos à leitura dos poemas:

Enchemos a vida
de filhos
que nos enchem a vida



um me enche de lembranças
que me enchem
de lágrimas

uma me enche de alegrias
que enchem minhas noites
de dias

outro me enche de esperanças
e receios
enquanto me incham
os seios

(Alice Ruiz, p. 126)

Quem me vedou,
para além desta ribeira,
enquanto viva eu for,
a macieira?
- Não toque os frutos, toque a planta.
Como não sonhar ventura tanta?
Ó longa sede não saciada,
por que minha boca a esta fonte se adapta,
se à minha alma ela está interdita?
Alma também de argila, mas intacta.

(Lenilde Freitas, p. 21)

OS LUGARES COMUNS

Quando o homem que ia casar comigo
chegou a primeira vez na minha casa,



eu estava saindo do banheiro, devastada
de angelismo e carência. Mesmo assim,
ele me olhou com olhos admirados
e segurou minha mão mais que
um tempo normal a pessoas
acabando de se conhecer.
Nunca mencionou o fato.
Até hoje me ama com amor
de vagarezas, súbitos chegares.
Quando eu sei que ele vem,
eu fecho a porta para a grata surpresa.
Vou abri-la como o fazem as noivas
e as amantes. Seu nome é:
Salvador do meu corpo.

(Adélia Prado, p. 87)

Escolhemos três poetisas contemporâneas cuja produção já está consolidada. Mais uma vez, nada de informações prévias, quer históricas quer estéticas sobre as escritoras. O procedimento é o mesmo: ler em silêncio e, a seguir, ler em voz alta várias vezes. Estimular para que homens e mulheres façam a leitura oral do texto e observar, conjuntamente, se diferentes leitores dão destaque a alguns aspectos, se imprimem maior ou menor emoção a determinados trechos de poemas, etc. A seguir, começar a discutir os poemas a partir dos destaques levantados pelos leitores. Caso haja alguma dificuldade inicial, pode-se instigar o debate de questões como: há algum aspecto temático, formal que aproxime os poemas? Se observarem, por exemplo, que se trata de eu lírico feminino, perguntar sobre as particularidades que isto revela, se há alguma vivência peculiar da mulher. E quanto à linguagem, há aproximações entre os textos poéticos?



O mediador pode chamar a atenção para peculiaridades de vocabulário, de ritmo, de tom, etc. Se os leitores não atentarem, sugerir que discutam o uso do verbo *encher* no poema de Alice Ruiz; para as rimas no de Lenilde Freitas. Alertar também para o caráter narrativo do poema de Adélia Prado. Em que o poema de Adélia Prado e Lenilde Freitas se aproximam? Em duplas, pode-se pedir que os leitores tentem observar cada poema. Acompanhar o percurso reflexivo que um ou outro possa apresentar. O poema de Alice Ruiz parece refletir sobre a condição da mulher-mãe, a diversidade de vivências que a procriação proporciona. Já Lenilde Freitas ostenta uma inquietude, uma espécie de revolta quanto à “interdição” do desejo imposta à mulher. O diálogo com o texto bíblico poderá render boas descobertas, além de ratificar a ideia de que os textos estão quase sempre dialogando com outros textos, que os tempos, no poema, podem se fundir. Por fim, discutir em “Os lugares comuns” o jeito à vontade com que o eu lírico fala sobre sua experiência amorosa. O “até hoje” marca que a experiência expressa no poema se dá em tempos diversos, embora permaneça a sensação. O que caracterizam esses tempos? Essas questões podem suscitar uma boa discussão sobre a condição feminina e sua expressão na poesia moderna. Pode-se inclusive comparar atitudes do eu lírico dos poemas de Castro Alves e Bilac com a dos poemas das três poetisas.

3. A literatura popular, em suas diferentes formas e manifestações, está secularmente ausente da prática de leitura literária empreendida pela escola. Consultem-se hoje os livros didáticos e praticamente não encontraremos nada. Uma vertente desta literatura, a denominada mais recentemente de literatura de cordel, comparece ora aqui ora ali muito mais como folclore do que como uma literatura que expressa vivências humanas de determinados grupos sociais. Uma prática de ensino que busque novas formas de abordagem do texto literário deveria também retomar diferentes expressões da cultura veiculadas por



uma rica diversidade de gêneros.⁵ Comparem-se algumas sextilhas e setilhas, quadras e décimas de diferentes poetas populares. A seguir, discuta-se o sentido que encerram, o nível estético que ostentam em sua construção e veremos que deixamos de lado – por preconceito? por desconhecimento? – muitas riquezas de nossa tradição popular. Este trabalho poderá ser realizado também a partir de folhetos inteiros, abordando os mais diversos temas, por exemplo, *Viagem a São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos, em que a temática da utopia se apresenta de modo lúdico; os vários episódios de *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima, entre tantos outros folhetos. Escolhemos algumas sextilhas, sobretudo por razões de espaço e também para chamar a atenção para o fato de que essa literatura apresenta uma riqueza muito grande tanto nos folhetos quanto nos versos que circulam oralmente. Vejamos alguns exemplos:

1.
Eu só comparo esta vida
à curva da letra S:
tem uma ponta que sobe
tem outra ponta que desce
e a volta que dá no meio
nem todo mundo conhece.

(Pinto do Monteiro)

2.
Saudade é um parafuso
Que na rosca quando cai
Só entra se for torcendo

[5]. Discutimos detidamente o ensino da literatura de cordel no livro *Cordel no cotidiano escolar* (2012), obra escrita com a professora Ana Cristina Marinho Lúcio.



Porque batendo não vai
Mas quando enferruja dentro
Nem distorcendo não sai.

(Antonio Pereira)

3.
O sabiá do sertão
Faz coisa que me comove:
Passa três meses cantando
E sem cantar passa nove
Como que se preparando
Pra só cantar quando chove.

(Biu Gomes *apud* SOBRINHO, 2003, p. 139)

4.
Eu queria estar voando
Do jeito do passarinho
Que mete o bico na fruta
Se defende do espinho
Voa alto, bebe e volta
E só pousa no seu ninho.

(Zé Cardoso, *Versos Itinerantes*, p. 215)

5.
Moreninha, o meu desejo
Não é o que pensas tu,
Pois eu te pedi um beijo
E vens me dar um beiju.

(Patativa do Assaré, p. 136)



6.
Segue o tempo o seu caminho,
Um dia vai e outro vem,
Roubando assim um pouquinho
Da beleza de meu bem.

(Patativa do Assaré, p. 136)

Saber com poucas palavras, no curto espaço de uma estrofe, condensar um pensamento, um sentimento ou mesmo fazer um gracejo é tarefa árdua que só bons poetas, acostumados a dobrar a linguagem, conseguem. Se observarmos com atenção essas estrofes, veremos que elas revelam densidade semântica e qualidade estética. Seguindo o mesmo procedimento usado nos poemas anteriores, devemos realizar várias leituras orais e, a seguir, instigar os alunos para uma leitura mais vertical, que poderá resultar em muitas descobertas.

A sextilha de Pinto de Monteiro, que foi grande violeiro da Paraíba, famoso por seu espírito ágil, que fez com que fosse considerado pelos seus contemporâneos como o improvisador mais brilhante, faz refletir sobre a própria existência. Ela condensa as dificuldades da vida a partir da observação da materialidade visual da letra **S**. As quadras de Patativa refletem com bom humor o tempo e a experiência do desejo. A contemplação da natureza está posta no poema de Biu Gomes, voltado para o sabiá, pássaro que a todos encanta no sertão em tempo de chuva. Na mesma perspectiva, a estrofe de Zé Cardoso ao revelar o desejo de ser pássaro – que é, de fato, o desejo de uma vida serena, pacífica, encantadora. Embora tenhamos apontado alguns aspectos semânticos postos nas estrofes, mais uma vez reforçamos que a ideia não é dar aula expositiva sobre a poesia; antes, é procurar, o máximo possível, mediar o encontro do jovem leitor com o texto. Instigá-lo a se pronunciar, a refletir, a interagir com o texto. Pode-se, inclusive, solicitar que os alunos



tragam outras estrofes que conheçam e que tratem ou não dos temas destacados. Esta troca de informações enriquece bastante a experiência de leitura escolar.

Como se vê, não há nenhum segredo para realizar um trabalho de formação de leitores, mas o professor deverá partir de planejamento, com escolhas diversificadas que atendam a diferentes horizontes de expectativas. Há que haver um professor-leitor que sinta alegria de ler e de partilhar sua leitura e, sobretudo, que saiba ouvir e respeitar a etapa em que o outro se encontra. Respeitar não significa não forçar o outro a dar passos, a refletir sobre o que está dizendo, a voltar sempre ao texto e repensar sempre suas afirmações.

Ao nos voltarmos para a experiência de leitura na sala de aula, não estamos deixando de lado a leitura individual, solitária, que deverá ser cultivada fora do espaço escolar. Estamos apenas defendendo que, se o espaço e o tempo da sala de aula forem utilizados de forma mais participativa, procurando sempre realizar o que Colomer (2007) chamou de *leitura compartilhada*, estaremos contribuindo para formar leitores, e a aula de literatura se tornará um espaço de constante partilha e crescimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomemos, neste momento final, a reflexão que está na epígrafe deste artigo. A escola nos parece o lugar privilegiado para realizarmos esta leitura partilhada e ela poderá ter uma importância inestimável na formação de leitores. Mas, para realizar essa interação, é necessário trabalhar com os textos e não meramente com informações sobre eles, sobre os estilos de época, etc. Partir dos textos certamente exigirá mais dos professores, mas o retorno em termos de crescimento individual do aluno é inegável. Alguém poderá se perguntar: mas por que esta ostensiva negação da abordagem historiográfica?



Primeiro, que não se trata de negação da historiografia, trata-se de ter consciência de que o modelo expositivo de aula articulado aos conteúdos meramente informativos pouco tem contribuído para formar leitores de obras literárias em seus diferentes gêneros. Segundo, acreditamos, à esteira da Estética da Recepção, que a história deve ser abordada a partir do modo como ela está referida no texto. Por exemplo, a leitura dos poemas de Castro Alves e Olavo Bilac comportam boas reflexões históricas sobre o modo como a classe social dos respectivos eu líricos dos poemas compreendia a experiência amorosa. Digo classe, pois ali está posta uma experiência de jovens intelectuais que viviam ou na corte ou em grandes cidades da época, que tinham condições até de ter relacionamentos com prostitutas de luxo. Por outro lado, o poema de Bilac põe em questão muitas afirmações sobre a predominância da postura distanciada, objetiva dos poetas parnasianos. E aqui se coloca uma questão central para o estudante de Letras: a necessidade de ir às fontes, ler as obras, não se contentar com antologias e seleções com quantidade reduzidas de textos.

Já os poemas das poetisas citadas trazem muito da condição da mulher a partir da segunda metade do século XX. Portanto, há, direta ou indiretamente, a postulação de vivências históricas – como lutas por direitos, por espaço, por voto. Mais uma vez, a questão da condição social também se coloca. Todas as mulheres tiveram acesso às conquistas realizadas por elas ao longo do século XX? E a liberdade de expor seus desejos que sempre foi interdita? Portanto, mais uma vez, acreditamos que a abordagem meramente historiográfica, do modo como comparece nos livros didáticos, muito mais propicia a que se decorem características de estilos de épocas, que continua trazendo textos com o intuito de provar a pertença a este ou aquele estilo, não consegue oferecer ao jovem leitor estímulos para que se dedique à leitura de modo mais envolvente. Embora alguns alunos afirmem gostar de estudar a partir deste modelo, de fato gostam



mesmo dos textos e, à medida que vão aprofundando as questões, percebem que o modelo é por demais limitado quando se tem por objetivo formar leitores.

Pensar o estágio de literatura hoje significa aliar uma metodologia mais dialógica, que permita ao leitor o direito de expressar seu ponto de vista, de colocá-lo em questão. À escola, cabe a tarefa de oferecer textos que possibilitem cada vez mais esse diálogo entre texto e leitor. Não se trata aqui de privilegiar as obras contemporâneas, embora muitas delas, por conta da linguagem, tenham mais condições de serem melhor apreciadas pelo jovem leitor. Qualquer obra, de qualquer época, pode suscitar as mais diversas experiências de leitura, as mais diversas reflexões.

E por fim, é sempre bom não idealizar a prática. Por melhores que sejam nossas intenções, nossa preparação intelectual e metodológica, jamais vamos conseguir uma resposta cem por cento. Estar atento ao crescimento mínimo que este ou aquele aluno revela já pode servir de estímulo para que não se caia na prática autoritária, facilitada pelo livro, mas pouco facilitadora da vivência literária.

REFERÊNCIAS

ALVES, Castro. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

ASSARÉ, Patativa. *Cante lá que eu canto cá*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

BECKER, Paulo; BARBOSA, M. Helena S (org.). *Questões de literatura*. Passo Fundo: UPF, 2003.

BILAC, Olavo. *Obra reunida*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.



BORDINI, M. da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

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

FREITAS, Lenilde. *Esboço de eva*. São Paulo: RK Editores, 1987.

GULLAR, Ferreira. *Toda Poesia*. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MELLO, Cristina. *O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários*. Coimbra: Almedina, 1998.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

PARAÍBA. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e Cultura/Coordenadoria de Ensino Médio, 2007.



PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PRADO, Adélia. *Poesia Reunida*. São Paulo: Ceciliano, 1991.

RUIZ S, Alice. *Dois em um*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SOBRINHO, José Alves. *Cantadores, repentistas e poetas populares*. Campina Grande: Bagagem, 2003.



PRÁTICA DE LEITURA DE POEMAS: PESQUISAS E SUGESTÕES

“A utilização do texto é antes de tudo sinal de apropriação do texto pelo leitor e fonte de seu prazer. É constitutiva da experiência do leitor. Ajuda a moldar ‘o texto do leitor’, lugar de encontro entre os sinais do texto e a trama de uma existência. Esse texto do leitor está na origem de toda abordagem interpretativa. Por mais paradoxal que possa parecer, afigura-se urgente reensinar os alunos a utilizar o texto para si mesmos, para sonhar, para reencontrar o gosto pela leitura.”

(Annie Rouxel, 2013, p. 164)

INTRODUÇÃO

Os caminhos de leitura do poema em sala de aula que vimos trilhando, como professor – desde o ensino fundamental, passando pelo ensino médio e chegando à universidade – revelam que crianças e jovens se envolvem com os poemas quando nos pautamos por uma metodologia que prima pela interação do leitor com o texto literário. Concomitante à mudança do modo de abordar o poema, é fundamental também ter um conhecimento mínimo do horizonte



de expectativa dos leitores para buscar oferecer obras que possam atender este horizonte. Atentar para esse fato já se constitui numa mudança importante. Mudar o modo como a escola, em geral – no âmbito das indicações e das metodologias –, trabalha com o poema é uma necessidade cada vez mais urgente, sobretudo se pensarmos na formação de leitores de literatura e, mais especificamente, na leitura de poesia.

Discutiremos, neste artigo, uma vivência com poemas que resultou de uma pesquisa realizada com crianças do quarto ano do ensino fundamental, defendida no mestrado em Linguagem e Ensino, da UFCG. Num segundo momento, apresentaremos algumas sugestões e orientações para leitura de um livro de poemas no nível médio. O livro escolhido foi *Poesia é não*, de Estrela Ruiz Leminsky; mas antes discutiremos um pouco sobre a necessidade de se formular uma pedagogia da leitura literária – mais especificamente o trabalho com o poema – que contribua para a formação de leitores. Estou pensando no ensino básico, em que, há séculos, se pratica um ensino de literatura que jamais privilegiou o diálogo aluno-leitor.

POR UMA METODOLOGIA PARTICIPATIVA

Quem fez Letras nos últimos trinta anos, em qualquer ponto do país, deve ter ouvido, como eu, de professores de literatura, palavras em desabono à didática ou à pedagogia. Expressões como: “Eu dou o conteúdo, quem tiver interesse e inteligência que aprenda”; “Tem alunos que têm jeito para literatura, outros não”; ou ainda, ao referir-se ao ensino, usar a expressão “pedagorreira” – e tantas outras expressões que desqualificam qualquer preocupação com o modo de ensinar.

Ensinar literatura, na cabeça de muitos, era – e continua sendo – realizar “belas análises”, lançar mão de um conjunto de conceitos, discorrer sobre obras, autores, estilos de época e temas. Assumir que



se estava formando professores que iriam – em tese – formar leitores, parece que não passava – e continua não passando – pela cabeça desses nossos companheiros. Deixávamos aos pedagogos, nem sempre habilitados em Letras, a tarefa de ensinar a ensinar.

A crítica ao ensino de literatura é bastante antiga entre nós. Tem pelo menos quarenta anos. Trabalhos iniciais como o *Do ideal e da glória*, de Osman Lins, nos anos 60 do século passado; *Literaturalensino: uma problemática*, de Maria Theresa F. Rocco; ou ainda *A invasão da catedral*, de Lígia Chiappini, do final dos anos 70 e início dos anos 80, levantavam questões ainda pertinentes e atuais. O trabalho de Lígia já apontava caminhos, sobretudo tendo como base uma pedagogia mais dialógica, à esteira de Paulo Freire e Célestin Freinet. Nos final dos anos 80, surge uma obra fundamental, com sugestões metodológicas amplas, e, inclusive, com uma visão de ensino que tinha o leitor como eixo da experiência, influenciada pelas pesquisas da estética da recepção. Trata-se do livro *Literatura: a formação do leitor*, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar. Muitas obras se sucederam, muitas pesquisas começaram a ser realizadas em diferentes pontos do país, muitos dossiês de revistas acadêmicas foram aparecendo ao longo dos últimos vinte anos.¹ Já temos hoje um conjunto amplo de pesquisas com propostas metodológicas, mas isto ainda não chegou de modo satisfatório à escola – nem no ensino universitário nem na escola básica.

Embora a situação venha mudando, ainda há, no nível acadêmico, muito preconceito com o ensino. Trata-se de uma questão que

[1]. Vide um resumo destes dossiês em “Discutindo alternativas na formação de leitores” (ALVES, 2014). Disponível em: <http://www.abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Recentemente tivemos também um dossiê da revista *Via Atlântica* (<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/issue/view/7482/showToc>) e da *Revista Contexto* (<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/issue/view/7482/showToc>).



temos que nos desnudar um pouco, começando pelo modo como atuamos profissionalmente como professores. É possível que esta indiferença com relação ao ensino-aprendizagem – o culpado é sempre o outro – tenha contribuído para a perda de espaço da literatura nos cursos de Letras (mas esta é outra conversa...).

Pensar uma metodologia que favoreça a interação do leitor com o texto é um desafio – não tão grande quanto se possa imaginar – que implica várias questões. Primeiro, que ensinar literatura não se reduz a ensinar um conteúdo, um saber – como se ensina biologia, química, geografia e mesmo uma língua. Ensinar literatura é propiciar/favorecer o encontro do leitor com o texto literário – qualquer leitor, de qualquer idade, de qualquer série. O primado do texto antes da crítica, antes das classificações, antes das interpretações é um aspecto central. Esta conduta pressupõe uma atitude que descentra o “ensino” do texto e do professor e foca no texto versus os leitores. Aqui estamos acolhendo toda a reflexão teórica advinda das teorias da recepção. A concepção de texto literário que defendemos é aquela de que falou Jauss (1994, p. 25):

A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual (...)

Portanto, uma partitura será interpretada com diferentes nuances por diferentes músicos-intérpretes, não há uma única, autorizada. O aluno-leitor é que vai conduzir esta experiência e o professor é o mediador, que tem uma importante função, mas que não deve nem oferecer uma leitura acabada, muito menos menosprezar os



gestos leitores de seus alunos. Deve, sim, estimular para que haja nesse encontro uma experiência estética. Trata-se de um conceito caro à estética da recepção. Jauss (1976, p. 46) retoma-o várias vezes. Para o teórico alemão, essa experiência “não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção do autor”. E conclui, de modo bastante significativo, pedindo para se pensar uma pedagogia da leitura literária: “A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, i.e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva”.

Annie Rouxel (2014) traz o conceito de Jauss para o plano do leitor/aluno. Nesse sentido, há uma aposta na importância dessa experiência e de seus desdobramentos:

Fruto de um encontro eficaz, pessoal, íntimo, entre um leitor e uma obra, a experiência estética é um momento privilegiado na formação do leitor. De acordo com a sua intensidade, ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade. (p. 22).

Fica, para o professor de Literatura, uma pergunta fundamental: como conduzir esse processo? Que procedimentos deve-se forjar para que esta experiência seja efetivada e reconhecida? Que obras indicar/sugerir que favoreçam esse encontro? O primeiro passo, talvez, seja conhecer minimamente, o “horizonte de expectativa” dos leitores com quem se vai trabalhar. A partir daí, é possível oferecer textos que possam ser estimulantes dos mais diversos diálogos, projeções, encantamentos, mas também rejeições e até repulsa. A sala de aula se constitui num importante espaço de “leitura compartilhada”, de trocas e aprendizagens, de confrontos de pontos de vista. Segundo Colomer (2007),



Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades múltiplas. (p. 147).

Vamos relatar e refletir sobre uma experiência realizada numa escola pública do município de Campina Grande, Pb, em 2014, e que foi a base para a dissertação de mestrado de Marília de Almeida Bueno (2014).² Vou retomar apenas um módulo trabalhado, dando destaque para os procedimentos adotados no decorrer do percurso.

DANÇA E POESIA

Primeiro, a pesquisadora teve um envolvimento demorado com a escola e com a turma durante praticamente todo um semestre. O primeiro mês foi de observação de aulas, de contato com alunos nos recreios, observação da biblioteca, do livro didático e conhecimento da escola como um todo, em que pôde observar, *in loco*, um certo desinteresse pela leitura literária. Esta inserção etnográfica favoreceu um conhecimento mais profundo da turma, o que se refletiu na experiência. No primeiro dia em que assumiu a turma, aplicou um questionário, com imagens, que lhe forneceu inúmeras informações sobre cada leitor.

[2]. A pesquisa de Bueno (2015) apoiou-se num leque de reflexões que foram da maior importância para alcançar os resultados, por exemplo, a concepção de performance de P. Zumthor (2007).



O módulo inicial trabalhado com a turma, formado por quatro poemas, foi sendo entregue paulatinamente e, quanto ao tema, abordava a dança de diferentes perspectivas.

Os procedimentos didáticos adotados foram simples e bastante funcionais. Inicialmente a pesquisadora conversou com a turma sobre “bailarina”, caracterizando-a a partir da percepção deles. A seguir, foi entregue o primeiro poema/canção (“Ciranda da bailarina”, de Chico Buarque) para leitura oral e posterior compartilhamento das percepções e reflexões sobre as personagens. O eixo da discussão, puxada por uma aluna, foi o que “a bailarina tem versus o que não tem” e o porquê de cada atribuição. E os alunos elaboraram uma curiosa interpretação: a de que a bailarina era uma boneca. Todo esse processo de leitura e discussão durou mais de cinquenta minutos. No encontro seguinte, os alunos tiveram acesso à canção. Depois de ouvirem a “Ciranda da bailarina” e conversarem sobre o que é uma ciranda, deslocaram-se para o pátio para dançarem o poema. Este procedimento de aliar ações à leitura a partir do tema ou da linguagem – ler em voz alta, dançar, desenhar, pintar, encenar, fotografar, etc. – confere ao sujeito leitor – sobretudo nas séries iniciais – um sentido de participação e pertença do texto, de vivência corporal da poesia (e de qualquer outro gênero literário), que é de grande importância para formação de leitores. Conforme a pesquisadora, “embora os passos não tenham sido harmônicos, levando a crer que era a primeira ciranda dançada desse modo por eles, houve grande envolvimento” (BUENO, 2015, p. 56). Ela informa também que, ao final do experimento, quando pediu para que escrevessem sobre “o momento de que mais gostaram”, “muitos se remeteram a essa experiência”. Importante frisar aqui não é o resultado, mas o processo, o envolvimento e a participação.

Os passos seguintes, com os demais poemas, são sempre marcados pelas leituras e releituras orais e por ações que visam a uma espécie de vivência corporal dos poemas. No poema “As abelhas”,



por exemplo, aliou-se um elemento musical do poema a uma montagem. Ao som do “Zune-que-zune” (imitação dos sons das abelhas feitas por parte da turma), “as meninas se dispuseram espalhadas pela sala representando abelhas em seus diversos papéis e as flores nomeadas no texto” (p. 57). Trata-se, aqui, de um jogo dramático em que também se exploram elementos sonoros produzidos na hora pelos alunos. O poema também foi apreciado como canção.

Já com o poema “Valsa das vassouras”, a presença de uma vassoura trazida pela pesquisadora serviu de estímulo à imaginação dos alunos: “Que poema ela vai trazer hoje?” “Por que essa vassoura?”. Também aqui, depois de várias leituras, muitos se dispuseram a dançar. Mas agora não era mais dança em grupo, era dança com par, e o par era a vassoura. Segundo a pesquisadora, “nesse momento de performance da valsa da vassoura, teve uma recepção ativa e performática e acreditamos que teria sido ainda mais interessante se tivéssemos levado mais vassouras e promovido um baile poético” (p. 59).

O último poema da sequência foi “A valsa das pulgas”, de Ruth Rocha. Um verso que se refere ao sabiá estimulou os alunos a criarem uma espécie de coro dos sabiás, que serviu como pano de fundo, enquanto alguns liam e pulavam de diferentes modos. Uma curiosidade: a posterior audição da música não envolveu tanto os alunos. Eles consideraram que a melodia era muito lenta, “destoando do comportamento frenético das pulgas” (p. 60). Importante aqui respeitar a recepção desinteressada da canção e o nível de percepção deles. Os alunos já estão bem mais soltos, se sentem à vontade para expor pontos de vista, o que revela que os procedimentos adotados favorecem tanto a participação quanto a reflexão.

Nessa brincadeira, foram oito encontros... Veja que não se introduziu nada de lição de moral, de questionário, de obrigação de decorar os poemas, de saber conceitos sobre teoria do verso nem se prender a formas. A vivência se pautou pela aproximação mais corporal dos textos, em que os alunos são sujeitos de seus discursos



sobre cada poema e das ações lúdicas realizadas de modo alegre. Ou seja, o texto literário, aliado ao universo de vivências e fantasias das crianças, desencadeia ações que prolongam o gesto de leitura.

É comum, após esse tipo de vivência, as crianças cobrarem outras leituras, outros experimentos, o que revela que, quando optamos por um procedimento metodológico que privilegia a vivência com o texto, alunos tidos como passivos, desinteressados, podem se transformar em personagens ativos, envolvidos, capazes de realizar uma experiência estética.

Penso agora na possibilidade de agrupar aos poemas trabalhados outros poemas ou outras canções, e assim o leitor realizar novas experiências. Ao poema que retoma a vassoura, poderia agregar o frevo de Moraes Moreira “Varre, varre, varre vassourinha”. À ciranda de Chico, se juntassem as cirandas de Lia de Itamaracá. Poesia e música, que sempre estiveram próximas, poderiam servir de mote para conversas, novos diálogos culturais e, sobretudo, novas performances. Com relação à “Ciranda da bailarina”, os inúmeros poemas que retomam a temática poderiam ser agregados, como “A bailarina”, de Cecília Meireles; “Bailarina”, de Beré Lucas; vários poemas sobre o tema de Roseana Murray; além da canção “A bailarina”, de Toquinho.

Apontados os aspectos de destaque no experimento realizado por Bueno (2015), passemos agora a sugestões de leitura de poemas voltadas para o nível médio. Optamos por escolher um livro e não mais antologias. Trata-se de uma obra que compõe o acervo do PNBE e que, portanto, está disponível nas escolas públicas.

POESIA É OU NÃO É?

O passo inicial poderia ser uma conversa sobre a capa e o título da obra. Que negação é esta? Por que “poesia é não”? Que hipóteses podem ser levantadas? Aqui, uma amostragem do livro – trazer



exemplares para sala de aula – a fim de observar o projeto gráfico. O modo pouco convencional de mostrar os poemas poderá instigar a resposta à pergunta inicial. Também sondar sobre o conhecimento que possam ter da poetisa, cantora e compositora Estrela Ruiz Leminsky. Certamente poderá surgir comentário referente ao poeta Paulo Leminski, pai da poetisa, bem como a Alice Ruiz, sua mãe.

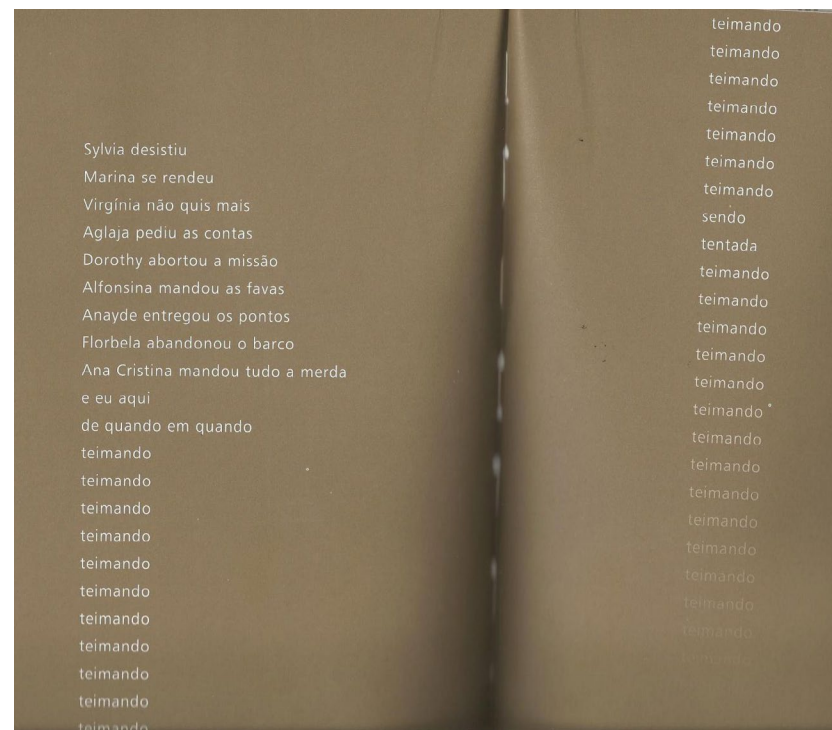
PRIMEIRO POEMA

Após a conversa inicial, partiria para a leitura do primeiro poema, que sugerimos: “Sylvia desistiu...”. Após a leitura, pelo menos duas vezes, realizada por diversos alunos, seria proposta uma conversa sobre os nomes de mulheres elencadas: se conhecem algumas delas, o que sabem, que significado tem. Que sentido eles atribuem à repetição de “teimando”? Que relação pode ter com cada personagem? Aqui é importante o professor pesquisar um pouco sobre as referidas personagens, a fim de contribuir para um alcance maior da leitura. Também pode-se estimular que os alunos se informem sobre elas e tragam, noutra momento, suas descobertas. Outra hipótese, visando ampliar conhecimentos e reconhecer valores em pessoas que muitas vezes estão próximas e não observamos, é solicitar que tragam outras personagens fortes, lutadoras que possam conhecer: um familiar, uma artista, uma religiosa, alguém que enfrenta a vida com dificuldades e firmeza. Sempre importante lembrar: o valor não está em ser estrela, ser famosa, mas nos valores que cultiva, no enfrentamento da vida.

Na segunda coluna, após mais de uma dezena de repetição da forma verbal “teimando”, temos “sendo/tentada” e, a seguir, a continuação de “teimando”. Como os alunos leem essa observação? Aqui poderiam ser trazidos outros poemas e canções que problematizam a condição feminina, inclusive obras da cultura de massa para se fazer um cotejo. Este gesto poderá ajudar o leitor a formar uma opinião



mais crítica sobre produções que são veiculadas por rádio, televisão e outros meios de comunicação e que têm uma visibilidade infinitamente superior à poesia e a determinadas canções da MPB. Mera-mente condenar a cultura de massa sem oferecer uma alternativa nem sempre funciona no sentido de levar o leitor a refletir e a buscar outras formas de expressão artística. Passemos, pois, à leitura do poema:



Uma última observação agora sobre a leitura oral do poema. Muitas vezes se pensa que pelo fato de um poema apresentar um aproveitamento estético do espaço visual – influência forte e significativa do movimento concretista entre nós – dispensa uma leitura oral expressiva. A experiência mostra que um aspecto não anula o outro, pode-se potencializar mais, mas não deixar de lado. O poema de Estrela Ruiz,



além do aspecto visual, comporta perfeitamente uma leitura oral significativa. Por exemplo, a primeira parte, em que traz as falas sobre as diferentes personagens femininas, pode ser enunciada por várias vozes, em tons e alturas diferenciados. Já a segunda parte, composta quase que totalmente pela repetição da palavra “teimando”, pode ser fonte de uma experimentação: dizer a palavra de modo intenso, rápido, alto; mudar de altura e intensidade, dizendo-o mais lentamente. Ou seja, a partir da própria discussão do que seja “teimar” (e não esquecer que está no gerúndio), os leitores podem imaginar as mais diversas formas de expressar a teima e tentar realizá-la oralmente.³

SEGUNDO POEMA

O segundo poema que destacamos para leitura, antes que os próprios alunos adentrem o universo da poetisa, é “meu pai português porreta”. Novamente propor várias leituras que podem ser realizadas individualmente ou por estrofes, uma vez que cada uma delas traz uma referência étnico-racial particular. A discussão por certo desembocará na formação étnica de nosso país e poderá ser ampliada tendo em vista o modo como cada raça é valorizada ou não em nossa configuração. Ou seja, há valorização de certos grupos em detrimento de outros? O poema traz referências históricas que devem ser pesquisadas/discutidas, inclusive com a participação de outros professores como de História, Filosofia, dentre outras. Atentar ainda para aspectos da linguagem, como a palavra “catataurineta” na primeira estrofe. Ver, por exemplo, referência à “nau catarineta” e a “catatau”. Pode-se aqui indicar a canção “Truléu de Marieta”, de domínio público, interpretada por Antônio Nóbrega no CD *Na pancada do Ganzá*. As referências

[3]. Algumas reflexões e sugestões sobre a execução oral do poema pode-se consultar em *Poesia: oralidade e ensino* (PINHEIRO, 2015).



históricas à “Quarta internacional” e aos “18 Brumário” podem contribuir para uma compreensão mais ampla do poema, uma vez que a alusão, procedimento intertextual, amplia o horizonte histórico do leitor. A poesia dialoga com a história, a tradição, mas sempre a partir de uma percepção de um sujeito, de uma individualidade. Quanto à referência a Sócrates, também poderá se estabelecer um bom diálogo, no caso sobre a morte do filósofo retratada na obra *Apologia de Sócrates*, de Platão. “Metamorfoses” não aparece também por acaso: trata-se de uma obra das mais importantes da literatura latina e universal, do poeta Ovídio, que traz episódios riquíssimos da narrativa mitológica greco-latina. Por fim, seria interessante trazer para sala a canção de Chico Buarque “Paratodos”. A canção permitirá uma boa reflexão comparativa sobre as nossas tradições, sobre a complexidade que está no fundo da construção de nossa identidade.

meu pai português porreta
desbravou 7 mares
só pelo tesão da viagem
na sua nau catataurineta

meu pai revolucionário
correu de encontro a milícia armada
cantando a quarta internacional
e pensando no 18 Brumário

meu pai negão
com saudades nem sabia do quê
comeu terra até conseguir a
liberdade real da escravidão

meu pai grego
encontrou Sócrates
lhe ofereceu da cicuta mais uma dose
e propôs um brinde
à vida e suas metaformoses

meu pai pajé chefe índio
foi contra imposições e exílios
decidiu não ter mais filhos
e decretou o fim da própria tribo

meu pai enfim era brasileiro
e enfrentando a vida rala
com goles de cachaça
disse sem pestanejar:

meu pai samurai que era
depois de se esbaldar de sashimi
ao próprio exército declarou guerra
e diante de todos cometeu harakiri

-Atirem o poeta ao mar!!!



POR FIM...

A prática de leitura de poema – como a palavra “prática” indica – deveria ser uma constante no ambiente escolar, nem sempre com atividades, mesmo de caráter criativo. Há uma hora em que se deseja ler e silenciar e isto deve ser respeitado e até ensinado aos leitores em formação. Nas experiências trazidas aqui, buscou-se exemplificar procedimentos de abordagem do poema com leitores do ensino básico, tendo como orientação a leitura compartilhada, o diálogo texto versus leitor e entre leitores, o incentivo à reflexão, fugindo assim de uma prática de leitura pragmática, voltada para “ensinar” algum conteúdo. No nível médio, a leitura integral de livros de poemas deve ser estimulada e acompanhada. Lembrando sempre que, mesmo quando estamos diante de grandes poetas/poetisas, nem sempre um livro inteiro nos agrada. Sempre vai ter os poemas de que mais gostamos, que nos inquietam, e até mesmo que não nos tocam. O importante é que o leitor tenha a oportunidade de vivenciar uma experiência estética. Como lembra Kefalás (2012, p. 108),

(...) ler é dançar: o corpo do texto encontra o corpo do leitor e daí se produz um jogo que impele o movimento, a mudança. É nesse sentido que a leitura pode ser formadora e transformadora, justamente porque ela é dança, é jogo de corpo, carnalidade sensível.

REFERÊNCIAS

BUENO, M. de A. “*Ler é dançar*”: um olhar sobre a recepção de leitura de poesia com crianças no ensino. 2015. 105p. POSLE-U-



niversidade Federal de Campina Grande: Campina Grande, PB, 2015.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, H. R. *et al. A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Seleção e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KEFALÁS, Eliana. *Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário*. Campinas: Autores Associados, 2012.

LEMINSKI, Estrela Ruiz. *Poesia é não*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

PINHEIRO, Hélder. Poesia, oralidade e ensino. In: DIONÍSIO, A. Paiva; CAVALCANTE, L. de Pinho (org.). *Gêneros na linguística e na literatura*: Charles Bazerman, 10 anos à pesquisa no Brasil. Recife: Editora Universitária UFPE e PIPA Comunicações, 2015. Disponível em: <http://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/generos-na-linguistica-e-na-literatura/>.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Trad. Maria Lacerda Moura. Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d.

ROUXEL, Annie. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, J. Hélder P. (org.). *Memórias da Borborema*: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: ABRALIC, 2014.



ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; RESENDE, N. Luzia (org.). *Leitura subjetiva e ensino da literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.



| O PREÇO DO JUMENTO |
POESIA EM CONTEXTO DE ENSINO

**UMA PROPOSTA DE LEITURA DE POESIA
A PARTIR DO ACERVO DO PNBE**

Caminhos não há
Mas os pés na grama
os inventarão.

(Ferreira Gullar – Poemas portugueses 4)

INTRODUÇÃO

A problemática do ensino da literatura no nível médio vem sendo apontada e discutida há, pelo menos, quarenta anos entre nós. Inicialmente em estudos pontuais, como o de Osman Lins (1977), ainda na década de 60 do século passado. Embora não voltado para o ensino médio, o ensaio levanta e discute questões pertinentes ao ensino de literatura. A seguir, com uma pesquisa sobre conteúdos e metodologias de ensino, temos o trabalho de Maria Teresa Fraga Roco (1981), que diagnostica questões que irão se agudizar, sobretudo, tendo em vista o crescimento da escola pública no final da década de 70 do século XX. No início da década de 1980, surge o livro *A invasão da catedral*, de Ligia Chiappini de Moraes Leite



(1983),¹ que enfrenta questões polêmicas e bastante atuais, como o problema do “manual didático”, da metodologia de ensino (que deixa de lado qualquer participação do leitor no processo de ensino-aprendizagem) e questões de ordem político-econômica, como as condições de trabalho do professor, quase sempre impossibilitado de realizar uma formação permanente. Embora esses dois estudos tenham como foco a realidade de São Paulo, os problemas detectados têm um alcance nacional.

Outra obra que aborda o ensino de literatura é o livro *Ensino de Literatura no 2º grau: problemas e perspectivas*, de Letícia Malard (1985). Inicialmente a autora faz uma abordagem histórica, situando o ensino da literatura a partir do Império e apontando mudanças efetuadas desde o final do século XIX. Uma das contribuições da pesquisadora está em abordar a literatura como “uma prática social”, entendida “no sentido de atividade humana em intenção transformadora do mundo, que expressa o peculiar da relação do homem com o mundo, os modos de ser do homem no mundo” (MALARD, 1985, p. 10). A perspectiva adotada foge, teoricamente, do modelo historicista e se abre para uma metodologia que privilegia a interação texto-leitor. O livro ainda apresenta “alguns objetivos do ensino de literatura”, “recursos para alcançar os objetivos”, como também traz uma rápida discussão sobre a “função das disciplinas auxiliares” ao ensino de literatura, especificamente, a teoria da literatura e a “história da literatura brasileira”.

No final dos anos de 1980 e ao longo dos anos de 1990, ainda do século passado, pesquisas mais pontuais surgem e contribuem

[1]. Em 2005, a autora publica *Reinvenção da catedral: Língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino*, pela editora Cortez. A obra retoma alguns capítulos da anterior e amplia a reflexão sobre o ensino de literatura, sobretudo nos dois primeiros capítulos.



para se ter um quadro mais amplo da problemática do ensino de literatura e da leitura literária em geral. Destaque-se, no final dos anos 80, o livro *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*, de Aguiar e Bordini (1988), em que a perspectiva metodológica assume um caráter definidor. Para as autoras,

Através de uma experiência de leitura acumulada e de posse de estratégias de ensino polemizantes, [o professor] pode promover um trabalho criativo, de sentido coletivo, encorajando os alunos a comentarem os textos do ponto de vista temático e formal e a cotejarem esses aspectos em obras de variada procedência histórica e geográfica, sem submeterem-se a eles como verdades definitivas. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 40).

A reflexão das pesquisadoras aponta para uma prática dialógica em que está posta a necessidade de uma interação efetiva entre texto e leitor. Está posta, neste trabalho, a influência da Estética da Recepção, que se explicita no capítulo denominado “Método recepcional”. São apresentados no livro cinco métodos de abordagem do texto literário, todos tendo em comum a participação efetiva do leitor no processo de leitura. Os métodos não são instrumentos meramente facilitadores de leitura, antes, são procedimentos que favorecem uma leitura mais vertical das obras. Ao referir-se ao método recepcional, elas destacam que “a atividade de leitura fundada em pressupostos teóricos da Estética da Recepção deve enfatizar a chamada ‘obra difícil’, uma vez que nela reside o poder de transformação de esquemas ideológicos passíveis de crítica” (1988, p. 85).

A revista *Gragoatá*, do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, publicou, no final da década de 1990, um número denominado “O Ensino da Língua e da Literatura”. Destacamos



nesta edição os resultados de uma pesquisa realizada pela professora Gilda Neves da S. Bittencourt, denominada “O ensino da literatura no 2º. Grau: a ótica do professor e do aluno”. Inicialmente, ao problematizar o ensino da literatura, a autora faz perguntas ainda bastante pertinentes:

(...) como transformar uma manifestação essencialmente artística e intrinsecamente completa e indefinível, em objeto de estudo sistematizado, ao lado das ciências cujos contornos são mais delimitados e cujos modos de ser são mais facilmente identificados? Que método de abordagem utilizar num objeto de composição tão heterogêneo e que abre a inúmeras possibilidades de leitura? Tal multiplicidade na constituição da literatura tem desafiado a todos aqueles que tentam abordá-la sob uma perspectiva unívoca e como objeto de tessitura uniforme. (1997, p. 260).

Embora não haja na pesquisa uma proposta metodológica, os dados levantados apontam para uma inquietação no que se refere ao enfrentamento do ensino da literatura. Para a pesquisadora, “os problemas relativos ao ensino da literatura na escola (...) apresentam duas faces: a interna, representada pelas dificuldades de defini-la como objeto de estudo sistemático e fixar uma metodologia de abordagem (...)”. É mais precisamente a questão metodológica que nos interessa.

Uma obra que traz uma importante reflexão sobre o ensino da literatura na escola é *Leitura de Literatura na Escola*, organizado por Dalvi, Rezende, Jover-Faleiros (2013). Como enfatizam as organizadoras, o livro “oferece material escrito de inegável singularidade para professores em formação inicial e continuada, pesquisadores e interessados nas questões teórico-epistemológicas, didático-metodológicas e ético-estéticas implicadas nas aproximações entre literatura e educação” (p. 15).



O início do século XXI foi marcado pela chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Ensino Médio. Os PCN voltados para o ensino médio, em sua primeira versão, trazem uma abordagem do ensino de literatura bastante limitada, carecendo de, quando da publicação das Orientações Curriculares para o Ensino **Médio** – OCEM-2008, uma revisão cuidadosa da abordagem. Como avalia Rezende (2011, p. 280), “os PCNEM de 2002 praticamente ignoraram a literatura e nenhuma contribuição trouxeram para o seu ensino, *fazendo tábula* rasa das discussões e pesquisas na área”.

Em meio às dificuldades do ensino de literatura, algumas medidas foram tomadas pelo governo federal, visando minimizar o grave problema da formação precária de leitores em nossa escola. Merece destaque a criação do Plano Nacional de Biblioteca Escolar - PNBE, que vem procurando suprir o grave problema da tradicional ausência de obras literárias nas escolas públicas. E é sobre este programa que refletiremos a seguir.

O PNBE foi criado em 1997 e tem como objetivo principal, segundo Paiva (2012, p. 14), “democratizar o acesso a obras de literatura brasileira e estrangeira infantis e juvenis”. Os livros são enviados às bibliotecas de escolas públicas de todo o país. A cada ano, o programa contempla fases diferentes do ensino básico. Por exemplo, em 2010, o programa atendeu à Educação Infantil, ao Fundamental (1º ao 5º ano) e à EJA; em 2011, ao Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e ao Ensino Médio. O número de obras é bastante significativo, como se pode observar, a título de exemplo, pelos dados relativos ao acervo de 2012. Foram enviados três acervos para o Ensino Médio, cada um deles contendo 60 títulos.²

[2]. O Plano Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Suas listas de seleção de obras são divulgadas no site: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programa-da-escola>.



Como lembra Paiva (2012, p. 15), refletindo sobre o PNBE, cada acervo é composto por:

Diversos gêneros literários, como: antologias poéticas brasileiras; antologias de crônicas; novelas ou romances brasileiros e estrangeiros (adaptados ou não); peças teatrais brasileiras e estrangeiras; obras ou antologias de textos de tradição popular brasileira, ensaios sobre um aspecto da realidade brasileira; biografias ou relatos de viagem.

Um aspecto a ser destacado é que, em meio a esta rica diversidade, predomina no acervo o gênero narrativo. Uma pequena constatação nos três acervos do Ensino Médio 2012: das 180 obras, temos apenas 30 livros de poemas.

O estudo de um possível impacto dessa política de distribuição de obras ainda não foi feito em nível nacional. No entanto, duas obras resultantes de pesquisas sobre o PNBE na escola trazem dados e reflexões importantes. Em *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura*, Paiva (2012) chama a atenção para o fato de que:

Quando se investigam a visibilidade, o grau de conhecimento, a capilaridade dessas políticas no chão da escola, desconsiderando em que medida e de que maneira esses materiais são recebidos e usados pelos profissionais da escola, esvazia-se uma ação que poderia repercutir enormemente no processo de formação de leitores. Desse modo, nossa primeira iniciativa deve ser a divulgação da política e a insistência cotidiana para que os profissionais responsáveis pelo processo de formação de leitores dela se apropriem. (p. 17).

Noutras palavras, as obras chegam à escola, mas, na grande maioria das vezes, não há um trabalho de formação de leitores e



nem, anteriormente, um trabalho de formação de mediadores. Decorrente desta situação (ou consequência dela), os acervos são quase sempre desconhecidos dos professores dos diversos níveis de ensino. No nível fundamental, ainda há um aproveitamento mínimo dessas obras em muitas escolas.

Outro trabalho que se volta para o acervo do PNBE é o livro *Literatura no ensino médio: acervos, gêneros e práticas*, organizado por Paiva, Souza e Corrêa (2011). Os autores tratam de diferentes gêneros, como a poesia, o romance, a crônica, entre outros. Apenas um artigo retoma o acervo do PNBE 2009 para fazer algumas propostas de abordagem em sala de aula. Os demais avaliam a qualidade e a riqueza da diversidade das obras escolhidas.

No contexto do estado da Paraíba (Brasil), e, mais especificamente da cidade de Campina Grande, a partir de uma avaliação da presença do acervo do PNBE em cinco escolas, observou-se que os livros chegam, mas não há um projeto visando a um aproveitamento mais efetivo das obras. Mesmo assim, muitos alunos procuram as salas de leitura para tomar livros emprestados, embora não haja, sistematicamente, orientação dos professores para uso do material. Outro dado significativo: de quinze professores indagados se conheciam o PNBE e se indicavam as obras para leitura, dez afirmaram não conhecer o programa, três conheciam mas não utilizavam o acervo e apenas dois professores conheciam e indicavam as obras para leitura dos alunos.³ Um desafio que se coloca, portanto, é refletir sobre possíveis caminhos que poderão ser trilhados na escola com

[3]. Estes são dados preliminares de um Projeto de Pesquisa denominado *Literatura no Ensino Médio e os acervos do PNBE: estudo das obras e propostas metodológicas*, ligado ao Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, PB (Brasil). A pesquisa está em fase inicial, tendo sido feito um levantamento da presença de acervos do PNBE em cinco escolas públicas do município de Campina Grande e entrevistado 15 professores do ensino fundamental e médio.



o objetivo de, pelo menos, minimizar o problema. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer e colocar em prática os pressupostos de um documento fundamental que são as OCEM-2006.

PROPONDO ALGUNS CAMINHOS

A discussão, neste item do texto, e as posteriores sugestões apresentadas estão em sintonia com as OCEM (2008) e com as pesquisas voltadas para metodologias de ensino que fogem da tradicional abordagem historiográfica do texto literário. O objetivo final é formar leitores. Conforme o documento:

A lacuna no contato direto com a literatura percebida no ensino médio leva a considerações sobre as escolhas, já que os três anos da escolaridade e a carga horária da disciplina demandam uma seleção que permita uma formação o mais significativa possível para os alunos. (OCEM, 2006, p. 64).

Por outro lado, a questão central, na visão do documento, não é tão somente os conteúdos, e sim a metodologia utilizada:

Formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras tradicionalmente objetivos da escola em relação à literatura decerto supõem percorrer o arco que vai do leitor vítima ao leitor crítico. Tais objetivos são, portanto, inteiramente pertinentes e inquestionáveis, mas questionados devem ser os métodos que têm sido utilizados para esses fins. (OCEM, 2006, p. 69).

O que se coloca é bastante complexo: pensar metodologias que possam contribuir para uma formação de leitores críticos e criativos. Muitos são os caminhos que vêm sendo trilhados e quase todos



apontam para a necessidade de uma aproximação mais efetiva com o texto, aspecto que em si pressupõe aulas mais participativas e menos expositivas. Refletindo sobre esta questão, Pinheiro (2001) não se prende apenas ao viés metodológico, antes, indica a necessidade de uma mudança no plano do conteúdo. Para o professor:

Partimos do princípio de que antes de estudar teorias ou conhecer panoramas históricos, o jovem precisa ter uma experiência de leitura prazerosa e significativa. Isto é possível quando o jovem leitor se sente representado de algum modo nas obras que lê para poder atribuir sentidos à sua leitura. (...) O que propomos, de certo modo, dispensa o uso do manual. Trata-se de privilegiar a leitura das obras. Não há nada de mais em ler um capítulo de um livro em sala de aula. Perde-se às vezes tanto tempo repetindo conceitos, traços de estilos de época, resolvendo questões de interpretação. (PINHEIRO, 2001, p. 21-22).

Rezende (2011, p. 291) aponta um caminho que ratifica a necessidade de uma postura diferenciada do ponto de vista metodológico. Assim:

Considerar a heterogeneidade, as experiências diversas, as particularidades culturais dos jovens e com elas dialogar não significa abandonar as obras universais da literatura nem os clássicos nacionais, tampouco esquecer o conhecimento, o refinamento da sensibilidade que tais obras propiciam, mas significa que o preenchimento de sentido suposto em todas essas atividades exige que se reconheça a voz dos jovens e que esses jovens já não aprendem só por meio da escola, que esta é apenas *uma* das formas de aquisição de saber no mundo contemporâneo. Às vezes, surpreendemo-nos quando paramos para ouvi-los de verdade.



Pesquisas realizadas com alunos do Ensino Médio, utilizando uma metodologia que privilegia o diálogo leitor x texto, revelam que os jovens leitores, quando instados a se pronunciarem, a discutirem diferentes questões postas nos textos literários, respondem de modo às vezes surpreendente, como assinalou Rezende.

Trabalhando com uma professora no primeiro ano do Ensino Médio, numa escola pública de Lagoa Seca-PB, a pesquisadora Patrícia Faria de Sousa (2013) realizou um experimento com poemas da poetisa Alice Ruiz lançando mão de uma perspectiva teórica calcada na valorização da voz do leitor, na sua convivência com o poema, no poder dizer sua palavra sobre os poemas lidos. Foram trabalhadas duas antologias contendo cerca de dezesseis poemas. Os poemas abordavam temas que estavam próximos do horizonte de expectativa dos jovens leitores. O fato de a poetisa também ser letrista de canções populares estimulou bastante a turma a buscar suas letras/canções para discutirem em sala de aula. Quanto aos resultados, como afirma a pesquisadora, os “alunos também estabeleceram pontes entre os saberes que trazem, por exemplo, do plano afetivo, como elucida Tardif (2010). Ou seja, os leitores articularam os poemas lidos à sua vivência afetiva, a seus conflitos, desejos e sentimentos. Observamos também que houve uma centralidade no diálogo texto-leitor (...) (SOUSA, 2013, p. 114). A experiência culminou com a realização de um sarau com leitura de poemas de Alice Ruiz, atividade que envolveu toda a escola. No entanto, o sarau não foi pensado *a priori*, foi resultado de um percurso de mais de um mês de vivência com o texto poético. A pesquisadora destaca um dos momentos desta vivência, quando os alunos, após a leitura de alguns poemas da antologia, também ouviram a canção:

Outro momento significativo foi quando os alunos cantaram as músicas de Alice Ruiz. A primeira canção que ouviram foi “Socorro” na voz de Arnaldo



Antunes. Acompanhando a letra pela antologia; os educandos foram, aos poucos, ouvindo e depois começaram a cantar e a bater palmas. Em seguida, ouviram e cantaram também “Quase nada”, interpretada por Zeca Baleiro; nesse momento, os alunos até “bailaram”. É difícil descrever aquele momento, mas podemos dizer que era um modo diferente de experimentar a poesia, mais corporal, mais coletivo. (SOUSA, 2013, p.111).⁴

Essas rápidas indicações mostram que é possível realizar um trabalho com o poema visando a um envolvimento mais significativo com o texto, fugindo do modo tradicional de ensinar um saber sobre literatura, centrando-se na vivência corporal dos poemas.

TRABALHANDO COM POEMAS DE MARIO QUINTANA

Poucas vezes enfrentamos a questão metodológica de modo mais direto, apresentando possibilidades de abordagem do texto que fujam ao modelo que ficou consagrado pelo livro didático: questões de interpretação – de múltipla escolha ou para dissertar, trazendo ao final uma interpretação de caráter fechado. Com este procedimento, o aluno não tem sequer a possibilidade de apontar alguma reação pessoal diante da obra.⁵ Assim nos deteremos numa obra do acervo

[4]. A consulta à dissertação pode ser realizada no seguinte endereço: http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/docs/arquivos/dissertacoes/2013/Patricia_de_Farias_Sousa.pdf.

[5]. Discutimos sobre o livro didático de literatura em Pinheiro (2006), em que apontamos seus principais problemas como o conteúdo enciclopédico, a presença diminuta de textos literários, o uso do texto para justificar a filiação a um estilo de época, entre outras questões.



que estava prevista para ser entregue pelo MEC às escolas públicas em 2013, mais especificamente, um livro de poemas. Indicaremos alguns procedimentos que poderiam estimular o trabalho do professor em sala de aula. A obra escolhida foi *Os melhores poemas de Mario Quintana*, organizada pelo crítico Fausto Cunha. Na introdução do livro, Fausto Cunha aponta alguns eixos temáticos da lírica de Quintana: “o poeta fala da poesia, o poeta fala da paisagem, o poeta sorri, o poeta canta...” (1988, p. 11). Embora se possa partir da indicação do crítico, o mais adequado, do ponto de vista de uma metodologia que privilegie a relação mais próxima do leitor com o texto, não é seguir um conjunto de temas previamente apontados por um crítico ou professor, mas ir descobrindo os temas que suscitem interesse no leitor ao longo da leitura.

Que perspectiva de abordagem poderia ser trilhada num eventual trabalho em sala de aula com o livro de Quintana? Levantaremos algumas possibilidades, sempre certos de que cada turma, cada contexto é que deve presidir os caminhos a serem trilhados. Poder-se-ia iniciar discutindo os cinco primeiros poemas da obra, os quais ostentam um viés metalinguístico. Mas não achamos viável começar definindo o que é metalinguagem. Deixar que os leitores se apercebam do que o poeta está falando, de como o eu lírico vê e sente a poesia, da função que atribui a ela e atentar para as comparações que ele escolhe para denominá-la.

A leitura oral dos poemas, repetidas vezes, é sempre um procedimento que favorece a descoberta de aspectos do poema que ficaram à sombra com as primeiras leituras. Através da realização oral, o leitor vai se aproximando do ritmo, do andamento do poema, vai se apercebendo de determinadas imagens que passam despercebidas a uma primeira leitura. Em vivência com o poema “Ah, sim, a velha poesia” em sala de aula do nível médio e no primeiro ano do curso de Letras, é comum os leitores destacarem: a) o modo afetuoso do



poeta se dirigir à poesia (“Poesia, minha velha amiga...”); b) os objetos que o eu lírico “entrega” à poesia (“tudo/ a que os outros não dão importância nenhuma”); c) uma certa perplexidade ante o “sabor total” de que resulta esta entrega (“eternamente esse gosto de nunca e de sempre”).

O percurso seguido é marcado – além da leitura oral pelo menos três vezes – pelo estímulo para que o leitor expresse sua reação ao poema: versos de que mais gostou ou que achou incompreensíveis; possíveis ligações com a experiência pessoal; tentativa de dar sentido a determinadas imagens (por exemplo, os grilos sempre geram hipóteses estimulantes), entre outras inquietações. É necessário, neste percurso, favorecer uma experiência de troca, de liberdade para o leitor poder expor com tranquilidade suas percepções, o que não significa aceitar qualquer hipótese de interpretação. Há também que destacar que a função do professor, nesse modelo de trabalho, é a de mediador e pressupõe questionar possíveis desvios graves de atribuição de sentido, sempre fazendo com que o leitor volte ao texto para comprovar suas hipóteses.

A partir da reflexão que o poeta faz sobre a poesia, é possível atentar para outros temas que lhe são caros. Por exemplo, em “Aula inaugural”, está posto o tema da dança – que no referido poema assume um papel central diante da vida (“Dança, pois, teu desespero, dança./ Tua miséria, teus arrebatamentos,/ Teus júbilos / (...) Dança com David diante da Arca da Aliança;/ (...) Dança diante da tua cova.”). Em que sentido pode-se afirmar que “a poesia é a dança e a dança é alegria”? Que outros poemas da antologia abordam ou mesmo encenam o tema da dança? Esses poemas podem ser dançados – encenados no contexto escolar? Especificamente neste ponto, estimular o diálogo entre a literatura e outras artes. Veja-se, por exemplo, “Canção de domingo” (p. 33), “Inscrição para uma lareira” (p. 105) e a “Canção da primavera” (o que inicia com o verso “Primavera



cruza o rio...” e que não consta na antologia).⁶ Já em “O poema” (p. 22), estimular o leitor a observar as comparações cunhadas para falar dele e pensar essa “misteriosa condição do poema”. Não se trata de fornecer interpretações, mas de atuar como mediador, como alguém que estimula o outro a descobrir sentidos novos nos poemas e também a cultivar um certo encantamento diante das imagens criadas – que nem sempre sabemos interpretar. Pode-se também trazer outros poemas para apreciação e/ou comparação, como “Os poemas”, de *Esconderijos do tempo*, cujas imagens recolhidas para definir a poesia revelam uma delicadeza singular:

Os poemas são pássaros que chegam
 não se sabe de onde e pousam
 no livro que lês.
 Quando fechas o livro, eles alçam voo
 como de um alçapão.
 Eles não têm pouso
 nem porto
 alimentam-se um instante em cada par de mãos
 e partem.
 E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
 no maravilhado espanto de saberes
 que o alimento deles já estava em ti...

Muitos leitores, diante deste poema, destacam a sonoridade advinda, por exemplo, da aliteração do /p/, bem como a concepção de que a poesia não está apenas no texto, ela só se realiza com o gesto

[6]. Uma sugestão a ser trabalhada é trazer a série de quadros de bailarinas do pintor francês Edgar Degas e pesquisar quadros de pintores brasileiros sobre o motivo da dança. Esse trabalho pode ser feito em parceria com outros professores, como o de História e o de Artes.



do leitor que se propõe abrir o livro. O leitor alimenta o pássaro, portanto, ele é fundamental na atribuição de sentido ao texto. Esta visão está em consonância com o que vimos apontando como uma relação mais dialógica entre leitor e texto.

O tópico da antologia denominado “Espelho mágico” traz algumas quadras do livro de mesmo título.⁷ Há aqui bem mais do que uma “autoajuda”, como se tem lido alguns poemas de Quintana. Destaquem-se as observações agudas do poeta sobre a condição humana (“Dos hóspedes”, p. 81), sobre a poesia (“Do estilo”, p. 79), a observação sobre os males sociais (“Da humana condição”, p. 81) e ainda sobre os amores (“Do amoroso esquecimento”, p. 81), tudo abordado com bom humor e certa dose de ironia.

Outro procedimento a ser realizado – mas depois de várias experiências de leitura compartilhada (COLOMER, 2007) dos poemas em sala de aula – é deter-se mais analiticamente sobre alguns deles. “Tão lenta serena e bela” seria um bom exemplo para uma leitura mais verticalizada. Observar o ritmo do poema, o andamento dos versos iniciais que parecem mimetizar a passagem lenta da vaca; atentar para os diferentes *sentidos* (visão, audição, tato, paladar e olfato) acionados pelo poema e que apontam para um certo modo de apreender as experiências. As imagens convidam a reflexões bem pontuais sobre a natureza e a cultura. Algumas perguntas poderão ajudar o leitor a verticalizar a experiência com o poema: por que a negatividade ante os “truques mecânicos”? Trata-se de uma postura contra o progresso? Se sim ou se não, em que sentido? Por que os *alambrados*, embora também mecânicos, são visto no mesmo plano dos objetos naturais? A imagem da vaca pode ser lida como símbolo de alguma coisa ou de um modo de experimentar o tempo?

[7]. *Espelho mágico* é o quarto livro de poemas de Mario Quintana, composto por 111 quadras sobre temas os mais diversos. O livro integralmente é publicado no volume denominado *Poesias*, de Mario Quintana (1989).



Poemas como “Inscrição para uma lareira” e “Pequeno poema didático” poderiam render boas descobertas sobre nuances às vezes deixadas de lado até pelos grandes críticos quando da avaliação da obra do poeta. Com relação aos dois poemas citados, atentar para a concepção que o poeta tem do *tempo*. Estimular os alunos a localizarem outros poemas que trazem imagens do tempo. Comparar, *a posteriori*, esta concepção com um fragmento do pensamento do filósofo grego Epicuro, sobre a passagem do tempo e as amizades, como por exemplo os fragmentos:

1. Quem menos sente a necessidade do amanhã mais alegremente se prepara para o amanhã. (EPICURO apud ALVES, 2000, p. 139).
2. De todas as coisas que nos oferece a sabedoria para a felicidade de toda a vida, a maior é a aquisição da amizade. (EPICURO apud ALVES, 2000, p. 142).

Outro tema de destaque na poesia de Quintana é o da morte, embora não predomine na antologia em destaque. Exemplos desta abordagem são os sonetos “Este quarto” (p. 55) e “Quando eu morrer” (p. 116). Discutir com os alunos a visão que o poeta tem da morte. Trata-se de uma visão religiosa, ligada a algum credo específico? Uma visão um tanto panteísta? Uma visão desencantada, de quem não cultivou a fé? Uma visão brincalhona, às vezes irônica? Aqui também a aproximação com a filosofia epicurista pode render boas discussões. Para o filósofo, devemos nos habituar a pensar que a morte “nada é para nós, visto que todo o mal e todo o bem se encontra na sensibilidade, e a morte é a privação da sensibilidade” (EPICURO apud ALVES, 2000, p. 143).

Em trabalho com alunos do Ensino Médio, após a leitura e discussão de vários poemas, também é interessante pensar um pouco nas questões formais. Por exemplo, temos na antologia “canções”,



sonetos, poemas metrificados, poemas em verso livre. Não se trata de ministrar aulas sobre teoria do verso, mas de observar, a partir da leitura, as diferenças que um verso curto tem de um verso mais longo. Por exemplo, os versos de sete sílabas (redondilha maior), presentes em boa parte das canções, não podem ser lidos no mesmo andamento de versos de dez sílabas. A leitura dos dois fragmentos abaixo exemplifica esta questão:

Não quero a negra desnuda.
Não quero o baú do morto.
Eu quero o mapa das nuvens
E um barco bem vagaroso

(“Canção do barco e do olvido”, 1988, p. 32)

O dia abriu seu pára-sol-bordado
De nuvens e de verde ramaria.
E estava até um fumo, que subia,
Mi-nu-ci-o-sa-men-te desenhado.

(“O dia abriu...”, 1988, p. 45)

Estimular o aluno a perceber que o primeiro fragmento, em versos de sete sílabas, deve ser lido num andamento mais rápido e o segundo exemplo, em decassílabo, pede uma leitura mais pausada, numa cadência diferente. Oralmente, pode-se ler várias vezes tentando realizar essa diferença.

Entrando mais detidamente em questões formais, instigar a descobrirem possíveis diferenças entre “canções” e “sonetos”. Aspectos voltados para a forma? O tamanho dos versos? Modo de abordagem, etc.? Discutir também os poemas em prosa – o que eles têm de peculiar? O ritmo? O uso das imagens? Ou a diferença estaria mais



na distribuição do texto na folha, no caso, não em forma de versos? Qualquer que seja o conceito a ser trabalhado, o ideal é que a teoria não venha explicada antes da experiência de leitura; os conceitos são mais bem apreendidos quando inferidos das leituras. Nesse sentido, está-se ensinando a construir o saber e não meramente decorá-lo.

Outras atividades podem ser realizadas a partir do diálogo com outras artes, como por exemplo, a encenação de poemas, cantar poemas que foram musicados, ilustrar alguns (com desenhos, fotografias, etc.) a partir da escolha e discussão dos alunos, elaborar uma apreciação escrita sobre a poesia do poeta – deter-se num poema, num tema, em aspectos mais gerais – para publicar em *blogs*, jornais escolares, etc. Há vários documentários sobre Quintana que podem ser vistos em sala de aula ou sugeridos, bem como há gravações de poemas pelo próprio poeta, o que sempre se constitui numa curiosidade por parte dos leitores.⁸

Todas essas atividades demandam tempo de convivência com os poemas, o que favorece um conhecimento mais vertical da poesia. Conhecer bem um poeta/poetisa é, por certo, melhor do que passar em revista dezenas de autores sem muitas vezes ler, sequer, um poema integralmente. Por fim, é sempre oportuno alertar que essas sugestões não devem ser aplicadas simplesmente. É fundamental conhecer a turma (seu horizonte de expectativa), dialogar com ela, escolher o melhor procedimento inicial. Dessa entrada, dependerá muitas vezes o desenrolar positivo da vivência da poesia.

[8]. Destacamos apenas três pequenos vídeos sobre o poeta, com destaque para a leitura que o ator Antônio Abujamra faz de um poema. São os eles: *O anjo poeta* (<http://www.youtube.com/watch?v=rTBgJvsg89g>). *Antônio Abujamra declama Mario Quintana* (<http://www.youtube.com/watch?v=473CuobszBc&list=TLP6NeLTlcTIHKzs8uyvtAifpqUQXi3KAO>), *Mario Quintana por Emílio Pacheco* (<http://www.youtube.com/watch?v=rFxAopMFnEI&list=TLP6NeLTlcTIHKzs8uyvtAifpqUQXi3KAO>).



CONCLUSÃO

Entre os vários gêneros literários, o poema é, possivelmente, o que melhor favorece o trabalho na sala de aula. Mesmo numa aula de 40 ou 50 minutos, é possível realizar várias leituras de um mesmo texto, discutir questões suscitadas – de ordem temática, formal, interdisciplinar. No entanto, insiste-se na abordagem historiográfica que subordina todo texto a determinado estilo de época. Os acervos do PNBE que têm chegado às escolas poderiam ajudar na mudança desta postura, uma vez que possibilitam o acesso a um número maior de livros. Poder-se-ia, por exemplo, trabalhar com vários poetas e/ou poetisas, dividindo a turma em grupos. Mas sem deixar os alunos soltos, pelo contrário, orientando-os e estimulando-os a lerem os poemas e, a seguir, a compartilharem suas descobertas com os colegas.

As sugestões apontadas para o trabalho com a antologia de poemas de Mario Quintana podem servir como um caminho a ser seguido. Cada poema, como lembram os ensinamentos da estilística, pede uma entrada particular. E, em consonância com as reflexões sobre a recepção dos textos, cada leitor preenche os vazios do texto a partir de uma perspectiva pessoal. Talvez fosse de bom grado que o PNBE, além de enviar as obras, pudesse também indicar propostas metodológicas que pudessem ser retomadas ou modificadas pelos professores de acordo com sua realidade. Mas nenhuma alternativa metodológica chega a termo se antes de tudo o professor/leitor não crer na máxima de Quintana em seu poema “Aula inaugural” (1988):

Fora do ritmo só há danação.
Fora da poesia não há salvação.
A poesia é a dança e a dança é alegria.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. da G. *Literatura: a formação de leitores – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALVES, J. H. P. *A representação do tempo na poesia de Mário Quintana*. 2000. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) = Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008 . v. 1.

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

GULLAR, Ferreira. “Sete poemas portugueses” n. 4. In: GULLAR, Ferreira. *Toda poesia. 1950-1980*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p.18.

GRAGOATÁ. Publicação dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da

Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1997, nº 1, Primeiro Semestre.



LEITE, L. C. de M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LINS, O. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.

MALARD, L. *Ensino de Literatura no 2º grau: problemas & perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

PAIVA, A. (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora da UNESP, 2012.

PAIVA, Aparecida; SOUZA, Renata J. CORRÊA, Hércules T. (org.). *Literatura e ensino médio: acervos*. Campinas: Mercado Aberto, 2011.

PINHEIRO, H. Literatura no ensino médio: uma hipótese de trabalho. In: DIAS, Luiz Francisco (org.) *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Ideia, 2001.

PINHEIRO, H. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

QUINTANA, M. *Os melhores poemas de Mario Quintana*. 4. ed. Seleção de Fausto Cunha. São Paulo: Global, 1988.

QUINTANA, M. *Espelho mágico*. In: QUINTANA, M. *Poesias*. 8. ed. São Paulo: Globo, 1989.

REZENDE, N. L. de. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. In: SANTINI, J. (org.). *Literatura, crítica, leitura*. Uberlândia: EDUFU, 2011.



ROCO, M. T. F. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

SOUSA, P. F. de. *Poesia, ensino e formação de professores: vivência com vozes da lírica feminina*. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, UFCG, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



LITERATURA POPULAR E ENSINO: LEITURAS, ATITUDES E PROCEDIMENTOS

“Quando se estuda a cultura popular ou a literatura popular (oral ou escrita), a meu ver, se nos preocuparmos apenas com os objetos culturais (textos literários, adereços, instrumentos, objetos utilitários, por exemplo), deixando em segundo plano as pessoas, seus modos de vida e o sentido que tem para elas o universo cultural do qual participam, poderemos deixar de perceber os contrastes, as relações, as diferentes temporalidades que mantêm essa cultura viva e presente. Afinal, é sempre um fazer dentro da vida, como o trabalho e a festa.”

Maria Ignez Ayala, 2003, p. 107/107

INTRODUÇÃO

O presente artigo condensa algumas ideias trabalhadas na disciplina Literatura Popular e Ensino, no curso de especialização em Quixadá, em janeiro de 2006. Nas aulas, temos inúmeros recursos que se restringem quando do uso da escrita. Por exemplo, comentamos inúmeros cordéis, descobrimos, juntos, possibilidades de trabalho em sala de aula, articulamos um folheto a outro e,



sobretudo, descobrimos com os alunos autores que nos eram desconhecidos. No artigo, achamos por bem centrar a reflexão sobre a nossa postura, uma vez que o trabalho de se tornar leitor de cordel é uma decisão pessoal, uma opção do próprio professor. Colocamos ao final uma lista de endereços para quem queira adquirir folhetos e tenha certa dificuldade.

Esperamos que este texto estimule a reflexão e, sobretudo, incentive o professor a levar a literatura de cordel para sala de aula, não apenas como pretexto para estudar outras disciplinas, mas pelo seu valor estético, sua dimensão lúdica, seu apelo social e tantas outras marcas dessa modalidade da cultura popular.

O QUE SE DIZ, COMO SE FAZ

Se fizéssemos um levantamento sobre a presença da cultura popular e, mais especificamente, da literatura oral no currículo do ensino básico, descobriríamos que ela quase não é referida nas primeiras séries; e quando aparece, é quase sempre nas semanas do folclore, ficando fora o resto do ano. Adivinhas, parlendas, cantigas, brincos e tantas outras manifestações que encantam as crianças têm um lugar e um tempo fixo e são vistos quase sempre como coisas do passado. Outra questão importante: quando há presença da cultura popular no trabalho de algumas escolas e até mesmo de secretarias de educação, muitas vezes a concepção que se tem é de *resgate* de algo que já teria morrido. Este modo de ver, por mais bem intencionado que seja, não consegue vislumbrar toda a dinâmica da cultura popular, seu fazer e refazer-se cotidiano no seio de determinados grupos ou comunidades. Ou seja, esquece-se de que cultura popular é feita por gente de carne e osso e que precisa se reconhecida como tal. Um bom exemplo disso é o modo como quase sempre se trabalha o conto popular: parte-se de antologias organizadas muitas vezes por



especialistas, mas quase nunca observa-se na comunidade onde a escola está inserida há contadores tradicionais, se há alguma memória coletiva que não tenha tido o devido espaço para se fazer notar.

A escola nunca esteve muito atenta ao fazer do povo, a não ser quando determinada manifestação popular é apropriada pela mídia e, temporariamente, torna-se moda. Talvez a primeira pergunta que o(a) professor(a) que queira trabalhar a cultura popular na escola deva se fazer é: que concepção eu tenho de cultura popular? Que valor têm para mim determinadas manifestações desta cultura? Que tempo já dediquei à leitura sobre cultura popular ou sobre algumas de suas manifestações?

Respondidas essas questões, outra se coloca: o que fazer para começar a mudar o quadro de esquecimento de determinadas manifestações artísticas populares? Que ações empreender? Que atitudes são mais adequadas para se tentar mudar nossas concepções (às vezes, eivadas de preconceitos) relativas à cultura popular?

É possível que esse quadro de ausências e de desconhecimento das diferentes manifestações da cultura popular na escola se deva à própria insuficiência na formação de nossos professores e professoras. Talvez o primeiro passo seja conhecer estudos, contemporâneos ou não, sobre a cultura de nosso povo. E, sobretudo, ir descobrindo, paulatinamente, suas diferentes manifestações e expressões. Noutras palavras: aprender a *ver* e a *ouvir* a cultura popular e torná-la mais visível para nossos alunos. Nessa perspectiva, cada local terá sua especificidade que deverá ser observada e apreendida. Acredito que é possível, através de pesquisa com os próprios alunos, descobrir diferentes manifestações da cultura do povo enraizadas em suas comunidades. Esse trabalho de descoberta e de posterior visibilidade pode, inclusive, ter uma função importante na autoestima de inúmeras crianças e jovens. Portanto, o caminho não deverá ser a criação (ou imposição) um currículo para ser cumprido, mas partir da realidade e tentar conhecê-la para poder fazê-la visível.



Para os limites deste artigo e também dada a minha formação, trabalharemos apenas um dos gêneros da cultura popular: o que se denomina literatura de cordel. O primeiro aspecto que o professor por certo observará, quando conversar com pessoas mais velhas, é que para ele o nome que tem sentido, que está ligado à sua história é: *romance, folheto de feira, folheto* e outros nomes, a depender da região.

Além de sugestões metodológicas, retomadas de modo resumido de nosso *Cordel no cotidiano escolar* (2012),¹ traremos, no final, algumas sugestões de leitura para interessados na temática.

Discutimos no curso um texto rico de reflexões, o de Oswald Xidieh (1976). Embora não seja possível retomar aqui diferentes reflexões sobre cultura popular, cultura erudita e cultura de massa, destacamos um fragmento visando estimular a leitura e a reflexão de quem deseja trabalhar a cultura popular na escola.

O que pretendemos sublinhar é que a cultura popular, não sendo mais a cultura primitiva, perpetua no entanto, por herança ou por descoberta, inúmeros de seus traços e padrões: a tradição, a analogia, a consideração dos fatos da natureza, a disposição mágica perante o mundo, o sentido da repetição. Mas um ditado popular expressa também a sua dinâmica: “De hora em hora, Deus melhora” e está a indicar a sua possibilidade de renovação e de reelaboração. Além disso, podemos admitir que a vizinhança, presença e atuação da cultura instituída e

[1]. O livro é de minha autoria e de Ana Cristina Marinho Lúcio. No capítulo 3, elencamos várias sugestões de atividades que podem ser feitas na escola, envolvendo, inclusive, outras manifestações da cultura popular, além da literatura.



imposta, provoque propostas populares e posições que reforçam a cultura popular, dinamizando-a e, paradoxalmente, tornando-a não mais caudatária, mas contribuinte com criações originais - em bloco ou em índices - que passam ao domínio da cultura “superior”. De onde vieram as baladas, a temática da música popular urbana, o “jazz”, etc.?

Destaco apenas um aspecto da reflexão do pesquisador: “a possibilidade de renovação e de reelaboração” da cultura popular. Muitas vezes falar em originalidade, em primitivo, pode esconder nossa incompreensão diante da arte do povo.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação do professor para o trabalho com a literatura de cordel deve contemplar tanto leituras teóricas quanto o maior conhecimento possível de folhetos (antigos e novos). Também é fundamental manter-se de olhos e ouvidos abertos, atento à vivência cultural da comunidade em que a escola está inserida. A postura de respeito e curiosidade pela cultura do outro deve ser sempre cultivada. É importante frisar isso, pois quase sempre acreditamos que temos um saber cultural para levar ao outro e quase sempre esquecemos de que o aluno tem uma vivência concreta da cultura que precisa ser levada em conta. Mais que isso, pode e deve ser compartilhada, de modo a enriquecer a minha própria experiência, sobretudo se trabalho numa comunidade que não é a mesma em que resido. Paulo Freire (1997, p. 46-47) nos lembra que a “questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”.



Outro ponto importante: não idealizar a cultura popular. Não imaginar que só em dizer que vai trabalhar a cultura popular, por si só, vai conquistar o interesse dos alunos. Muitos de nossos jovens estão se distanciando das experiências de seu próprio grupo. Alguns chegam a esconder-se, a não revelar algumas experiências, talvez por nunca terem sentido relevância social nela.

Especificamente no trabalho com crianças menores, na fase em que se encantam com adivinhas (atentar para o fato de que quase toda adivinha se estrutura como estrofe e tem um ritmo significativo), mobilizá-las para que recolham de seus pais, avós, da comunidade em geral o maior número possível desse tipo de poesia popular. E, após o levantamento, mostrar às crianças como é rica a experiência delas e de seus familiares. Fazê-las ver que o saber (mesmo que não se use categorias como esta) não está só nos livros, na palavra escrita. Inclusive, se o professor tiver acesso a algum livro de adivinhas, confrontar com as que foram recolhidas com as crianças. O mesmo procedimento poderá ser utilizado com outras formas da poesia popular, como parlendas, brincos, etc.

A postura de valorizar o saber que as crianças e suas famílias têm acumulado melhora a autoestima, desfeticiza a palavra escrita e, sobretudo, estimula uma atuação investigativa da criança. Não só a poesia, mas as narrativas populares constituem rico material para ser trabalhado com as mais diferentes fases do ensino fundamental. Há que se ressaltar que o ideal é que toda a escola se envolva com o processo – funcionários, professores, direção, etc. Para que isso aconteça, é preciso mudar a ideia de que cultura popular se trabalha no mês de agosto, na semana do folclore. No caso específico da poesia popular, ela deve permear as aulas com naturalidade, a depender da situação.

Temos chamado atenção mais especificamente para o trabalho com versos de cordel, porque as crianças menores nem sempre acompanham uma narrativa até o fim. Elas têm interesse mais por



determinados temas, por narrativas que não contenham muitos ardeios, descrições, etc. Neste sentido, acreditamos que, para esta faixa etária, pode-se trabalhar mais com estrofes soltas, que tenham sentido fora do contexto em que foram recolhidas. Foi acreditando nesta hipótese de trabalho que organizamos um livro com sextilhas sobre pássaros e bichos de nossa fauna.² Ler cotidianamente uma sextilha para os alunos, sem preocupação com avaliação ou com qualquer tipo de atividade complementar, parece-me uma atividade que pode ser feita sem nenhum prejuízo para o cumprimento das demais atividades curriculares. Alguns professores têm trabalhado as sextilhas através da musicalização (várias sextilhas foram musicadas); outros estimulam a ilustração de algumas delas, tudo sempre de modo lúdico, levando as crianças menores a se aproximarem de suas imagens e ritmos. Aqui, um ponto fundamental: a leitura oral, bem treinada, pode se constituir um importante instrumento para despertar nos alunos o interesse pelas diferentes manifestações da literatura popular. Pode-se fazer outros levantamentos e ir testando nas salas de aula, por exemplo, com quadras e outros tipos de estrofes.

Se pensarmos nos alunos do final do ensino fundamental em sua segunda e terceira fase, a leitura integral dos folhetos não traz nenhum problema. Neste âmbito do ensino, deve-se estimular ao máximo a leitura oral, repetidas vezes, e até mesmo a execução cantada do folheto para, inclusive, se ter uma ideia das diferentes possibilidades de experimentá-lo. Os folhetos que trazem pelejas, por exemplo, podem ser interpretados diversas vezes em sala, estimulando diferentes realizações orais.

Também neste nível de ensino, a pesquisa sobre o conhecimento que os alunos têm do assunto é da maior importância: saber se algum

[2]. Trata-se do livro: *Pássaros e bichos na voz de poetas populares*. Campina Grande: Bagagem, 2004.



familiar faz esse tipo de poesia (mesmo que não tenha publicado), se há poetas na comunidade, se algum aluno faz poemas. Caso se descubra algum poeta, é desejável tentar trazê-lo à escola, ouvir seu depoimento (como aprendeu, o que já escreveu, que sentido atribui a seu trabalho, etc.), discutir com ele, por exemplo, algum possível preconceito que se perpetua em sua produção, alguma visão de mundo, etc. Para tanto, é necessário que os alunos tenham tido um contato anterior, pelo menos, com parte da obra do poeta. Também é preciso ter alguns cuidados: necessariamente esses poetas não são bons comunicadores. Portanto, é importante prever um tempo de conversa, dentro de uma dinâmica, para que, ao invés de estimular, a atividade não se transforme em algo monótono, desinteressante.

A diversidade de leitura é muito importante na formação do leitor. Há os que só apreciam poemas mais apimentados, outros gostam mais de sátiras, outros de pelejas, outros de narrativas mais líricas, outros, ainda, de narrativas heroicas, etc. Levar aos alunos uma diversidade de temas poderá favorecer o interesse, principalmente de quem não teve ainda experiência de leitura desta modalidade da cultura popular.

Um procedimento que pode ser adotado é a comparação entre folhetos com a literatura denominada mais erudita. Observar possíveis diálogos (temáticos, formais) entre obras e até mesmo possíveis influências, etc. Ter o cuidado, neste tipo de trabalho, de não fazer avaliações que não levem em conta o contexto e a natureza das obras. Noutras palavras, não propagar o discurso de que a cultura popular é mera degenerescência da cultura letrada ou que esta é a fonte de tudo. Veja-se, por exemplo, o modo como o dramaturgo Ariano Suassuna lança mão de personagens da cultura popular, como João Grilo, na composição de sua peça *O auto da compadecida*. Por exemplo, após ler o folheto *As proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima, de fazer um levantamento com os alunos sobre piadas, narrativas, esportezas desta figura de nossa cultura, ler pelo menos fragmentos da



narrativa do escritor paraibano e observar o que têm em comum, que aspectos foram recriados para o contexto da peça. Estudando esta questão, Kelly Sheila I. Costa (2005) nos lembra que:

O João Grilo, de Ariano Suassuna, diferente da tradição e do cordel *As proezas de João Grilo*, (...) não é desocupado, trabalha na padaria e nem apresenta essa ausência completa de caráter, pois tem palavra e valores morais. (...) Ambos são concebidos tanto no cordel quanto no auto como personagens esper-tas, que embora não fossem formosos e nem ricos, características que possivelmente lhe ajudariam a obter sucesso na vida, possuem sabedoria, o que lhe permite driblar a realidade de miséria e sofrimento na qual nasceram. (p. 26-27).

O trabalho de leitura da comédia de Suassuna e a comparação com os folhetos me parecem mais adequados ao ensino médio. Aqui na Paraíba, o professor que tiver acesso à obra dramática de Lourdes Ramalho verá como a dramaturga escreve inúmeras peças em redondilhas maiores, portanto, ao modo da maioria dos cordéis.

Quem acompanha a literatura de cordel observará que alguns temas sempre retornam (como em qualquer literatura). Temos aí uma boa entrada para um trabalho mais comparativo. Por exemplo, Leandro Gomes de Barros escreveu um folheto chamado *Viagem ao céu*; anos depois, Manuel Camilo dos Santos escreveu o que hoje é um clássico da literatura de cordel: *Viagem a São Saruê*; e, mais recentemente, Toinho da Mulatinha nos trouxe *Uma viagem à lua*. Ler esses folhetos em sala de aula, chamar a atenção para o que têm em comum, para peculiaridades de cada um deles, para o modo como a utopia está posta e para o contexto social em que estas obras foram publicadas.



EMBASAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

No âmbito da formação propriamente teórica do professor, poderiam ser lidos desde livros mais teóricos, artigos com investigações mais pontuais a relato de experiências com cordel. Indicaremos e comentaremos algumas obras, tentando oferecer uma bibliografia mínima, voltada para o cordel, mas contemplando também outros gêneros da cultura popular. Ana Cristina Marinho Lúcio organizou o livro *Teatro infantil e cultura popular* (2005), voltado para as ligações sempre frutíferas entre teatro e cultura, embora não trate especificamente de cordel, que aparece sobretudo na obra de Lourdes Ramalho. O método utilizado pelas autoras, que visa a um estudo comparativo entre obras da literatura considerada erudita e da literatura popular, sem supervalorizar um ou outra manifestação, é um diferencial do livro. São estudadas obras de Maria Clara Machado (*O boi e o burro a caminho de Belém*), Sylvia Orthof (*Cantarim de cantará*) e Lourdes Ramalho (*Maria Roupa de Palha*).

Analisando *O boi e o burro a caminho de Belém*, Kelly Costa mostra que Maria Clara Machado recolheu, das lapinhas populares e das narrativas piadas sobre as andanças de São Pedro na terra, inúmeros elementos para compor seu drama. Já Sylvia Orthof, segundo Andréa Lacerda, inspira-se sobretudo em cantigas de roda, coco, marchinhas de carnaval, ponto de umbanda e quadras populares para estruturar sua peça. *Cantarim de cantará* retoma também a narrativa dramática de *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto. Já Lourdes Ramalho, além de dar forma dramática a várias narrativas populares, o faz quase sempre através de sextilhas com redondilhas maiores, por exemplo, quando reescreve o famoso *A gata borralheira* e outras narrativas populares em *Maria roupa de palha*.

Nos três estudos, as autoras nos mostram como as fontes populares foram recriadas e ressignificadas. Além disso, trazem algumas propostas de atividades para sala de aula. Kelly Costa, depois



de sugerir que alunos(as) pesquisem na comunidade a presença de pastoris, sugere que o auto de Maria Clara Machado seja lido em sala e, dependendo da turma, seja adaptado para o fantoche. Neste caso, os bonecos deverão ser confeccionados pelos próprios estudantes (p. 74-75). Para uma 5ª série, a autora sugere a montagem do texto apontando os passos a serem seguidos. Como as lapinhas são cantadas, pode-se sugerir a colaboração de outros professores e de pessoas da comunidade que saibam as canções de lapinha e, até, pode-se trazer algumas canções para compor a peça em substituição a outras. Andréa Lacerda sugere que, depois da leitura de *Cantarim de cantará* pelos alunos, se discuta com a turma a presença de manifestações da cultura popular articuladas na peça (p. 115). Ela também sugere que se faça um levantamento, com os próprios alunos, sobre cantigas de roda, canções e instrumentos, como berimbaus e outros. Os alunos devem trazer esse material para sala de aula e cantar as canções que estão na peça. Se não souberem a melodia, poderão inventá-las. A autora ainda sugere uma discussão sobre a simbologia do ovo e outras imagens que permeiam a peça.

Agora que estão surgindo reflexões e relatos de experiências com literatura popular na escola, referimo-nos, especificamente, a um tipo de experiência que não visa explorar o insólito, mas que busca, de fato, uma aproximação com a experiência do outro para também se reconhecer e aprender com esta experiência. Acredito, como afirmei em outro texto, que o papel do professor e pesquisador de literatura popular é sempre estar de olhos e abertos e ouvidos atentos para ir colhendo material para seu trabalho, afinal:

Deve haver muita coisa escondida, muitas vezes a que não damos ouvido, bem junto de nós. E ouvi-las pressupõe uma atitude humilde, não preconceituosa com a cultura popular. A atitude preconceituosa nos faz deixar de saborear muitas belezas. (PINHEIRO, 2004, p. 107).



BIBLIOGRAFIA MÍNIMA

Além das obras referidas neste texto, achamos por bem elencar outras leituras para o professor interessado em questões de literatura popular e ensino. Leituras teóricas e informativas são da maior importância para a formação dos profissionais do ensino. Mas estas leituras poderão ficar capengas se não formos, de fato, leitores de literatura de cordel. Ler folhetos antigos e novos é, portanto, o mais importante para a formação do professor. A teoria sem uma base de leitura literária pode não trazer os benefícios esperados.

Sugestões metodológicas, especificamente voltadas para o trabalho com cordel, conforme já dissemos, podem ser encontradas em nosso livro *Cordel na sala de aula*, escrito com Ana Cristina Marinho Lúcio, especificamente no terceiro capítulo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *História de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- AYALA, M. I.; AYALA, Marcos. *Cultura popular no Brasil: perspectivas de análise*. São Paulo: Ática, 1987.
- COSTA, Kelly S. Inocência. Auto da Compadecida: entre temas, tipos e risos. In: SOUZA, Ana Lúcia Maria de. *Literatura no Vestibular*. UEPB, 2006; Campina Grande: Bagagem, 2005.
- LUYTEN, Joseph M. *O que é literatura popular*. São Paulo: Brasiliense, 1983.



PINHEIRO, Helder; LÚCIO, Ana C. Marinho. *O cordel na sala de aula*. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

PINHEIRO, Hélder. Pesquisa com Literatura de Cordel. In: MARTINS, Aracy et al. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: CEALE/AUTÊNTICA, 2004.

PINHEIRO, Hélder (org.). *Pesquisa em literatura*. Campina Grande: Bagagem, 2004.

RIBEIRO, Leda Tâmega. *Mito e poesia popular*. Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore, 1986.

SOBRINHO, José Alves. *Cantadores, repentistas e poetas populares*. Campina Grande, Bagagem, 2003.

TAVARES, Bráulio. *Contando histórias em versos*. São Paulo: Editora 34, 2005.

TERRA, Ruth Brito Lemos. *Memória de lutas: literatura de folhetos do Nordeste (1893-1930)*. São Paulo: Global, 1983.

XIDIEH, Oswaldo Elias. Cultura popular. In: XIDIEH, Oswaldo Elias et al. *Feira nacional de cultura popular*. São Paulo: SESC, 1976, p. 1-6.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Trad. Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Hucitec, 1997.



ENSINO DE LITERATURA: UMA PROPOSTA COMPARATIVA

INTRODUÇÃO

Quando nos voltamos para o material didático que serve de apoio ao ensino de literatura, sobretudo os livros didáticos, observamos que há uma tradição direcionada para a abordagem dita historicista. Trata-se de apresentar o texto literário quase sempre como exemplo de um estilo de época. Já refletimos sobre isso antes (ALVES, 2006, 2006a), mas ainda vale reforçar que esse modelo quase sempre deixa de lado inúmeras nuances dos autores, sobretudo dos poetas e poetisas. Ensina-se quase sempre um saber sobre os poetas, a partir de um quadro de características facilmente memorizadas. Formar leitores se constitui, nos documentos oficiais, sobretudo nas OCEM-2006, o grande objetivo do ensino da literatura. Para cumprir este objetivo, muitas ações necessitam ser empreendidas, muitas mudanças conteudísticas e metodológicas carecem ser repensadas. Esta discussão é ampla e vem sendo empreendida por diferentes teóricos (ROUXEL; REZENDE; DALVI; JOVER-FALEIROS, 2013; COLOMER, 2007), cada um com nuances, com especificidades, mas todos se encontrando na necessidade de buscar um ensino de



literatura que contribua para uma interação do leitor em formação com o texto. Neste sentido, a contribuição das teorias recepcionais ganha destaque. Não se trata de aplicar uma teoria ao ensino, antes, inspirado em teorias que tenham o leitor como eixo, buscar metodologias que favoreçam essa aproximação.

Entre as possibilidades de ensino que pode favorecer o diálogo do leitor com o texto está a abordagem comparativa. Busca-se, nessa perspectiva, proporcionar o confronto entre textos a partir de aspectos formais, temáticos, ideológicos, entre outros. Essa abordagem está em sintonia com as significativas mudanças que a literatura comparada empreendeu a partir da segunda metade do século XX. Como lembra Carvalho (2003, p. 35), “se a especificidade da literatura comparada era assegurada por uma restrição de campos e modos de atuação”, por outro lado, “hoje essa mesma especificação é lograda pela atribuição à literatura comparada da possibilidade de mover-se entre várias áreas, apropriar-se de diversos métodos”. Lembrando ainda, segundo Carvalho, que contemporaneamente não se busca mais “a influência exercida por uma obra ou autor” (p. 38) antes as “confluências” (conforme se referiu Mario Quintana), as visões de mundo, as especificidades de linguagem, entre outros aspectos.

São inúmeras as vantagens desse tipo de abordagem – mas uma dentre tantas outras é o fato de se poder exercitar no leitor de literatura em formação a capacidade de observar mais detidamente os textos e descobrir certas especificidades, diferenças de forma, de gênero, de visão de mundo. Nesse sentido, é imprescindível que a aula seja um grande espaço de leitura e debate constante, tendo o professor a função de mediar (PETIT, 2008) as discussões e levantar questões que ajudem a descobrir novos sentidos, a buscar informações, a comprovar o que se afirma nos textos em discussão.

Ao trabalhar uma proposta como esta, o professor precisa buscar uma formação sólida quanto ao autor(a) ou gênero literário que vai levar para o estudo em sala de aula, para poder, inclusive, oferecer



ao jovem leitor possibilidades de leitura a partir das demandas que necessariamente vão surgir.

A seguir, faremos uma proposta de abordagem comparativa a partir de dois poemas – um, de um poeta já consolidado no cânone – e o poema é também largamente conhecido; outro, de uma poetisa contemporânea de grande valor, cuja obra quase não tem circulação na escola. Propomos, portanto, um diálogo entre os poemas “José”, de Carlos Drummond de Andrade, e “Drumundana”, da poetisa paranaense Alice Ruiz. Além de destacar as proximidades estilísticas e o distanciamento ideológico, apontaremos também algumas possibilidades de apreciação dos poemas no contexto escolar.

“JOSÉ”: O LIVRO, O POEMA E A CRÍTICA

“José” é o poema que dá título a um livro de poemas de Drummond que apareceu a primeira vez na reunião da obra do poeta denominada *Poesias*, de 1942. Em ensaio sobre o livro *José*, no posfácio de uma edição atual, o crítico Júlio Castañon Guimarães (2012) apresenta um panorama do livro, lembrando que o poema “José” recebeu uma musicalização pelo maestro Villa-Lobos. Destaca também que, dada a repercussão do poema, Drummond organizou uma montagem de textos denominada *E agora, José. Elementos para a história social de um poema*. Este material não foi publicado e encontra-se no arquivo do poeta na Fundação Casa de Rui Barbosa. Segundo Guimarães (2012), é Afonso Arino de Melo Franco quem faz a primeira observação sobre o poema em artigo de 1942.¹ Ele teria tido

[1]. Outra informação importante que nos é fornecida pelo crítico diz respeito a algumas modificações efetuadas pelo poeta. “Na primeira edição em livro, surge para compor a sequência de três interrogações uma outra que se dirige a um terceiro personagem: ‘e agora, José?/ e agora, Joaquim?/ e agora, Raimundo?’ (GUIMARÃES, 2012, p.76).



acesso à obra antes da publicação. Destacamos um fragmento desta apreciação:

Nele, como sempre, o poeta, supondo definir um estado de alma personalíssimo, está, de fato, traduzindo na língua incisiva e desdenhosa do verso uma posição que é de quase todos nós. A posição de angustiosa expectativa diante de um mundo que se esboroa à nossa roda, sem que possamos intervir eficazmente. (GUIMARÃES, 2012, p. 62).

Para o crítico John Gledson (1981), “o livro caracteriza-se mais por uma confiança crescente, que contém tensões, (...) e que não põe à prova a relação do poeta com o mundo da maneira totalizadora, característica de muitos poemas de *A rosa do povo*” (p. 141).

O livro, embora pequeno, traz poemas centrais do poeta, de grande valor estético – sempre fruto de uma tensão às vezes dramática do eu lírico vivenciando os mais diferentes conflitos. Destacam-se, entre eles, “A bruxa” e “O boi”, que problematizam a solidão do homem moderno “entre carros, trens, telefone”. “O lutador” tornou-se paradigmático da concepção do fazer poético de Drummond, presença constante em antologias e livros didáticos. Outro poema denso e tenso é “A mão suja”, cujo valor simbólico se projeta para os mais diferentes dramas humanos. O livro se fecha com “Viagem na família”, que traz uma temática que voltará posteriormente em livros como *Boi tempo*.

Como já foi salientado por diversos críticos, o poema “José” alcança um nível de universalidade, de abertura para diferentes interpretações. Pode-se afirmar que ele põe a nu a condição do homem moderno, solitário que escuta o eco de tantas perguntas. Consequência da ausência de um destino certo, de um ponto de chegada seguro, de uma utopia a que se entregar. O signo da negatividade



perpassa o poema em todos as estrofes (“a noite esfriou”, “você que é sem nome”, “está sem...”, “ não veio”, “não existe porta”, “se... se... se...”).² A leitura integral do poema sempre se faz necessária:

JOSÉ

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

[2]. Destacamos duas interpretações sobre o poema: primeiro, Emanuel de Moraes (1979), em ensaio denominado “As várias faces de uma poesia”, afirma: “José é todos os homens, e ele sente todos os problemas da humanidade” (p. 23). Sant’Anna (1977), que estudou a obra de Drummond em sua integralidade, afirma que José “é um heterônimo que sobrevive e se destaca de vários outros criados por ele (Joaquim, Raimundo). José é mais *gauche* do que Carlos. É uma invenção mais apurada. (...) Principalmente José não tem lastro familiar. Não tem sobrenome, não se sabe de onde veio nem para onde vai. Tem a chave na mão, mas não existe porta. Quer voltar ao passado, mas o passado secou. Suas alternativas não passam de hipóteses seguidas de reticências. Até a morte lhe estranha. José é essencialmente o ser aporético. É uma espécie de zero à esquerda, símbolo de uma era de massificação, época de objetos e não de sujeitos” (p. 43).



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

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

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,



Minas não há mais.
José, e agora?

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

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

Carlos Drummond de Andrade

Certamente nos identificamos – em níveis diversos – com tantas situações de carência e impossibilidade de realização de sonhos e desenhos. O poema se torna simbólico tanto no plano social e político – aspecto ligado ao tempo em que foi produzido – quanto no plano individual – nossas crises, as tensões agudas, a falta de chão, de perspectiva. Como se vê, trata-se de um eu lírico – ou de um sujeito – partido, em meio à tempestade. Esse sujeito é um ser



social, está em meio a uma crise porque está inserido no mundo moderno. Esta experiência é tipicamente do homem moderno. E o homem aqui não como apenas humanidade – mas como gênero, como sujeito posto no mundo dos conflitos. Não negamos sua universalidade – que nasce da figuração de um drama que pode ser todos nós – mas não podemos esquecer que nem todos os sujeitos – femininos ou masculinos –, no contexto da publicação do poema, puderam viver esses dramas. Por outro lado, num plano pessoal, o sujeito feminino pode se projetar no poema – sua ausência de perspectiva, sua dificuldade de vencer fortes barreiras de uma sociedade patriarcal que lhe cerceou a possibilidade de escolher um caminho diverso do que foi determinado para ela. Ou seja, esta ambivalência do poema o eleva a um valor que escapa de uma crítica que tentasse aproximar esse sujeito lírico dos dramas meramente relacionados ao homem. O poema será retomado, na década de 80 do século passado, por uma poetisa paranaense, a senhora Alice Ruiz. Passemos, pois, a observar de que modo o seu “Drumundana” dialoga com o texto de Drummond.

MARIA: O POEMA E SUAS NUANCES

Os estudos voltados para os modos como a mulher é representada na literatura e como elas têm lutado para terem suas obras reconhecidas têm contribuído largamente para que se tenha uma percepção mais justa das questões de gênero. Destaque-se, neste âmbito, a redescoberta de escritoras e poetisas que, por diferentes razões, passaram ao largo de nosso cânone. Por certo, diferentes vivências de cerceamento da liberdade, experimentadas secularmente pelas mulheres, revelam nuances da condição feminina e de sua resistência, de suas dores, de seus impasses que passavam/passam ao largo ou são interpretadas de modo preconceituoso. Os preconceitos



são, muitas vezes, naturalizados que nem sequer se percebem determinadas nuança da voz lírica feminina. O crítico contemporâneo precisa abrir os ouvidos para escutar as peculiaridades da voz lírica feminina. O poema “Drumundana”, de Alice Ruiz, estabelece um diálogo fecundo com o poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade. Passemos à leitura.

DRUMUNDANA

Alice Ruiz
 e agora, Maria?
 o amor acabou
 a filha casou
 o filho mudou
 teu homem foi pra vida
 que tudo cria
 a fantasia
 que você sonhou
 apagou
 à luz do dia
 e agora, Maria
 vai com as outras
 vai viver
 com a hipocondria

O poema de Alice Ruiz foi publicado originalmente no livro *Navalhanaliga* (1980), obra reeditada na antologia *Dois em um* (2008), edição a que tivemos acesso. Inicialmente observa-se que o título “Drumundana” não faz referência direta ao poema “José”, mas ao próprio poeta – conseqüentemente, à sua obra. A ambigüidade que surge do título condensa tanto parte do nome do poeta quanto a referência ao mundo, tema que, a partir de *Sentimento do mundo*,



terceiro livro de poemas do poeta de Itabira, se tornará central em sua poesia. Mas há também neste título a palavra “mondana”, que lido o primeiro /o/ com /u/, assume um valor associado a algo sem valor, sem dignidade, socialmente desprezível. Este aspecto é da maior importância e assume um caráter irônico, uma vez que a que não tem valor, como se vê no poema, é Maria, nome comum, como José, que pode representar qualquer mulher que, a certo momento da vida, vê desmoronar os pilares que a sustentavam – mas não tem seu drama reconhecido. Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao tamanho do poema de Alice Ruiz, que é bastante conciso e construído com uma pontuação livre.

Se por um lado, o poema de Drummond ostenta um eu lírico que apresenta marcas de uma certa nobreza (“sua bíblia”, “sua lavra de ouro”, “seu terno de vidro” – “se você tocasse a valsa vienense”, “você que faz versos”), por outro, o de Ruiz traz uma história não propriamente de ausência de caminho, mas de fracasso nascido da condição feminina e seus condicionamentos. O eu lírico não tem emprego, vive de ausências e perdas, da falta de sonhos e fantasias. Parece ser alguém que apostou ou foi levado a apostar suas fichas num modelo de família em que cabe à mulher dedicar-se à criação dos filhos e cuidar da casa e do marido. Mas quando eles se vão, quando o amor acaba, surge o vazio profundo, a falta de perspectivas. Maria pode ser lida, portanto, como uma espécie de representação da condição de muitas mulheres. As perdas e as conseqüentes dores destas Marias nem sempre são consideradas universais, uma vez que a elas [dores caseiras, coisa pequena, sentimental] não se confere valor social. A mudança experimentada pelo eu lírico parece ter ocorrido quando tudo parecia bem, em equilíbrio: “fantasia/ que você sonhou/ apagou à luz/do dia”. Resta ao eu lírico tornar-se uma Maria “vai com as outras” – as que têm o mesmo destino. E o que é mais trágico: “vai viver/com a hipocondria”. A somatização das dores, dos sonhos naufragados parece o destino a que muitas Marias ainda estão fadadas.



O poema de Alice Ruiz dialoga com o de Drummond não meramente o parodiando ou mergulhando num filão temático ou rítmico. Há aqui uma individualidade que comparece na percepção do destino trágico de alguém que não tem nobreza. O destino está em ser condenada, depois de tantas perdas, a ser uma Maria “vai com as outras”, a somatizar as dores, a não poder ou não ter forças e condições de forjar o destino.

JOSÉ E MARIA NA SALA DE AULA

A leitura dos dois poemas ostenta, logo à primeira vista, relações intertextuais, favorecendo boas hipóteses de leitura, diálogos que possam conduzir a uma aproximação mais efetiva dos dois textos.

Imaginemos, pois, estes poemas trabalhados em turmas de nono ano do ensino fundamental ou em qualquer série do ensino médio. A escolha se justifica pela complexidade de questões colocadas, embora pelo ritmo os poemas tentem a agradar leitores mais jovens e menos experientes.

Como sempre, defendemos como ponto de partida a leitura oral dos poemas (ALVES, 2008). Com relação a “José”, poema mais longo, procurar evitar uma leitura monótona. A predominância de versos de cinco sílabas já convida para uma leitura mais rápida. Atentar para as repetições de palavras, a pontuação, as enumerações que pedem uma leitura mais rápida. Um verso como “E agora, José”, que se repete ao longo do poema, pode ser pronunciado de diferentes modos – oral mais alto, ora mais baixo, ora desesperado, ora contido, etc. Essa realização deverá apontar os diferentes tons dos poemas e o conseqüente afeto que revela.³

[3]. Sobre os diferentes tons do poema, vide o ensaio de Bosi (1988).



A repetição é uma pedra angular na busca de uma leitura expressiva. Estimular que os jovens leitores procurem fazer realizações orais as mais diversas e, muitas vezes, a partir destas realizações discutir os sentidos que nascem desse diálogo do leitor com o poema. Estimular a turma para falar do poema - quem é esse José hoje? Simbolicamente o que ele representa? Publicado há mais de sessenta anos, o poema tem atualidade? Qual? Você já se sentiu um José – perdido, buscando um caminho, mas sem direção?

O mesmo procedimento deve ser seguido na leitura de “Drumundana”, de Alice Ruiz. A questão da condição feminina aqui não pode ser deixada de lado. Quem é essa mulher? Que lhe resta depois de criar os filhos? Por que a hipocondria? Retomam-se aqui algumas questões colocadas no comentário sobre o poema feito acima.

Um procedimento que pode ser utilizado com o poema de Alice Ruiz é a realização de um jogo dramático em que o poema seria dito por diversas pessoas e uma representaria o drama de Maria – inclusive criando falas a partir da tensão retratada.⁴ Alguns versos poderiam ser repetidos várias vezes, adensando o drama da personagem, por exemplo: “E agora, Maria? E agora, Maria? E agora, Maria? (dito quase gritado para uma Maria no meio da cena), seguido de várias vozes dizendo: “Vai, vai com as outras” (dito de diferentes modos: deboche, ordem, pergunta, etc.).

CONCLUSÃO

Como lembram as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM, o objetivo do ensino da literatura é

[4]. Veja, sobre o importante livro de Slade (1978).



contribuir para formação de leitores. Neste sentido, acreditamos que só o enfrentamento cotidiano da leitura de textos é que pode contribuir para essa formação. Mas essa leitura necessita de um planejamento que contemple uma perspectiva metodológica. Apenas entregar o texto e cobrar uma interpretação ou o reconhecimento de figuras de linguagem, por exemplo, não assegura um mergulho mínimo no texto. É preciso buscar caminhos que estimulem o encontro entre texto e leitor.

A proposta apresentada procura indicar alguns procedimentos a partir de dois textos de importantes vozes de nossa poesia lírica. Outros procedimentos poderiam ser adotados ampliando o que aqui explicitamos, por exemplo, abordar o poema de Carlos Drummond de Andrade a partir da localização da melodia de Villa-Lobos ou da musicalização de caráter mais popular realizado por Sidney Miller. Há ainda um poema de Adélia Prado (1991), do livro *Bagagem*, denominado “Agora, ó José” que dialoga com o de Drummond lançando mão de uma visão de mundo religiosa, portanto, mais otimista uma vez que, embora não negue o drama, a falta de perspectiva de José, acena com a esperança: “O que te salva da vida/ é a vida mesma, ó José,/(...) Resiste, ó José”.

Pelo percurso seguido, observa-se que o professor que queira trabalhar a poesia de modo efetivo precisa dialogar também com a crítica e a teoria literária. Não meramente aplicar ao poema o que já foi dito sobre ele, mas dialogar com estas leituras e confrontá-las com outras que certamente vão nascer do embate em sala de aula. Mais uma vez, é preciso reforçar a ideia de que uma proposta como esta, para se efetivar, necessita de uma atitude dialógica (no sentido de Paulo Freire) com os textos e com os alunos leitores. Nesta perspectiva, a aula expositiva não é o melhor procedimento para forjar este diálogo que favorece a interação do texto com o leitor.



REFERÊNCIAS

- ALVES, J. H. Pinheiro. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. *Graphos*. Revista da Pós-Graduação em Letras – UFPB. v. 10, ano 1, 2008.
- ALVES, J. H. Pinheiro. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- ANDRADE, Carlos Drummond. *José*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ANDRADE, Carlos Drummond. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979.
- BOSI, A. A interpretação da obra literária. In: BOSI, A. *Céu, Inferno*. São Paulo: Ática, 1988.
- CARVALHAL, Tânia Franco. *O próprio e o alheio*: ensaios de literatura comparada. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide L. de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- GLEDSON, John. *Poesia e poética de Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1981.



- GUIMARÃES, Júlio Castañón. *José e algumas de suas histórias*. In: ANDRADE, Carlos Drummond. *José*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- MORAES, Emanuel de. As várias faces de uma poesia. In: ANDRADE, Carlos Drummond. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura*: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- PINHEIRO, Hélder, Literatura, crítica literária e ensino. In: PINHEIRO, Hélder; NOBRE, Marta. *Literatura*: da crítica à sala de aula. Campina Grande: Bagagem, 2006a.
- PRADO, Adélia. *Poesia Reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.
- RUIZ, Alice S. *Dois em um*. São Paulo: Iluminuros, 2008.
- SANT'ANNA, Affonso Romano. *Carlos Drummond de Andrade*: análise da obra. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Documentário, 1977.
- SLEIDE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Tradução Tatiana Belinky. São Paulo: Summuns Editorial, 1978.



DUAS ENTREVISTAS

SOBRE AS ENTREVISTAS:

As duas entrevistas que seguem foram concedidas a dois espaços voltados para o professor do ensino básico. A primeira está hospedada no site *Jornal do Professor*, edição 47; e a segunda no portal *Educar para Crescer*. Embora tenham pontos em comum, há aspectos mais abrangentes numa ou noutra e, certamente, há muita proximidade no modo de responder e exemplificar. Lembro ainda que elas tinham como foco o trabalho com a literatura – e mais especificamente com a poesia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Expresso aqui minha gratidão às jornalistas responsáveis pela publicação.

A – “Toda idade é idade da poesia”

1. Qual é a importância que a poesia pode ter na sala de aula? Por quê?

Primeiro é preciso dizer que a poesia é uma arte, milenarmente cultivada em todas as culturas. É uma arte que nos acompanha desde os tempos ágrafos e cuja transmissão era feita pela memória. Desde



crianças, somos estimulados por sons, por canções, por jogos de palavra, por trava-línguas, por quadras sobre os mais diversos temas. A poesia, portanto, é uma arte de fundamental importância para ser trabalhada em todas as séries do ensino fundamental e médio, porque ela estimula a fantasia, a imaginação, ela nos acorda para a música da língua (Eliot nos lembra isto), ela nos “protege contra a automatização, contra a ferrugem que ameaça a nossa fórmula do amor e do ódio, da revolta e da reconciliação, da fé e da negação”, conforme as palavras de Jakobson.¹ Mas também ela nos faz pensar, ela tem o poder de se alojar em nossa memória e nos levar para momentos de encantamento, de alegria. A questão que fica é: se ela é algo tão fundamental, por que é utilizada de modo tão medíocre na maioria das vezes?

2. A utilização de poesia na sala de aula pode servir para estimular a criatividade dos alunos e despertar o gosto pela leitura?

Num sentido amplo sim, pois a boa poesia oferece paradigmas de alta criatividade, de diferentes modos de trabalhar a linguagem, de explorar imagens e sons diferenciados e significativos. Também, à medida que é levada, sistematicamente, ela pode criar o desejo de conhecer mais um ou outro poeta ou poetisa, um ou outro tema – ou como determinado tema foi poetizado em diferentes momentos da história. Mas para formar o gosto pela leitura, há que se trabalhar de modo constante, jamais aleatoriamente. É do conhecimento de vários estilos, de vários temas, de várias possibilidades de trabalho com a linguagem que se vai formando o gosto. Se a escola faz um trabalho de leitura de poesia desde as séries iniciais, com certeza tem boas chances de despertar interesse pela poesia e formar o gosto pela leitura.

[1]. Vide: JAKOBSON, Roman. O que é poesia? In: TOLEDO, Dionísio (org.). *Círculo linguístico de Praga: estruturalismo e semiologia*. Trad. Zênia de Faria et al. Porto Alegre: Globo, 1978, p. 177.



3. Quais as principais formas de utilização da poesia na sala de aula?

Partindo inicialmente de minha experiência, uma questão fundamental é a leitura oral. Poesia pede voz – várias vozes, leituras repetidas e discutidas. É pela leitura oral que o leitor vai perceber as nuances sonoras e semânticas, vai descobrir imagens que passam despercebidas numa primeira leitura. A leitura oral é um procedimento que funciona bem em todos os níveis de ensino. Com crianças menores, além de leitura e releitura, improvisações a partir do poema sempre têm um papel importante – aproximam a criança da materialidade do poema, permitem que recriem situações, que fixem versos, imagens, etc. Em níveis mais altos – séries finais do fundamental e ensino médio -, pode-se trabalhar a partir de temas. Discutir como um mesmo tema é tratado em diferentes épocas aguçava a curiosidade do leitor e possibilita bons debates sobre diferentes modos de ver e expressar os sentimentos, os desejos humanos. Por exemplo, a leitura de “Subversiva” de Ferreira Gullar (*Na vertigem do dia*), “Os poemas” de Mario Quintana (*Esconderijos do tempo*) e “A palavra”, de Lenilde Freitas (*Grãos na eira*) pode levar a uma concepção mais ampla do que vem a ser a poesia para cada poeta. Isto pode ser ampliado com introdução de inúmeros poemas de poetas contemporâneos ou não. Trata-se de uma espécie de literatura comparada, sem a preocupação de aplicar métodos, antes, a partir da leitura dos poemas vão-se formulando questões e discutindo. Assim é possível favorecer não um conhecimento sobre a poesia, mas a partir da vivência com a poesia.² No ensino médio, já é possível se deter mais sobre um poeta ou poetisa e ler vários poemas, procurando observar peculiaridades daquele(a) autor(a). Jamais ficar apenas nos modelos dos livros didáticos, que tentam enquadrar os autores em

[2]. Discutimos estas questões mais detidamente nos capítulos 3 e 4 de nosso *A poesia na sala de aula* (3. ed. Campina Grande: Editora Bagagem, 2007. O livro foi reeditado pela Editora Parábola.).



escolas, num procedimento limitador que não favorece a formação mais ampla de leitores.

4. Em sua opinião, a poesia está sendo bem utilizada nas escolas ou isso pode melhorar?

É difícil responder de modo taxativo. Acho que há experiências significativas de trabalho com a poesia na escola. Mas, infelizmente, a maioria das experiências é limitada. A começar pelos livros didáticos que, mesmo com avaliações constantes do MEC, ainda reproduzem esquemas bastante pragmáticos para o trabalho com a poesia. Portanto, há muito ainda que ser feito. A começar pelo fato de a maioria de professores e pedagogos não serem leitores de poesia. Sem que se seja um leitor, dificilmente pode-se acordar no outro o gosto pela poesia. Exercícios mecânicos que não exploram, oralmente, as sutilezas e encantamentos da poesia não formam leitores. A poesia precisa ser trabalhada cotidianamente. Lembremos aqui aquele poeminho de Oswald de Andrade: “No Pão de Açúcar/De Cada Dia/Dai-nos Senhor/ A Poesia/ De Cada Dia”. Todo dia é dia de poesia. Todos os dias nossos alunos deveriam ser brindados com um poema, uma estrofe, um verso. Aqui entra-se num problema central de nossa escola: o da formação de professores. A formação literária, que interessa mais particularmente, é fragilíssima, inclusive nos cursos de Letras. Basta lembrar que a maioria de nossos cursos de Letras não tem uma cadeira de literatura infanto-juvenil como obrigatória. Esta disciplina ofereceria, em tese, um repertório mínimo para o profissional que vai atuar no ensino fundamental.

5. A utilização de poesias na sala de aula pode ser feita a partir de que idade ou nível de ensino?

A partir de qualquer idade. Toda idade é idade de poesia. Logo cedo, quando chega à escola (as crianças estão chegando cada vez mais cedo à escola...), a criança já revela interesse pela música das



palavras, pelas diferentes sonoridades, mesmo que não entenda, pelas rimas. Há uma diversidade enorme de poemas sobre bichos, temática que tem forte apelo sobre as crianças. Também os poemas que tematizam brincadeiras e que brincam com as próprias palavras. Digo mais uma vez: a partir de qualquer idade e mais: com constância. Um projeto sobre poesia no início do ano e o resto do ano sem poesia não vai ajudar a formar leitores.

6. Qualquer pessoa pode aprender a fazer poesia?

Esse tema é mais complicado. Em tese, sim. Do mesmo modo que qualquer pessoa pode aprender a tocar violão. Acho que a preocupação da escola não deveria ser com “fazer poesia”, mas com ler poesia. Todos os poetas, pelo menos num bom tempo de sua vida, de sua formação, foram leitores assíduos da tradição poética de sua língua e até de outras línguas. Aprender a fazer poesia no sentido de aprender uma técnica nem é tão difícil assim. No entanto, fazer Poesia, digamos assim, com P maiúsculo é mais complexo. Por outro lado, acho que os professores devem estimular aqueles(as) jovens que revelam talento ou interesse em escrever. Expressar suas angústias, seus sentimentos, seus desejos ainda não é necessariamente poesia, mas é uma necessidade de todo ser humano e pode se constituir num bom exercício com as palavras. Essa pergunta demandaria muito mais reflexão – para a qual não acho que sou a pessoa mais qualificada. O que me parece é que não ajuda muito chamar alguém de poeta por um ou dois poemas criados. É preciso um certo domínio da língua que não nasce de uma vez, de uma mera inspiração.

7. O senhor teria alguns conselhos ou sugestões para os professores que quiserem aproveitar melhor o uso da poesia na sala de aula?

Talvez eu vá me repetir, mas insisto que se deve ler em voz alta. E o professor deve treinar antes a leitura oral. Ler várias vezes para ele próprio pode contribuir para ter mais confiança na hora de levar



o poema para sala de aula. Se não tem esta experiência, há inúmeros CDs com bons atores lendo poemas (Paulo Autran é um dos melhores) – lançar mão desse material ajudou-me bastante quando iniciei no magistério há mais de 30 anos. Outra dica: ler cotidianamente, nem sempre dentro de um planejamento detalhado. Ler por ler, antes de uma aula, ou no final. E não só com crianças, com os jovens também. Fazer com que a poesia compareça em diferentes momentos da sala de aula. Estimular os alunos a trazerem poemas de que gostam, que viram ou ouviram nalgum lugar. E no nível pessoal, sempre estar lendo poesia: um livro novo, um livro antigo, uma antologia de novos poetas para descobrir novos talentos. Estar aberto ao novo – não propriamente achar bom ou ruim tudo que aparece. Estar aberto, deixar-se tocar pelo que atualmente se faz no âmbito da poesia. Sem esta disposição para apreender cada vez mais poesia, fica difícil contribuir com a formação de leitores. E por último, não se prender apenas aos esquemas dos livros didáticos. Lá os poetas e poetisas ficam engessados às escolas literárias, aos movimentos, e uma obra literária quase sempre não cabe num esquema desses.

B – Boa poesia para criança é boa poesia para qualquer leitor

1. Por que a poesia costuma ser um gênero literário menos apreciado, ou menos conhecido/disseminado? É preciso desenvolver uma sensibilidade específica para ler poesia?

São várias questões: acho que ela não é apreciada pelas crianças porque a escola (e a família) trabalha pouco com poesia e, quando trabalha, ainda permanece o ranço de usá-la como pretexto para ensinar alguma coisa. Recentemente observei coleções de livros didáticos voltados para 1º ao 5º ano e constatei os mesmos problemas de 15 ou 20 anos atrás. Saindo do âmbito escolar, a poesia de algum modo sempre está presente na vida das pessoas, mas ler poesia de um modo mais cotidiano, ainda estamos longe. Não sei se há uma



sensibilidade específica para ler poesia, mas com certeza quem lê mais poesia pode desenvolver uma sensibilidade mais aguçada para alguns aspectos da língua e da vida como um todo. Diria que deve haver alguns cuidados no trabalho de formação de leitores de poesia. Mas esta é uma conversa mais longa, que envolve formação cultural, procedimentos metodológicos e outras questões.

2. Para a criança, qual é a diferença entre a leitura de poesia e a de prosa?

Às vezes, acho que a criança – estou pensando na criança pequena, até 8 ou 10 anos – não percebe muita diferença. E não acho que se deve insistir, desde cedo, em conceitos, em especificidades. Mas embora não saiba a diferença, ela pode experimentá-la de modo diferente. Enquanto prosa, a narrativa tem um enredo, cativa o leitor ou ouvinte para o desenrolar de determinados fatos e acontecimentos; o poema é mais instantâneo. Uma criança que ouve: “A bela bola rola/ a bela bola de Raul”, de Cecília, muitas vezes devaneia a partir deste primeiro verso do poema. Imagina a bola rolando, o colorido das bolas, a brincadeira. Certamente o encanto da poesia para criança está, sobretudo, no som. A musicalidade é fundamental para encantar as crianças – e os adultos também.

3. A poesia voltada para crianças tem uma característica específica? Se sim, ela está mais presente na estrutura, na temática, ou nas duas?

Como falei anteriormente, a questão central é a musicalidade. E ela se dá dos mais diversos modos: assonâncias, aliterações, rimas, repetições de palavras são alguns dos procedimentos. Mas também há outros aspectos: uma poesia mais conceitual, com imagens mais abstratas, no geral, tende a não encantar muito a criança. No entanto, muitas vezes ela adora o som, embora não entenda nada do sentido. Acho, portanto, que tema e forma (ou estrutura) devem sempre vir



bem casados para que a significação seja sempre mais rica. Também a poesia para crianças não deve ser muito longa. Há que se ter cuidado também com o vocabulário: palavras muito rebuscadas, muitas vezes, tornam qualquer poema pernóstico. Não acho que deva haver facilitação, mas também nada de querer ensinar vocabulário a partir de poesia – o que até pode acontecer, naturalmente.

4. A leitura de poesia desde a infância pode influenciar positivamente o desenvolvimento da sensibilidade estética?

Acredito que sim, mas é difícil aferir de modo muito preciso. Não basta trabalhar a poesia na infância e abandoná-la na pré-adolescência, na adolescência e na vida afora. A educação para a sensibilidade poética deverá ser um projeto para a vida inteira. Se ele começar bem na infância, teremos mais chances de ter um adulto mais sensível, eu creio. Nesse sentido, acho que a escola e a família têm um papel fundamental: cultivar a leitura ou a audição de poesia, se possível, todos os dias. Por que gostamos tanto de música? Por ouvimos cotidianamente. E mais: não só um tipo ou um modelo de poema. A diversidade é fundamental para que a criança crie parâmetros, vá descobrindo que tipo de texto mais agrada. A vida é muito complexa, não existem garantias de que a poesia determine uma sensibilidade estética. Mas mesmo sem certezas muito absolutas, acredito muito na contribuição da poesia para nos tornar mais alegres, mais sensíveis, mais humanos, enfim.

5. Em sua opinião, quais grandes autores brasileiros escreveram poemas para crianças?

Para mim, a maior é ainda a Cecília Meireles. *Ou isto ou aquilo* é uma obra excepcional! Pode-se ver a influência dela em quase todos os poetas que escreveram poemas para crianças depois dela. Depois, considero Sidónio Muralha também grande neste ramo. *A dança dos picapaus* e *A televisão da bicharada* são obras primorosas!



Tem também o Vinícius com *A arca de Noé*, obra que traz um estilo próprio, diferente da Cecília, mais brincalhão, mais atento ao mundo animal. Esses são a santíssima trindade da poesia para crianças no Brasil. Há outros grandes, como José Paulo Paes e Sérgio Caparelli, que trazem um toque diferenciado. Nos últimos 30 anos, alguns poetas e poetisas têm escrito muitos livros, o que considero perigoso. Entre eles, destaque: Ricardo Azevedo, Tatiana Belink, Leo Cunha, Roseana Murray, Eucanaã Ferraz, Lalau, Libério Neves, Ricardo Silvestrin e Maria Valéria Resende.

6. Na atualidade, quais autores se destacam na produção de poesia infantil no Brasil?

Gosto muito, como já aponte, da obra de Sérgio Caparelli. Há um fenômeno novo no âmbito da poesia para crianças no Brasil da década de 80 do século XX para cá: os poetas e poetisas publicam muitos livros. Há autores com mais de dez livros de poemas para crianças... Acho arriscado. Alguns, como Elias José, falecido recentemente, e Roseana Murray, que têm poemas muito significativos, deveriam fazer uma espécie de antologia da própria obra, fazer uma filtragem.³ Espero que não fiquem chateado comigo, mas em poesia – talvez em qualquer arte – é bom evitar o excesso de publicação e demorar-se mais sobre os temas para encontrar soluções mais significativas. Enfim, embora tenha um bom levantamento do que se vem fazendo no âmbito da poesia infantil em diferentes pontos do país, creio que não é possível detalhar no espaço de uma entrevista. Só para se ter uma ideia, já passamos dos 100 livros de poemas para crianças no Brasil. Nesse universo, há poemas belos em meio a livros um tanto fracos.

[3]. No artigo denominado Poesia para crianças: novos livros, novos autores, publicado em: ROSING, Tânia M. K et al. *De casa e de fora de antes e de agora: estudos de literatura infanto-juvenil*. Passo Fundo: UPF Editora, 2010, faço um rápido balanço das publicações até 2010.



7. O senhor poderia citar autores e poemas favoritos para crianças? Justifique sua escolha, por favor.

Há alguns poemas que me acompanham pela vida afora. Sempre trabalho com eles na disciplina Literatura Infantil, aqui na UFCG. Por exemplo, “O colar de Carolina”, “Leilão de jardim”, “O menino azul”, de Cecília Meireles. Gosto muito de um poema chamado “O girassol”, de Elias José. Um dos meus preferidos é “A dança dos picapaus”, de Sidónio Muralha... “O pato”, de Vinícius de Moraes. Talvez o mais clássico, de que todos gostam, seja “A bailarina”, de Cecília Meireles. Todos eles são bastante musicais, retomam brincadeiras infantis e o mundo animal. Muitos alunos de graduação e professores relatam experiências com estes e outros poemas, trabalhados de modo lúdico, e os resultados são sempre muito gratificantes.

8. Pais e professores podem colocar as crianças em contato com a obra poética de grandes autores não necessariamente voltados para o público infantil, como Fernando Pessoa, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade?

Em princípio, creio que sim. A questão é: como fazer esta aproximação. Os grandes poetas têm poemas que agradam leitores de qualquer idade. Bandeira, Drummond são exemplos disso – diversas antologias para crianças trazem poemas deles. Possivelmente um poema como “Tabacaria”, de Fernando Pessoa, não irá chamar a atenção de crianças. Mas poderá ser uma descoberta para adolescentes. Por outro lado, há poemas mais herméticos que exigem maior desenvolvimento cognitivo, experiências de vida diferenciada, o que poderá dificultar essa aproximação. Mesmo poemas não muito fáceis de serem compreendidos, se tiverem uma musicalidade destacada, poderão agradar. É sempre bom lembrar que, mesmo a criança tendo esse contato cedo com poesia que não lhe foi destinada, o modo de percepção, as razões que a levam a gostar são diferenciadas. Certamente crianças acostumadas desde cedo com a música da



poesia, no momento adequado, saberão beber na fonte de grandes poetas. E é sempre bom lembrar: boa poesia para criança é boa poesia para qualquer leitor, inclusive o que se acha o mais crítico, o mais intelectualizado.



SOBRE OS TEXTOS

- 1. Função social da poesia: espaços, leitores, circunstâncias** é um texto inédito, fruto de uma palestra ministrada no Centro de Humanidades da UFCG. Consideramos que as reflexões realizadas mantêm-se atuais e podem ser úteis aos leitores em formação, para quem foram destinadas.
- 2. Literatura e sensibilização: saberes e sabores** foi primeiramente abordado numa palestra proferida num encontro do GELNE, em Pernambuco. Depois escrevi o texto, mas nunca publiquei.
- 3. O preço do jumento: reflexões sobre a recepção de poemas de Cecília Meireles no ensino fundamental** foi apresentado, inicialmente em um Congresso da ABRALIC, no Rio de Janeiro em 2006. Posteriormente foi ampliado e publicado na Revista *Leia-Escola*, V. 8 Número 1, 2008.
- 4. Formando leitores de poesia** foi tema de várias palestras e minicursos para estudantes de Letras e professores e, posteriormente, transformado em artigo e publicado no livro *Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino*, organizado por Maria Auxiliadora F. Lima, publicado pelo GELNE e EDUFPI em 2010.



5. **Abordagem do poema na prática de ensino** é um artigo que nasceu das reflexões e sugestões feitas durante a ministração da disciplina Prática de Ensino de Literatura (hoje Estágio Supervisionado). O artigo foi publicado no livro *Práticas de língua e literatura no ensino médio: olhares diversos, múltiplas propostas*, organizado pelas professoras Soelis Mendes e Patrícia Romano e publicado pela Editora Bagagem, em 2012.
6. **Prática de leitura de poemas: pesquisas e sugestões** é fruto de uma palestra ministrada num evento do PPGL da UFC, em 2015, e, posteriormente, publicado no livro *Literatura e ensino: reflexões, diálogos e interdisciplinaridade*, organizado pela professora Ana Márcia Alves Siqueira, pela Expressão Gráfica e Editora, em 2016, Fortaleza, CE.
7. **Uma proposta de leitura de poema a partir do acervo do PNBE** é um artigo publicado na revista *Educar em Revista*, UFPR, em 2014. Embora o PNBE tenha sido extinto, creio que as sugestões podem ainda servir de roteiro para os professores nas suas aulas.
8. **Literatura popular e ensino: atitudes e procedimentos** é fruto de uma disciplina ministrada numa especialização na FECLESC-UECE, em Quixadá. O artigo foi publicado no livro *Literatura e formação de leitores*. Campina Grande: Bagagem, 2008.
9. **Ensino da literatura: perspectiva comparativa** surgiu a partir de uma palestra ministrada na UFRPE, em Serra Talhada. Foi a primeira sistematização de uma prática antiga, que permeia nossa experiência de professor.

FORMATO *15x21 cm*

TIPOLOGIA *Adobe Garmond Pro*

Nº DE PÁG. *192*

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCG

