



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE**

**ROSILENE FERNANDES DA SILVA**

**A POESIA NA SALA DE AULA DA 1ª SÉRIE DO ENSINO  
MÉDIO: INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR, TEXTO E  
ALUNO**

**CAMPINA GRANDE – PB**  
**2007**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS DA SOCIEDADE**

**A POESIA NA SALA DE AULA DA 1ª SÉRIE DO ENSINO  
MÉDIO: INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR TEXTO E  
ALUNO**

**ROSILENE FERNANDES DA SILVA**

**PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. SUDHA SWARNAKAR**

**CAMPINA GRANDE – PB**  
**2007**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL-UEPB

S586p

Silva, Rosilene Fernandes da.

A poesia na sala de aula da 1ª série do ensino médio: interação entre professor, texto e aluno / Rosilene Fernandes da Silva.– Campina Grande: UEPB, 2007.

202f.: il. color.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) - Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação: Prof. Dra. Sudha Swarnakar,  
Departamento de Letras e Artes”

1- Educação-Poesia

I. Título.

22. ed. CDD 372.64

**ROSILENE FERNANDES DA SILVA**

**A POESIA NA SALA DE AULA DA 1ª SÉRIE DO ENSINO  
MÉDIO: INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR, TEXTO E  
ALUNO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, em cumprimento aos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Sociedade, área de concentração em Educação, Linguagem e Diversidade Cultural, elaborada após integralização curricular do Programa Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, promovido pela Universidade Estadual da Paraíba.

Orientadora: Prof<sup>fa</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sudha Swarnakar

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2007**

**ROSILENE FERNANDES DA SILVA**

**A POESIA NA SALA DE AULA DA 1ª SÉRIE DO ENSINO  
MÉDIO: INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR, TEXTO E  
ALUNO**

Aprovada em : \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**DRª. SUDHA SWARNAKAR - UEPB**

**(Orientadora)**

---

**DRª MARIA MARTA DOS SANTOS SILVA DA NÓBREGA - UFCG**

**(Examinadora)**

---

**DRª. MARIA ACÁCIA COSTA GARCIA - UEPB**

**(Examinadora)**

## **AGRADECIMENTOS**

A DEUS e pai do nosso Grande Mestre Jesus Cristo de Nazaré, que, por seu amor, nos deu forças e condições para concluirmos este trabalho. A Ele toda Honra e toda Glória.

À UEPB e a todos os professores do Mestrado, especialmente, à coordenadora do Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sudha Swarnakar, pelo apoio e pela orientação valiosa.

Aos membros da comissão examinadora Dr<sup>a</sup>. Maria Marta dos Santos Silva da Nóbrega e Dr<sup>a</sup>. Acácia Maria da Costa Garcia, pelas sugestões e contribuições.

Ao meu amigo Marcelo Medeiros da Silva, pelas trocas de informações e apoio, principalmente na correção deste trabalho e no empréstimo de livros para consulta.

Aos funcionários da UEPB, especialmente Camila, Marilene, Augusto César, Robert, pelo apoio e simpatia.

À minha irmã Ruth, pelas orientações dadas no início deste trabalho.

Aos meus filhos amados Igor e Ítalo, pela paciência que tiveram comigo, principalmente Igor, que me ajudou na formatação e digitação deste trabalho.

À Walderez Vieira, Eliane Brito, Orlando Ângelo, Patrícia Germano, Joselito Eulâmpio, Fabiana, Aldeci, Maria José Cabral, Fábio, Aguinaldo, Benedita e aos demais colegas de curso.

A minha mãe, porque sei que sempre, em suas orações, intercedia por mim a DEUS.

Aos alunos colaboradores desta pesquisa, pelos momentos de angústias e alegrias compartilhados em busca da realização deste trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a concretização desta dissertação.

## RESUMO

Esta pesquisa objetiva verificar como os alunos da 1ª série do Ensino Médio de uma escola pública de Campina Grande interagem com os textos poéticos que lhes são oferecidos para estudo. Este trabalho tem como prioridade favorecer uma educação para a formação cultural e humana do aluno por meio do texto literário. Para isso, consideramos a importância de uma proposta de ensino que priorize a fruição estética do texto, através do despertar da sensibilidade, da criatividade e do senso crítico. Nesse sentido, a pesquisa foi fundamentada no método recepcional, que exige um trabalho de intensa interação entre professor e aluno, porque pressupõe que todo conhecimento novo só pode ser assimilado a partir do resgate das informações que o indivíduo já possui sobre o que a ele está sendo apresentado. As categorias que constituíram o eixo da pesquisa foram: leitura literária, prática pedagógica e recepção de poesia. Os dados desta pesquisa nos permitem afirmar que, quando bem direcionado, o trabalho com os textos poéticos pode se descobrir uma atividade prazerosa para os alunos. Neste sentido, a concretização da leitura de poesia pelos alunos, em sala de aula, poderá contribuir para que eles, compreendendo o seu sentido, possam compreender a si próprios, passando a desenvolver suas próprias experiências no ato da leitura e, como consequência, suas habilidades como leitores.

**PALAVRAS-CHAVE: Educação, Ensino, Leitura Literária, Poesia, Recepção**

## **ABSTRACT**

The objective of this research is to see how Lower Middle Government School students in Campina Grande interact with the literary texts, especially poems, which are taught to them at this level. We prefer to defend a sort of education through literary texts which is for the cultural and humanistic formation of the students. To do so, we look at the importance of teaching proposal which, by raising the sensibility, creativity and critical aptitude, gives priority to the esthetic aspect of the text. From this point of view, our research based on the reception method that demands a work with profound interaction between student and teacher because we assume that all new knowledge can be well assimilated by bringing up the information that an individual already has about the subject. To fulfill our objective the research focused specifically on literary reading, teaching practices and the reception of a poem. The result of present research shows that the teaching of poem, when well directed, can help students to see it as an enjoyable activity. From this point of view, we also find that concentration on reading (both loud and silent) of a poem by students helps them to understand its meaning better by making it an experience of their own and see the poem in a new light as a consequence of their own reading ability.

**Key words: Education, Teaching, Literary reading, Poem, Reception**



# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>	
<b>CAPÍTULO I</b>		
<b>EDUCAÇÃO, LEITURA E LITERATURA: FIOS DA FORMAÇÃO HUMANA</b>		
1.1 Educação, leitura e literatura: flores em meio ao cerrado escolar.....	22	
1.2 Literatura e leitura literária: relações antagônicas no espaço escolar .....	35	
1.3 O ensino da literatura e as novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).....	44	
<b>CAPÍTULO II</b>		
<b>SOBRE POESIA: CONSIDERAÇÕES GERAIS</b>		
2.1 De poesia: elencando alguns conceitos.....	49	
2.2 Poesia e ensino: uma relação marcada por desencontros .....	60	
2.3 Do prazer estético: algumas concepções.....	69	
<b>CAPÍTULO III</b>		
<b>A POESIA NA SALA DE AULA: ECOS DAS VOZES DOS ALUNOS</b>		
3.1 Da Estética da Recepção: alguns apontamentos.....	75	
3.2 Levantando os horizontes de expectativas dos alunos: análise dos questionários..	76	
3.3 Do professor e do ensino de literatura: o que dizem os professores?.....	102	
3.4 Da colhida aos poemas: angústias e alegrias na prática em sala de aula.....	113	
3.5 Da recepção aos poemas: o que dizem os alunos?.....	133	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>		<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>		<b>155</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>160</b>
<b>APÊNDICE.....</b>		<b>185</b>



Guia

Adélia Prado

A poesia me salvará.  
Falo constrangida, porque só Jesus  
Cristo é o salvador, conforme escreveu  
Um homem – sem coação alguma –  
Atrás de um crucifixo que trouxe de lembrança  
De congongas do campo.  
No entanto, repito, a poesia me salvará.  
Por ela entendo a paixão  
Que Ele teve por nós, morrendo na cruz.  
Ela me salvará, porque o roxo  
Das flores debruçado na cerca  
Perdoa a moça do seu feio corpo.  
Nela, a Virgem Maria e os santos consentem  
No meu caminho apócrifo de entender a palavra  
Pelo reverso, captar a mensagem  
Pelo arauto, conforme sejam suas mãos e olhos.  
Ela me salvará. Não falo aos quatro ventos,  
Porque temo os doutores, a excomunhão  
E o escândalo dos fracos. A Deus não temo.  
Que outra coisa ela é senão Sua Face atingida  
Da brutalidade das coisas?

## INTRODUÇÃO

As idéias não influenciam o homem profundamente quando são apenas ensinadas como idéias e pensamentos. [...] As idéias só têm, realmente, um efeito sobre o homem quando são vividas por aquele que as ensina, quando são personificadas pelo professor, quando a idéia parece encarnada.

Erich Fromm.

Em uma sociedade letrada como a nossa, a escola tem, como principal função, transmitir conhecimentos e valores culturais, com o fim de preparar seus alunos para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento pleno de sua personalidade. Esses conhecimentos poderão capacitá-los a superar resistências e desafios que se encontram enraizados na sociedade, dentre os quais estão a inércia e o medo de errar ou de afastar-se do “caminho certo”. Estes são alguns dos obstáculos que impedem que o desenvolvimento harmonioso dessa cidadania possa se tornar realidade. Isso só poderá acontecer quando as idéias transmitidas nesse saber forem vivenciadas pelos que as ensinam e pelos que as aprendem.

Nesse sentido, considerando que a literatura é uma reserva de cultura produzida pelo homem para exprimir suas inquietações diante das contradições da vida social, ela deve ser concebida como ideal de formação humana e não apenas se situar numa tradição cultural inoperante. Como reserva cultural, a obra literária é produto de um contexto amplo, em que visões de mundo e valores ideológicos de uma época, enfim, uma diversidade de elementos culturais, participam ativamente da constituição do texto. Deste modo, ela representa um conhecimento produzido historicamente e tem atuado ao longo do tempo:

Como verdadeira depositária da cultura e do saber, aonde vão se nutrir e inspirar, muitas vezes, outros ramos do conhecimento – humanístico ou científico. Qualquer estudo sobre a formação das sociedades humanas, seja num nível amplo ou restrito, não poderá desconsiderar a sua importância como um dos fatores fundamentais da sua perenidade histórica e cultural (BITTENCOURT, 1997, p. 260).

Segundo essa autora, por produzir um vasto conhecimento, “como síntese e projeção da experiência humana” (CANDIDO, 1972), a obra literária é, ao mesmo tempo, uma atividade artística e um recurso de comunicação expressiva que leva a sociedade a ver os problemas sob determinada perspectiva, num movimento dialético entre a arte e a sociedade, permitindo uma troca de influências recíprocas em que ciência e literatura

tornam-se igualmente relevantes.

No transcurso da história, muitas funções têm sido atribuídas à literatura, variando entre mero entretenimento ou instrumento educativo da prática pedagógica. Desse modo, é natural, em qualquer sociedade letrada que vise ao desenvolvimento integral dos seus cidadãos, que a literatura faça parte do conjunto de disciplinas que contribui para a formação cultural do aluno. Entretanto, para Bittencourt (1997), transformar uma manifestação artística em objeto de estudo escolar, ao lado de outras disciplinas que procuram explicar a realidade por meio do pensamento lógico, se constitui um desafio aos que têm a pretensão de realizar um trabalho a partir da literatura.

Nesse sentido, em nossa experiência como professora dessa disciplina, observamos que há uma lacuna entre os conhecimentos concernentes ao ensino-aprendizagem e a prática docente em relação ao trabalho com o texto literário. Por isso, sentimos a necessidade de uma maior reflexão sobre o ensino de literatura, priorizando, em nosso estudo, o trabalho com o texto poético, uma vez que este, segundo Alves (2002), é o gênero menos trabalhado dentro das reais possibilidades que ele oferece para a formação humana do aluno. Sendo assim, durante esta pesquisa, em nossa atuação em sala de aula, buscamos fortalecer a interação entre professor, texto e aluno criando uma atmosfera propícia à ampliação dos horizontes de expectativas dos alunos para a leitura da poesia, procurando resgatar o seu valor social não apenas como linguagem intuitiva e emotiva, mas preocupando-se com a formação do pensamento reflexivo.

Nessa finalidade, norteamos nosso trabalho pelas orientações metodológicas da estética da recepção, já que o método recepcional pressupõe que “o leitor seja o centro das atenções, no processo de ensino do texto literário”, e que este ensino deve promover um debate constante, levando o aluno a interagir com o texto de diversos modos, tanto oralmente quanto por escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade (BORDINI e AGUIAR, 1989).

O método recepcional teve sua origem na Estética da Recepção, teoria cujo precursor Hans Robert Jauss (1967) expôs em sua *aula inaugural*, no início do ano acadêmico na Universidade de Constança (Alemanha). Nessa conferência, Jauss (1967) fez uma crítica ao ensino da história da literatura que se tinha àquela época e que se encontrava em decadência, uma vez que os historiadores da literatura pretendiam apresentar, através da história, obras que representassem a essência de uma identidade nacional, como produtos de sua literatura. Desse modo, contentavam-se com as obras já consagradas, deixando ao

crítico a tarefa de julgar as obras atuais. Jauss acreditava que a observância a uma hierarquia de obras consagradas, segundo a cronologia, os autores, sua vida e sua obra, não é uma história mas “uma moldura para ela” (JAUSS, 1978, p. 26). Nesse sentido, ele procurou recuperar a história da literatura com base no conhecimento do texto e no efeito causado no leitor, como personagem central do ensino, de acordo com o “apelo” que vem do texto levando-o a uma receptividade, no momento em que se apropria dele, julgando-o conforme os padrões estéticos de sua época e, modificando, através de sua experiência presente, “os termos do diálogo” (CORDEIRO, 2002, p. 16). Assim, a obra provoca determinado efeito sobre o leitor. Ao longo do tempo, ela vai sendo recebida e interpretada de maneiras diferentes. Sendo assim, a tarefa da Estética da Recepção é a reconstrução das expectativas do leitor, no processo de recepção do texto, sendo estes horizontes entendidos como um sistema de referências ou esquema mental que um indivíduo pode trazer a qualquer texto. Portanto, seu objetivo é compreender o relacionamento da obra com o público, ou seja, a aproximação ou o distanciamento entre o horizonte de expectativa do leitor e o da obra.

Esse relacionamento entre o horizonte presente do leitor e o texto do passado pode provocar uma tensão que intervém na compreensão dos sentidos do texto. Nesse sentido, é necessário que se vá ao seu encontro com os interesses e a cultura que temos, como nossos horizontes. Ao entrelaçamento entre esses dois fatores, Jauss (1967) chama de “fusão de horizontes”. Para ele, toda obra literária é resposta a uma questão, devendo o texto ser decifrado pelo leitor para descobrir nele a questão para a qual ele mesmo traz a resposta, que é sua interpretação. A fusão de horizontes, por sua vez, permite ao leitor refletir sobre essa resposta pela descoberta do procedimento artístico (estético) utilizado pelo escritor, podendo aceitá-la ou recusá-la. Desse modo, o leitor compreende a obra quando insere sua pré-compreensão do mundo e da vida, no quadro de referência do texto.

Bordini e Aguiar (1988), orientando-se pelos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, acreditam que o bom resultado do processo de recepção de uma obra literária depende de uma reformulação do modo como tem sido concebido o ensino de literatura em sala de aula. Entretanto, observa-se que há uma inadequação quanto ao tratamento dado ao texto literário, principalmente no caso da poesia, como resultado de um preconceito advindo do conceito de poesia como “criação verbal de natureza artística”. Desse modo, passa-se a entender que a arte não é um conhecimento prioritário ao âmbito da formação escolar, já que lida com elementos que, de certa forma, são dispensáveis ao aluno. Esse modo de

conceber a arte faz com que ela seja encarada com dificuldade pelos que são responsáveis por sua introdução nos currículos, o qual tem levado alguns autores de livros didáticos, professores e até teóricos da literatura a se apoiarem nas obras escritas já consagradas pela sociedade, de acordo com os efeitos provocados no público, como conjunto selecionado de textos, considerados como arte e ignorando os que não correspondem a essa consideração.

A escola, encarregada de transmitir o saber cultural, tem reproduzido essa visão, responsabilizando-se apenas pelo aumento de leituras. Na dinâmica da sala de aula, essas leituras são feitas através dos livros didáticos que compartilham dessa visão. Dessa forma, o ensino do texto poético, por exemplo, é voltado para o estudo dos autores já consagrados pela sociedade, trazendo modelos de virtualidades da linguagem verbal. No entanto, o fato que mais preocupa os pesquisadores, na área da literatura, é a ausência de um trabalho, tanto com o texto poético quanto com a literatura em geral, que leve à fruição pelo leitor-aluno.

Muitos autores, preocupados com essa questão, desenvolveram pesquisas com o fim de investigar as dificuldades que existem quanto ao ensino e compreensão dos textos ficcionais e poéticos pelos alunos. Dentre esses autores, Bordini e Aguiar (1989), Lajolo (2004), Zilberman (1991), Candido (1995), Campos (2003), Alves (2002), Barbosa Filho (2000), Cordeiro (2002), Silva (2006) acreditam que essa dificuldade não decorre do desconhecimento prévio sobre tal texto, mas, geralmente, devido à falta do hábito da leitura e do pouco contato com a poesia. Além desses fatores, existe a carência de um trabalho sistemático pelo professor que se adapte às necessidades dos alunos e atenda ao critério de formação do gosto pela leitura de poemas.

Zilberman (1989) aponta, como um dos fatores que levam a esse estado, a baixa qualidade da formação profissional do professor, originária das políticas educativas de expansão do ensino e da alfabetização, para atender às demandas sociais de uma sociedade em crescimento. Tais políticas deram origem a professores formados por universidades particulares e também públicas que não assumiam a responsabilidade por uma formação acadêmica de qualidade. Esse fato também determina negativamente as estratégias de abordagens da literatura em sala de aula.

Ao lado disso, a nossa experiência com o ensino fundamental e médio tem demonstrado o interesse dos alunos pela poesia. Entretanto, eles dizem que poucos professores trabalham com ela. O que vem a corroborar as afirmações de alguns deles sobre o trabalho com a poesia. Para eles, a literatura é trabalhada a partir de textos narrativos, cuja

linearidade facilita a compreensão do aluno, enquanto a poesia, que possui uma linguagem polissêmica em função da presentificação da fantasia, do imaginário e do lúdico, dificulta a compreensão. Todavia, apesar de o aluno declarar que gosta da poesia, o professor sente dificuldade de trabalhar com ela. Isso justifica a necessidade de uma pesquisa que torne claros os motivos dessa dificuldade, e, a partir disso, os professores possam tomar conhecimento dessas lacunas, adotando medidas que contribuam para a melhoria de sua prática pedagógica em relação ao estudo da poesia, uma vez que ela:

[...] ainda sobrevive forçada à estranheza, como um símbolo fechado, destinado a resíduos de memórias, paisagens e sonhos que a indústria cultural ainda não conseguiu manipular como propaganda lucrativa. Ela ainda não consegue permear os discursos propalados pela sociedade, a escola, o livro didático e o seu leitor aluno (BOSI, 2002, p. 227) .

Para ultrapassar essas barreiras que limitam e impedem o trabalho com o texto poético, a escola deve tomar algumas atitudes: investir na formação cultural e humana do aluno, privilegiar o ensino da literatura como um agente capaz de contribuir nesse sentido. As exigências do mundo moderno é que se tenha uma educação de qualidade que contemple a formação do homem sob todos os aspectos, espiritual e material, individual e coletivo. Nesse sentido, a literatura, como objeto de estudo e ensino sistemático na escola, requer uma atenção especial do professor e uma compreensão de que a abordagem do texto literário deve promover não só o encontro da palavra como registro da cultura, mas também deve manter a interação entre as pessoas promovendo seu crescimento. De acordo com as novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), há um crescente desinteresse dos alunos pela literatura, conforme avança o grau de escolaridade e um considerável despreparo entre os professores quanto à abordagem do texto literário poético. Os professores dão maior prioridade ao contexto sócio-histórico das épocas como forma de obtenção de informações culturais, e, por isso, não obtêm bons resultados quanto ao tratamento do texto literário.

Os livros didáticos de Língua Portuguesa e a experiência com o ensino tradicional também deixam lacunas no trabalho com o texto poético, em sala de aula, pois estes se transformam em pretextos para se testarem os conhecimentos intelectivos (BARBOSA FILHO, 2000). Embora voltado para outra possibilidade de acesso ao real pela imaginação, o poema é manipulado, sem que quase nada de sua dimensão polissêmica seja respeitada. A abordagem focalizando as rimas, estrofes e métrica, estilos de época etc. contribui para que

o aluno perca a oportunidade de descobrir o prazer especial da poesia, isto porque a estrutura poética deve ser uma questão secundária na formação literária do leitor. Dessa visão depende as possibilidades do ensino da poesia em sala de aula.

A nossa experiência com alunos do ensino fundamental e médio tem demonstrado que, embora eles gostem da poesia, sentem dificuldades quanto à compreensão. Para superar tal impasse, consideramos que é necessário verificar como o texto literário-poético pode se tornar acessível para esse aluno, tendo em vista que é fundamental o gosto do professor e do aluno por determinado gênero. A escolha e o tratamento didático-pedagógico dado aos textos são fatores relevantes para alcançar os objetivos pretendidos com a leitura, principalmente se o objetivo do professor não é apenas atribuir uma nota ao aluno, mas procura contribuir com a formação do gosto do aluno pela literatura. O professor deve, portanto, valorizar a interação do aluno com textos literários em sala de aula, isto é, levá-lo a reconhecer que o sentido não está no texto, mas é construído no momento de sua recepção pelo leitor.

De acordo com Silva (2005), a concepção da literatura como objeto artístico ancorado num processo histórico-social precisa ter uma penetração maior no espaço da sala de aula, devido à interdisciplinaridade que esta disciplina apresenta, pois envolve e correlaciona outras áreas do conhecimento como História, Sociologia, Psicologia, Geografia, Filosofia entre outras. Ou seja, o texto literário é plural, marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, lingüísticos, estilísticos e etc.), e o aluno deve compreender a interação entre a literatura e outras áreas que se relacionam tanto no momento da constituição do texto quanto da sua recepção.

Desse modo, ensinar literatura numa concepção sócio-histórico-cultural não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas, sim, revelar o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária (LOPES, 1994, *apud* SILVA, 2005). Assim, o estudo do texto ficcional e poético se justifica por ser capaz de ajudar os alunos a compreenderem a si próprios, sua comunidade e seu mundo com mais intensidade. A escola deve, então, proporcionar aos alunos o encontro entre a literatura e o contexto sócio-cultural para que eles percebam as possibilidades de significação que o texto literário permite enquanto objeto artístico polissêmico que transgride normas e regras, envolvendo o leitor num jogo de construção e reconstrução de sentidos, embora essa tarefa ainda constitua um desafio no contexto escolar.



A concretização da leitura de poemas também permite uma abordagem interdisciplinar capaz de revelar ao aluno o diálogo entre as características estéticas do texto e as motivações históricas, sociais, políticas, filosóficas e psicológicas que contribuíram para a constituição da polissemia revelada no âmbito textual. Entretanto na escola atual, ele ainda é tratado como objeto decodificável, baseando-se nos limites da superfície textual e envolvendo as noções do certo e do errado. Por isso, de acordo com Silva (2005), o professor deve auxiliar seus alunos a desenvolverem uma leitura estética da obra poética, encorajando-os a desenvolverem suas próprias experiências no ato da leitura, compreendendo a literatura como fenômeno cultural, histórico e social e como instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da sociedade. No diálogo entre o mundo empírico e o universo ficcional e poético, a literatura pode produzir um significado para o contexto em que vivemos.

Tendo em vista esse processo, baseada em nossa prática de ensino, admitimos a hipótese de que o texto poético continua sendo utilizado pelo professor de Língua Portuguesa como instrumento didático para atingir objetivos que não correspondem as possibilidades do trabalho com ele, mas com o propósito de cumprir com o programa do conteúdo do livro didático, voltando-se para uma atividade que culmina com uma nota, sem contemplar a intenção estética e lúdica. Nesse sentido, esta pesquisa procurou analisar o trabalho com a poesia em sala de aula a partir dos seguintes questionamentos: como é desenvolvido o trabalho com o texto literário, essencialmente em relação ao estudo do poema/poesia? Qual a reação do aluno frente ao texto poético, tendo em vista que ele deve favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, do senso crítico e da imaginação criadora? Seguindo esses questionamentos, o nosso trabalho pretendeu analisar o processo de recepção do texto literário poético pelo estudante, considerando as potencialidades deste gênero textual para o desenvolvimento das capacidades de imaginação, criatividade e sensibilidade dos alunos e, esteve voltado para os seguintes objetivos específicos:

- Observar como a prática da leitura do texto literário e poético é realizada na 1ª série do ensino médio, considerando a necessidade de formação do gosto pela leitura de poemas;
- Verificar, segundo a opinião dos alunos, qual a contribuição da leitura dos poemas para a educação literária deles;
- Analisar como se processa a recepção do texto literário poético pelo aluno, em

relação à compreensão do texto, no processo de interação em sala de aula, através de atividades de participação oral e/ou escritas;

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Antônio Oliveira, no município de Campina Grande. As etapas da pesquisa foram realizadas em dois períodos: de outubro a dezembro de 2006, e de abril a junho de 2007, em duas aulas consecutivas durante a semana, somando-se um total de 30 horas/aulas. O fato de ter sido a pesquisa feita em dois períodos decorreu da necessidade da professora da turma em realizar as atividades de encerramento do ano letivo. Desse modo, tivemos que suspender as aulas da pesquisa, as quais foram reiniciadas no mês de abril e encerradas no mês de junho de 2007.

Os informantes da pesquisa foram 26 alunos, pertencentes a faixas etárias heterogêneas, variando entre 15 e 43 anos. Dentre estes, apenas dezoito freqüentavam as aulas, cursando a 1ª série do ensino médio, no turno noturno.

Como passo inicial, visitamos a escola para sabermos se esta permitiria a pesquisa e se havia condições para o desenvolvimento do nosso trabalho. Um segundo passo foi conhecer o espaço físico da escola, bem como o diretor, o corpo técnico, os professores e os funcionários.

A escola funciona em três turnos. Pela manhã e tarde, funcionam as séries do ensino fundamental e médio. No turno noturno, além do ensino seriado, funcionam turmas do supletivo, dentro das condições necessárias ao seu funcionamento como: salas de aulas amplas, salas da direção e da secretaria, sala dos professores, cozinha, almoxarifado, banheiros e uma biblioteca.

Em seguida, procuramos conhecer a professora e os alunos da turma escolhida. A preferência pela 1ª série do ensino médio decorreu do fato de que é nesta série que os alunos são iniciados nos estudos da literatura, propriamente ditos, pois é na 1ª série que a literatura começa a fazer parte do currículo escolar.

Apesar dos muitos obstáculos que enfrentam os alunos da escola pública, especialmente os do turno noturno, uma vez que a maioria deles trabalha durante o dia e à noite já estão cansados, sentimos que eles têm o desejo e a necessidade de continuar seus estudos, na esperança por dias melhores. Além disso, também a sociedade em que nos encontramos impõe aos indivíduos possuírem uma mínima formação escolar, a fim de poderem exercer uma atividade profissional. Nesse sentido, adquirir as habilidades de

leitura transforma-se em requisitos indispensáveis para alargar caminhos e, possivelmente, satisfazer às aspirações pessoais.

Partindo do exposto, o procedimento adotado neste trabalho foi a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, orientada por André (1985) e Chizotti (2001), uma vez que este tipo de pesquisa instaura a necessidade do posicionamento do pesquisador, apresentando informações que sirvam como um conjunto de dados eficazes para a compreensão do fenômeno pesquisado. Como a pesquisa etnográfica não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas ou reprodução de suas falas, este fato exige que o pesquisador considere a participação dos colaboradores, com seus valores e concepções, tentando compreendê-los e não apenas enquadrá-los nas concepções do pesquisador.

Essa pesquisa pode ser vista também como uma pesquisa-ação, uma vez que as ações dos participantes são analisadas dentro de um contexto restrito, em que há uma associação entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa, envolvidos numa ação conjunta que esteja voltada para a resolução de problemas coletivos da comunidade pesquisada. No nosso estudo, a resolução dos problemas foi procurar fazer com que os alunos adquirissem o gosto pela leitura dos poemas.

Para isso, foi necessário estabelecer ações que foram planejadas e executadas, tanto por mim quanto pelos alunos colaboradores, as quais estão discriminadas no percurso metodológico, detalhadamente explanado no capítulo das análises, sendo os mesmos seguidos, passo a passo, durante a pesquisa. Nesse sentido, o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada permitiu a reconstrução do processo e relações da experiência (o cotidiano escolar), configurando-se, assim, como um estudo de caso etnográfico, uma vez que os dados empíricos foram buscados no ambiente natural onde ocorreu o fenômeno pesquisado, sem prejudicar a complexidade de sua dinâmica. Por meio do diário de campo, foi possível sistematizar todos os dados, durante a experiência em sala de aula, mediante as seguintes etapas:

- Observação de aulas expositivas, para verificar como é desenvolvida a prática da leitura do texto literário e se há um trabalho com o texto poético;
- Aplicação de um questionário com os alunos, a fim de detectar os horizontes de expectativas deles, em termos de interesses de leitura;
- Aplicação de questionários com dois professores da disciplina Língua Portuguesa, integrados no turno em que desenvolvemos a pesquisa, com o fim de verificar se

há um trabalho com os poemas em sala de aula e se há algum problema na apresentação dele;

- Leitura e estudo de poemas com os alunos em sala de aula, a partir do livro *Antologia de poetas paraibanos: poesia*, através da seleção de poemas e das temáticas, previamente escolhidos por eles;
- Análise dos questionários e da recepção dos poemas pelos alunos, durante a pesquisa, em sala de aula, bem como a análise das produções escritas desses alunos, observando os aspectos da sensibilidade, criatividade e senso crítico.

No cumprimento dessas atividades, surgiram algumas dificuldades. Uma delas foi não ter sido possível fazermos todas as observações de aulas que estavam previstas no anteprojeto de pesquisa, uma vez que os professores resistem a esse processo, pois se sentiram constrangidos e, nesse sentido, preferimos optar pela aplicação da proposta em sala de aula. Desse modo, fizemos poucas observações das aulas de literatura. Esse fato originou a segunda dificuldade para atender aos nossos objetivos, pois tivemos que dar início às aulas da pesquisa para em seguida interrompê-las, devido aos fatos citados anteriormente, só podendo dar início a apresentação da nossa proposta de estudo na segunda etapa da pesquisa, realizada no 2º bimestre de 2007.

A delimitação do *corpus* da pesquisa decorreu da escolha dos poemas pelos alunos, a partir da *Antologia de autores paraibanos: poesia*, que é uma coletânea de poemas de autores paraibanos, com publicação destinada às bibliotecas das escolas públicas. Essa publicação foi iniciada desde o ano de 2005 e tem como meta a divulgação da cultura paraibana nas escolas que, segundo Castro (2005, p. 5), é o “espaço vital onde a linguagem poética pode reinventar a perdida esperança”.

Esta coletânea divide-se em dois volumes: prosa e poesia. Seus livros não são doados aos alunos, mas fazem parte do acervo da biblioteca escolar. Segundo a organizadora, sua importância decorre do fato de levar ao contato de professores e alunos a linguagem elaborada por escritores paraibanos, não apenas como modelo da palavra escrita, mas como necessidade de conhecimento da realidade onde vivem.

Para atender à finalidade deste trabalho, que foi verificar a possibilidade de formação do gosto pela leitura de poemas, bem como refletir sobre a recepção desses poemas, foram analisados apenas cinco dos poemas escolhidos pelos alunos, quantidade que consideramos suficiente para a realização da análise e cumprimento dos objetivos propostos.

A análise dos dados coletados decorreu da aplicação dos questionários dos alunos, da leitura dos cinco poemas, da participação em sala de aula e da produção escrita deles, tendo como apoio as orientações metodológicas de Aguiar e Bordini (1988) e Cosson (2006), dentre outros que citamos no corpo deste trabalho. Para as análises dos poemas, em sala de aula, seguimos o estudo de poemas proposto por Gebara (1997) e Micheletti (2000), o qual expomos no capítulo das análises.

O presente trabalho compõe-se, portanto, de três capítulos, no primeiro, *Educação, Leitura e Literatura: fios da formação humana*, procuramos mostrar a interdisciplinaridade existente entre essas três áreas do conhecimento, com a finalidade de refletir sobre a evidência do processo educativo para a formação do leitor de literatura, por entendermos que a literatura é um patrimônio cultural de fundamental importância que, por seu requisito de interdisciplinaridade, apresenta um conhecimento imprescindível para uma educação de qualidade. Nesse sentido, por fazermos parte de uma época em que muitas mudanças sociais, políticas, religiosas, econômicas e culturais provocam conflitos na sociedade, a literatura, como patrimônio cultural, poderá contribuir para a formação integral do aluno, adequando-o a essa nova realidade.

No segundo capítulo, *Sobre poesia: considerações gerais*, fizemos algumas reflexões sobre o conceito de poesia na visão de alguns filósofos como Kant, Aristóteles, Croce e outros, os quais desenvolveram conceitos sobre os estudos da linguagem poética. Esses conceitos deram origem a muitas correntes literárias dentre elas o Formalismo Russo e o Estruturalismo, que, de modo geral, prenderam-se à imanência da obra literária, ou seja, sua autonomia devia-se aos próprios elementos formais estruturadores do texto, além da Estética da Recepção que, ao contrário das correntes anteriores, vê o “leitor” como o centro do processo de interpretação do texto literário, uma vez que, segundo essa teoria, cabe ao leitor o papel de atualizar a obra literária.

Discutimos também o modo como os estudiosos na área da literatura vêem o ensino do texto poético, ou seja, como a literatura é encarada na escola. Segundo as propostas metodológicas de alguns autores, procuramos observar como elas podem contribuir com o trabalho didático-pedagógico dos professores em relação ao texto poético.

No último capítulo, *Quando a poesia entra na sala de aula: eco das vozes dos alunos*, procuramos analisar o processo de recepção dos textos poéticos pelos alunos, em sala de aula, englobando a análise dos questionários e as produções escritas destes estudantes relativas à compreensão dos poemas estudados. Nesse capítulo, procuramos

refletir sobre a recepção dos poemas, com o fim de verificar se a experiência acrescentou algo de novo à formação dos alunos como ampliação dos horizontes de compreensão de poemas.

Assim, durante o período em que passamos escrevendo este trabalho, cada vez mais íamos compreendendo a urgência em resgatar o valor do ensino do texto poético, que, por muito tempo, foi esvaziado do seu conteúdo em sala de aula. Cada professor de Língua Portuguesa e de Literatura deve ter a preocupação de renovar seus conhecimentos e suas estratégias de trabalho, adquirindo uma postura mais crítica e atenta à vida social do aluno, a fim de evitar reproduzir conhecimentos que em nada contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. É preciso criar um espaço em que seja possível uma educação pela literatura através do texto ficcional e poético, prevendo a necessidade de levar o aluno a poder fruí-la criticamente. Acreditamos na tese de que é possível uma educação para a fruição da poesia e da literatura em geral, como contribuição para a formação cultural e humana do aluno.

Finalmente, acreditamos que é essencial que a poesia faça parte do repertório de leituras escolares e seu valor represente “quase um tesouro a ser compartilhado” (BARBOSA, 2004, p. 12) como exercício de cidadania, uma vez que a sociedade tem se estruturado para guardá-la, mas não para repartir entre si a possibilidade igualitária de fruí-la. Ao contrário disso, a escola, como instituição social, deve investir em educar para a fruição da arte. Nesse sentido, a poesia só poderá assumir essa importância, se ela não estiver enquadrada na perspectiva de “um fim em si mesmo”, ou seja, uma propriedade apenas do poeta. A obra poética só poderá ser entendida como transfiguração da realidade social, quando puder ser compreendida pelo homem que, ao cristalizá-la em experiência social, transforme-a em perenidade, devido à importância que ela apresenta para o nosso conhecimento como seres humanos.

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO, LEITURA E LITERATURA : FIOS DA FORMAÇÃO HUMANA

#### 1.1 Educação, leitura e literatura: flores em meio ao cerrado escolar

No contexto das sociedades atuais, as funções caracterizadoras da educação escolar estão associadas à formação do cidadão e à construção da cidadania. A formação da cidadania deve fazer parte do contexto escolar e estar relacionada à “semeadura de valores”. Nesse sentido, podemos caracterizar a idéia de cidadania com a construção de instrumentos legítimos que possibilitem a sua realização por meio de uma participação social ativa e competente, uma simbiose entre interesses pessoais e sociais. As ações educativas devem ter em mente a valorização do ser humano, ao mesmo tempo em que se deve prescindir de valores como a solidariedade e a tolerância, elementos constituintes da noção de plena cidadania.

Há vários conceitos sobre cidadania que dependem de contextos e situações diferentes. Entretanto, neste estudo, abordamos a palavra em seu sentido amplo, ou seja, como a possibilidade de participação efetiva do indivíduo na produção e usufruto de valores e bens de um determinado contexto social, pela configuração que se dá a esse contexto, onde a participação dos indivíduos é reconhecida como direito (MACHADO, 2004). Nesse sentido, participar é ser parte de um contexto. A cidadania é uma condição historicamente construída, na qual os indivíduos participam cada um em relação ao outro. São as instituições sociais constituídas que medeiam a convivência entre os indivíduos, segundo categorias a que pertencem, dependendo dos interesses e poderes que nelas circulam. Interesses particulares, segundo Machado (2004), também se entrecruzam, permitindo a construção de experiências coletivas, projetando-se na sociedade e na cultura em virtude das condições provenientes dos ambientes físico-biológicos, histórico-econômico-políticos nos quais vivem os indivíduos.

De acordo com os PCN (1997), a educação em geral, essencialmente as práticas

pedagógicas escolares, devem estar articuladas para atender à necessidade da vida social, individual e coletiva. É por esse caminho que se concebe a educação em prol da formação da cidadania, que é constituída como princípio da educação brasileira, no artigo 205 da atual constituição e confirmada no artigo 22 da lei de Diretrizes e Bases (LDB). Assim, uma educação para a cidadania pressupõe a consideração de alguns valores como imprescindíveis no universo escolar. A tolerância e a solidariedade são valores que implicam reconhecer a existência do Outro, que ocupa um espaço e tem direitos e deveres. Esse princípio de alteridade prevê que devemos compreender que cada ser humano pode ser caracterizado por um amplo espectro de habilidades, associadas à idéia de uma inteligência individual, como a capacidade de ter vontades, de estabelecer metas, de criar, de sonhar. A amplitude da idéia de tolerância como virtude ativa aplica-se também ao reconhecimento do papel formador da humanidade do indivíduo como uma das funções sociais da educação e envolve o compromisso do professor em relação a seus alunos. Amplitude que se caracteriza pela necessidade de buscar compreender o outro, o que exige a disponibilidade para colocar-se em seu lugar e enriquecer a própria perspectiva com a percepção das relações originadas num novo ponto de vista:

A atitude compreensiva ocorre por meio da assimilação das características do compreendido pelo referencial daquele que compreende como se realizasse uma tradução dos horizontes “estranhos” na linguagem compreensiva, mantendo-se uma expectativa de simetria (MACHADO, 2004, p.50).

Assim, a idéia de tolerância implica assumir que a mesma exige que se vá além da compreensão, pressupondo o respeito, o reconhecimento e a igualdade. Em outras palavras, trata-se de respeitar o Outro como diferente de mim. A tolerância, portanto, exige conhecimento, compreensão e reconhecimento do Outro como Outro, como ser humano e com seus diferentes projetos de vida.

Entretanto, Rodrigues (2001) afirma que, nos processos educativos escolares atuais, há uma concepção pragmática e utilitária, predominante na ordem política e social do mundo, no papel de preparar os alunos ao exercício da cidadania; prepara-se, pois, o aluno para adquirir conhecimentos e ser bem sucedido. Para esse autor, a posse dos conhecimentos e habilidades é apenas parte do processo. Por isso, a educação deve ter como essência o processo integral da formação humana, porque cada ser humano necessita de uma condição para poder existir no mundo da cultura. Essa condição exige a aquisição de produtos, como parte da herança civilizatória. Nesta herança, enquadram-se os



conhecimentos racionais que promovem o desenvolvimento cultural da humanidade e a consciência de que o ser humano é o próprio produtor das condições da organização social que devem ser orientadas “pelo princípio da solidariedade, do conhecimento, do valor das individualidades, do respeito às diferenças e pela disciplina das vontades” (RODRIGUES, 2001, p. 14).

Ao conceber a educação como processo sócio-histórico que envolve a formação integral do ser humano, admitimos um pressuposto básico segundo o qual se afirma que quanto mais um homem se torna íntimo do seu mundo, ou seja, da realidade que o circunda, melhor ele faz sua leitura sobre ele, ao mesmo tempo em que seus temores vão se desfazendo, permitindo-lhe ajustar-se a essa realidade.

Numa visão interdisciplinar da educação, Lück (2002, p. 84) enfatiza que o homem deve ser visto por inteiro: a cada momento, em cada circunstância, reconhecendo a interação dialética das diversas dimensões da vida. O próprio homem deve se pensar também por inteiro. Segundo essa autora, isso provém do conhecimento adquirido pelas experiências que vão, pouco a pouco, possibilitando a formação de sua consciência e levando-o a ler o mundo. Nesse sentido, a principal função do conhecimento é capacitar o indivíduo para tornar-se eficiente no caminho do aperfeiçoamento integral: intelectual, espiritual e moral. Para Lück (2002), a visão interdisciplinar seria o caminho para a construção do conhecimento que se caracteriza como transformação da experiência humana pela capacidade de repensar a sua própria racionalidade:

O desafio que é apresentado à educação, a fim de que contribua para a formação de pessoas capazes de se defrontarem com os problemas do seu ambiente cultural e natural, consiste em que se apresente como uma ação educativa dinâmica e dialética, visando desenvolver entre seus participantes a consciência da realidade humana e social, da qual a escola faz parte, mediante uma perspectiva globalizadora (LÜCK, 2002, p. 33).

Desse modo, a consciência desse problema faria parte do trabalho de reflexão dos educadores, no tempo e no espaço de suas próprias atividades, com o objetivo de abrir caminhos de solução para o problema do indivíduo situado num contexto amplo e de pluralismo cultural, dando atenção às possibilidades de trabalho com diversas linguagens que conduzam à visão global do homem e da sociedade. No entanto, esse é o maior desafio da educação devido às incompreensões e obstáculos que têm contribuído para formar “uma visão fragmentada do conhecimento por falta de visão global e interativa da realidade e de interligação dessa visão com a ação” (OLIVEIRA, 1989, apud Lück, 2002, p. 28).

O processo educativo envolve questões fundamentais e políticas associadas também às questões de poder. A instituição escolar faz parte de um processo histórico que sempre comungou com o pensamento da classe dominante. Todo processo educativo é um ato político que envolve questões fundamentais e, dessa forma, não é possível pensar a educação sem entender a questão do poder. Em princípio, acreditamos que o domínio de um código como a língua/palavra já aí apresenta um poder que se estende à aquisição do poder como um todo, pois é por meio dela que se adquirem outros saberes como a história, a matemática, a química, a física e outros. Esses conhecimentos são necessários ao exercício da formação da identidade e cidadania do homem, uma vez que é por meio deles que este homem toma conhecimento dos seus direitos e também dos seus deveres, os quais garantem a aquisição de valores sociais e culturais que geram o equilíbrio do conhecimento do mundo. Segundo Candido (1995, p. 12), “ao homem que é negado o direito de falar a sua palavra e de escrever, tudo lhe é negado, uma vez que o domínio da língua permite ao homem entrar no universo dos homens livres”.

Na perspectiva de Candido (1995), a palavra assim concebida é um instrumento revelador da humanidade e, por isso, o domínio completo desse verbo/palavra é privilégio de poucos. No caso da literatura, alargar a compreensão da palavra ficcional ou poética transforma-se num paradoxo sobre o poder da palavra e a palavra do poder, pois é por meio da palavra que o homem se situa no mundo, mas também pode ser levado a confundir a vida com as coisas, experiência com discurso. A palavra, na literatura, empresta à nossa percepção a fantasia, embelezando até mesmo a dor. Assim, devemos compreender que a literatura não é um objeto inacessível, mas uma das mais ricas dimensões da cultura a serviço da educação do homem. Desse modo, ela não pode ser concebida como uma prática autônoma ou neutra, que se caracterize pela reprodução da ideologia dominante, uma vez que:

As relações entre a educação (aqui incluo a educação literária) enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. As contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou seu esforço reprodutor da ideologia dominante (FREIRE, 1995, p. 24).

Segundo esse autor, uma prática educativa que vise à formação humana deve abster-se da manipulação e do espontaneísmo, porque pressupõe compromisso com os seres humanos. Assim, a educação constituída pelo Estado deve garantir equidade social e

cultural, ou seja, um lugar onde não haja oprimidos e opressores, divisão que começa pela usurpação do direito da palavra, uma fala humanizada pela vinculação da língua. Nesse sentido, um ensino condizente com a desvinculação dessa realidade tende a explicitar as contradições sociais com base em conhecimentos que sejam capazes de reforçar a identidade humana dos indivíduos, possibilitando-lhes organizar idéias que os coloquem em condições de superar os obstáculos da vida em sociedade, instituindo uma identidade própria e uma que é comum a todos as outras pessoas.

Edgar Morin (2003), em seu estudo sobre os saberes indispensáveis à educação do futuro, com o objetivo de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, afirma que as bases do novo sistema de educação têm sua origem em nossa constituição como seres humanos e pressupõe saberes como: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer como aprendizagens indispensáveis a serem seguidas permanentemente pelas políticas educativas. Esses estudos transdisciplinares indicam que há uma transrelação que liga os pilares do novo sistema educacional à visão de que uma educação integral do ser humano deve dirigir-se à totalidade deste e não apenas a um de seus componentes, neste caso, o intelectual. Para situar esta questão, Morin (2003) enunciou sete saberes indispensáveis à educação do futuro, os quais estão voltados mais a expor problemas fundamentais que permanecem ignorados e que são necessários para que a educação do futuro seja tratada em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, baseando-se no comportamento de cada sociedade e de cada cultura.

Nessa perspectiva, uma educação que prioriza o conhecimento não deve desconhecer o conhecimento sobre o que é o humano, suas dificuldades, suas enfermidades, suas tendências ao erro e à ilusão, porque o conhecimento não deve ser uma ferramenta utilizada sem que seja examinada sua natureza. Esse conhecimento é necessário para preparar o indivíduo a enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão que são inseparáveis da mente humana. O conhecimento das características mentais e culturais dos conhecimentos humanos em suas modalidades e disposições tanto psíquicas quanto culturais que os conduzem ao erro e a ilusão deve ser estudado e desenvolvido na educação. Um dos princípios enfatizados por Morin (2003) diz respeito à supremacia do conhecimento fragmentado em disciplinas que impedem frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade e, por isso, deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. Isso implica ensinar métodos que auxiliem o estabelecimento das relações

mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

Assim, o conhecimento do mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão de nossa época: como ter acesso às informações e poder articulá-las? Como perceber e conceber o contexto e o global (a relação entre as partes e o todo)? Nesse sentido, esse é um problema central da educação que, num processo de inadequação, apresenta, de um lado, os saberes divididos e compartimentados e, de outro, as realidades cada vez mais multidisciplinares e globais. Assim, as informações ou dados isolados são insuficientes. É preciso situar as informações em seu contexto para que adquiram sentido.

A complexidade referente à natureza do ser humano, que é ao mesmo tempo física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica, deve ser contemplada de forma integral na educação por meio das disciplinas, a fim de tornar possível apreender o que significa ser humano. A educação deve encontrar caminhos que conduzam as pessoas a tomarem consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros povos. Entendemos que uma identidade social do indivíduo comporta dimensões históricas, econômicas, psicológicas e religiosas. Esse é o todo que organiza uma identidade complexa. Temos também uma identidade comum a todos que é genética, cerebral, afetiva, comum em nossas diversidades individuais, culturais e sociais. Enfim, “todos nós, como humanos, vivemos os mesmos problemas fundamentais de vida e de morte e estamos unidos na mesma comunidade mundial. Assim, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino” (MORIN, 2003).

Ainda conforme esse autor, a comunicação entre sociedade e indivíduo são co-produtoras um do outro e dão origem a uma cultura que emerge das interações entre ambos, que produz ao mesmo tempo a sociedade, e esta retroage sobre os indivíduos. Uma concepção do gênero humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer ao gênero humano, dando origem a uma ética propriamente humana – a antropo-ética – que supõe a decisão consciente de trabalhar para a humanização da humanidade na educação para a cidadania. A antropo-ética compreende a esperança na completude da humanidade. Como consciência e cidadania, ela é a consciência individual além da individualidade. Por isso, é necessário aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar.

É possível reconhecer a unidade e a complexidade humanas até mesmo por meio das disciplinas atuais, reunindo conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, na

literatura, nas ciências humanas e na filosofia, os quais evidenciam o elo inseparável entre a unidade e a diversidade de tudo o que é humano, mas isso só é possível se forem abandonadas concepções positivistas provindas da teoria “cartesiana” que, direcionada pela experiência e pelo método, se preocupava com a “certeza” dos fatos, promovendo a disjunção do conhecimento em relação à vida humana e à condição social (LÜCK, 2002, p.30). As palavras abaixo esclarecem essa questão:

Seria preciso ensinar princípios de estratégias que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza (MORIN, 2003, p. 16).

Nesse sentido, as incertezas são próprias da natureza do conhecimento e envolvem tudo o que é relacionado com o humano. Entretanto, as especializações disciplinares fragmentem os contextos, transformando-se em obstáculos que impedem o exercício do conhecimento pertinente nos próprios sistemas de ensino. Essas fragmentações atingem a compreensão do humano como unidade multidimensional. Os problemas globais estão ausentes das ciências disciplinares. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade e da solidariedade: cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos.

Assim, o conhecimento da identidade humana torna-se indispensável a cada um e a todos, devendo transformar-se num dos principais objetos da educação. Os sistemas educacionais deveriam se preocupar com o ensino de estratégias visando a uma compreensão que atinja a comunicação humana em todos os sentidos: “a compreensão mútua entre os seres humanos, quer estranhos, quer próximos, é daqui para a frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão” (MORIN, 2003, p. 17).

Sendo assim, o estudo da compreensão deve partir de suas raízes. Este estudo traria as causas do racismo, da xenofobia e do desprezo que formariam as bases seguras da educação para a paz, porque estamos ligados a ela por vocação. Educar para a compreensão deve levar em conta o caráter ternário da condição humana que é projetar-se nos aspectos indivíduo/sociedade/espécie. A ética do indivíduo necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia que culmina com o fortalecimento da cidadania. Esta não poderia ser ensinada por meio de

lições de moral, mas deve formar-se nas mentes com base na consciência de pertencer à espécie humana.

Partindo do exposto, acreditamos que uma educação ética e política deva ter como finalidade, em primeiro lugar, estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia. Em segundo lugar, a educação deve contribuir para a tomada de consciência de uma identidade particular e outra que é comum aos indivíduos, mas também que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania.

Portanto, compreendemos que uma educação que tenha como meta a formação integral do estudante deve abster-se de uma visão de ensino pragmática, utilitária e fragmentada dos conhecimentos, renunciando, principalmente, às práticas pedagógicas que abarcam apenas o aspecto da formação intelectual, desenvolvidas na sala de aula, em prol de uma visão de educação que contemple a formação da cidadania, isto é, permitindo que se criem condições para que o aluno seja capaz de atuar em seu contexto – produzindo e usufruindo dos valores e bens desse contexto. Nesse sentido, a educação envolve o acolhimento de valores como a tolerância e a solidariedade, que são requisitos indispensáveis às necessidades da vida individual, social e coletiva.

A valorização do ser humano exige o fortalecimento das relações de cada um em relação ao Outro, tendo como base os valores citados, os quais são apreendidos por meio da ampliação dos conhecimentos pertinentes à tomada de consciência de sua identidade. Uma educação para a formação cultural do indivíduo passa necessariamente pelos caminhos da leitura, como um bem indispensável à formação humana, principalmente, porque, além de ser co-produtora da cultura, constitui-se o primeiro passo para a comunicação interativa entre os indivíduos.

A leitura constitui uma das modalidades fundamentais do comportamento comunicativo do indivíduo e ocorre por meio da linguagem que possibilita a existência de objetos a serem lidos – os textos, em sociedades letradas, bem como todas as manifestações possíveis e aceitas pela sociedade, pressupondo o uso de um vasto simbolismo que ultrapassa o uso do código alfabético do texto escrito. A leitura do texto escrito constitui-se como processo sócio-histórico dinâmico, o qual se apóia em dois aspectos importantes: emissão – recepção do texto, permitindo tornar factível a interação. Compreendida dialeticamente, a leitura pode se apresentar como instrumento de controle pelos setores dominantes, mas também pode se revelar um instrumento de conscientização, significando possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e à apuração do poder de

crítica por parte do leitor.

O estímulo à leitura é transmitido ao indivíduo desde a infância e formalizado pela escola, através do processo de alfabetização, quando o aluno é iniciado no contato com a escrita, tornando-se capaz de ler. Por sua natureza universal, a leitura também faz parte da natureza humana, pois leva o indivíduo a ler não apenas palavras, mas todas as significações possíveis, sendo, para YUNES (2003), parte da condição humana, permitindo ao indivíduo compreender a si mesmo e também aos outros homens, por meio de uma imagem criada por ele e organizada pela linguagem. A leitura permite ao homem organizar-se, adotando um comportamento menos dependente dos valores tradicionais:

O ato de ler, compreendido de forma ampla, caracteriza, pois, toda relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca, o que faz com que a leitura seja a mola mestra de sociedades letradas como a nossa, principalmente porque, nessas sociedades, ler tornou-se a porta de entrada do indivíduo ao universo do conhecimento, sendo, portanto, o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade (SILVA, 2006, p. 31).

Dessa forma, a assimilação de valores da sociedade, através da escrita, implica ao indivíduo saber ler, sendo a escola encarregada de levá-lo a organizar-se no mundo pela linguagem. No entanto, a escola, segundo Bordini & Aguiar (1989), em busca de suas metas para formar homens capazes de obter sucesso, padronizou sua clientela pelo domínio do código escrito, que antes era privilégio da classe dominante e excluiu aqueles que não apresentavam as habilidades da escrita. Criaram-se dois segmentos: os alfabetizados e os não alfabetizados, determinando um conceito de leitura limitado à língua escrita. Não considerando a diversidade, a escola não permitiu o contato do aluno com a variedade de objetos culturais que também partilham da qualidade de textos, e a sala de aula tornou-se um espaço não da variedade de sujeitos, de objetos de leitura e de práticas culturais.

A leitura sempre ocupou um lugar central nas obrigações da escola, porque não se reduz ao âmbito exclusivo da disciplina Língua Portuguesa, e por isso está presente em toda carreira do aluno e, assim, intervém em todos os setores intelectuais como prática valorizada na transmissão cultural que é produzida pela experiência humana e difundida pelo livro. Por isso, Zilberman afirma que:

Da consolidação ou não de sua prática, advém uma série de conseqüências, as quais envolvem o domínio cognitivo do aluno, com suas emoções e preferências, já que o livro, quando de ficção ou de poesia, entra em sintonia com sentidos múltiplos na intimidade de cada indivíduo (ZILBERMAN, 1988, p. 07).

Nesse sentido, o papel da escola é criar caminhos que tornem o leitor habilitado para a leitura no espaço escolar e fora dele também. Entretanto, essa experiência tem sido desvinculada do cotidiano do aluno, e resistindo às reações deste, uma vez que é considerada como uma qualidade especial que só traz benefícios ao indivíduo e à sociedade – uma “forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 1988, p. 19).

No entanto, essa forma de conceber a leitura é considerada por Brito (2003) como uma postura ingênua, é um ato redutor por meio do qual, acredita-se, o indivíduo pode ser salvo da ignorância, já que é atribuído ao ato de ler qualidades que o torna superior, desconsiderando-se que a leitura é uma prática social em que os sujeitos processam as informações do texto escrito por meio dos conhecimentos prévios. Para esse autor, a leitura é, além de um procedimento cognitivo, também uma ação, historicamente, constituída que se enuncia como ato político, envolvendo dois aspectos: a construção do conhecimento e a experiência solitária e coletiva de crítica intelectual. Por isso, se o indivíduo estiver consciente deste processo, sua leitura será mais autônoma, já que não tomará como verdade absoluta o que é dito no texto, mas como produto de um contexto social. Neste sentido, o ato de ler apresenta uma dimensão política.

Segundo Lajolo (2004), a escola, visando à formação de leitores, submeteu-se à adoção dos produtos culturais didáticos e paradidáticos, na maioria de baixa qualidade, indicados pelas editoras do mercado cultural, passando a reproduzir procedimentos sugeridos pelos editores. Desse modo, sem uma análise prévia do conteúdo e da forma como é trabalhada através desse material, a leitura tem sido praticada de forma mecânica, considerando o texto como produto acabado, não levando o leitor a buscar as várias significações possíveis, dentro do seu nível de conhecimento do mundo. Esses sentidos seriam construídos a partir das interações, em sala de aula, pela percepção formal e estética do texto, possibilitando a sua compreensão. Por esse motivo, poderá não ocorrer o entrosamento do leitor com o processo de reelaboração do texto, passando este a rejeitar textos que exijam maior envolvimento, “deixando de usufruir dos bens da cultura letrada e acessar os códigos e valores inseridos neste universo” (SILVA, 2006, p. 32). Por outro lado, não há uma motivação que leve ao hábito da leitura crítica e da formação do gosto e do prazer de ler. Esse dado permitiria uma abertura dos horizontes da leitura, gerando expectativa, já que é o início de uma atitude crítica.



A leitura direcionada pelo material didático torna-se alienante para o professor e mais ainda para o aluno, porque contribui para que este, mesmo sabendo ler, não seja um leitor, uma vez que para adquirir esta condição, teria que ter assiduidade “a uma instituição determinada – a literatura” (ZILBERMAN, 1986, p. 17). Neste caso, a escola deve oferecer as condições necessárias, a fim de propiciar a formação do hábito de leitura, ou seja, “o conjunto de disposições responsáveis pela recepção e pela apreciação dos bens simbólicos, entre eles a literatura, que circulam socialmente” (VERSIANE, 2003, p. 25). Na maior parte, as escolas não conseguem cumprir sua tarefa de transformar o aluno habilitado à leitura em leitor. Esta é talvez a razão por que Yunes (2003) afirma que:

A questão da leitura na contemporaneidade se coloca na confluência das interpretações, na urgência de transformar meros receptores em leitores, sensíveis às menores vibrações lógicas, de modo que textos e discursos deflagrem nele a mobilização dos sujeitos históricos. Não estamos mais no espaço da interpretação exegética, mas no espaço da comunicação expressiva, da interação entre a obra e leitor (YUNES, 2002, p. 102).

Neste aspecto, ler, além de uma prática social, é também uma forma de ação cultural historicamente constituída, decorrente da ação de estar no mundo. Apesar disso, muitas vezes, a escola associa a leitura à escrita e o leitor a um mero decodificador. Entretanto, segundo as palavras de Freire (1995, p. 10):

Uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita em geral, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo, uma vez que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Alcançar a compreensão do texto por sua leitura crítica depende da percepção das relações entre o texto e o contexto. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

Isto porque o contexto do nosso mundo imediato integra o universo da linguagem, expressando crenças, gostos, receios e valores. Tudo isso se liga a contextos particulares do leitor. Quando aprendemos a nos tornar íntimos com o nosso próprio mundo, lendo-o, somos capazes de reescrevê-lo ou transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1995). Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Não obstante a leitura da palavra condicione a leitura do mundo. Por conseguinte, não devemos esquecer que a leitura é um ato anterior e não decorre da escrita, pois para escrever o mundo é necessário que ele tenha sido lido. Para Yunes (2003, p. 42), ler é uma condição de sobrevivência, portanto se torna uma prática obrigatória para todas as coisas

que fazemos, pois ela:

Marca o ingresso do indivíduo numa comunidade de leitores e cria uma rede de solidariedade, pois ler é solidarizar-se pela reflexão, pelo diálogo com o outro, a quem altera, a leitura é, portanto, iniciada no próprio contexto sócio-cultural onde vivemos, é fruto de nossas histórias de vida, de nossos ideais, de nossos conhecimentos sobre o mundo (SILVA, 2006 p.34 ).

Esta parece ser a concepção de leitura presente nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do ensino fundamental. De acordo com os PCN, o trabalho com leitura, além de visar à formação de escritores, ou seja, de pessoas capazes de escrever com eficácia, objetiva formar leitores competentes. Nos PCN, a leitura corresponde a uma atividade em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o mundo, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua [ ...] (PCN, 1997, p. 53). Na escola, a leitura é um objeto de ensino e de aprendizagem, por isso deve ser mantida sua natureza, sem descaracterizá-la, para que faça sentido para o aluno, pois, sendo ela uma prática social, “é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal” (PCN, 1997, p. 57).

Nesse sentido, os PCN sugerem que, para aprender a ler, é preciso conhecer diversas modalidades de textos, pois cada um apresenta objetivos específicos. E, portanto, é necessário lançar mão dos conhecimentos que já se tem e o que o texto mostra, buscando, para tanto, apoio de leitores experientes que ajudarão os alunos a ver a leitura como algo interessante e que precisa ser alcançado. A leitura é, pois, uma atividade de compreensão do mundo “que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra” (BRANDAO & MICHELETTI, 1997, p. 17).

Assumindo uma forma dialética, a leitura, no espaço escolar faria parte da dinâmica das atividades, como uma prática cultural onde o aluno vive, constituindo, assim, sujeitos capazes de interagir com o mundo e atuar nele como cidadãos. A mediação pela palavra é realizada pela leitura do livro que, antes sacralizado pela tradição, passa agora a ser um produto cultural presente no dia-a-dia da comunidade escolar (AGUIAR, 2003). Nesse sentido, a escola deve promover formas de contato entre os livros e alunos, através de textos de diferentes linguagens e com diferentes tipos de leitura, individual e coletiva, além de propiciar aos alunos freqüentar locais como bibliotecas públicas, livrarias, feiras de livros e encontros com autores. Ademais, nesse processo de transformação dos alunos em

leitores, a escola deve possibilitar a eles escolher o que querem ler, justificando suas escolhas.

Sendo assim, a atividade de leitura poderá contemplar dois momentos: o primeiro refere-se ao ato solitário onde o aluno se isola para que encontre os significados do texto, para só depois apresentar um posicionamento diante dele. O segundo, paradoxalmente, é marcado pela interação verbal entre indivíduos socialmente determinados – o leitor e o autor – seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros. De acordo com Aguiar (2003), é necessário desenvolver atividades múltiplas que possam estimular a participação do leitor. Entretanto, essas atividades devem respeitar as diversidades de ritmos, de capacidades de compreensão e de concentração dos alunos; para isso, devem contemplar aspectos de ludismo e versatilidade.

Nesse sentido, a escola deve buscar alternativas para uma melhor escolarização da leitura. Este processo de escolarização, segundo Soares (2003), consiste na ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizantes de ensino, seleção, ordenação, exclusão e apresentação de conteúdos. No entanto, esses procedimentos são inevitáveis, porque é da essência da escola e a manutenção das atividades de leitura decorre, na maioria das vezes, do contato com o livro didático, por meio da leitura dos textos literários que se prestam ao estudo das regras gramaticais, do vocabulário, e também para transmitir informações.

No caso específico da literatura, Silva (2006) considera que, no ambiente escolar, as qualidades estéticas do texto literário não são aproveitadas devido ao sentido de utilidade que lhe é dado. Por isso, deixa-se de formar leitores criativos, participantes, dotados de senso crítico e visão humanista da vida e do mundo.

Em decorrência disso, o leitor/aluno, segundo Silva (1988), passa a ser um consumidor passivo de mensagens. Essa atitude não condiz com uma escola que deve ser marcada pelo diálogo, pela interlocução e produção de sentidos, pela crítica, pela inventividade, requisitos que o texto literário oferece. Nem tampouco condiz com o tipo de leitor que deveria ser formado pela escola, já que o que caracteriza o leitor, segundo Azevedo (2003, p. 76), é adquirir habilidades que lhe permita diferenciar um texto literário de um texto informativo, aproveitando o que o texto traz de novo, de acordo com a sua necessidade, ou seja, tanto para receber informações, quanto por motivação estética, seja como meio de ampliar conhecimentos, seja por puro e simples entretenimento.

Desse modo, compreendemos que, se o objetivo da escola é formar o hábito da leitura, sendo, portanto, esse o seu papel fundamental frente à língua escrita, respeitadas as

particularidades de interesses, faixa etária e um mínimo de bom senso, são suficientes para determinar os textos a serem lidos: os livros, os jornais, as revistas, os quadrinhos etc. Entretanto, a escola não pode se esquecer de incluir textos literários, pois a leitura desses textos, conforme discutiremos no tópico seguinte, permite ao leitor transcender a própria realidade, transformando-a e transformando-se a si mesmo, pela ação educativa que ela, a literatura, proporciona.

## **1.2 Literatura e leitura literária: relações antagônicas no espaço escolar**

A educação pela literatura, como parte do processo de aprendizagem da leitura escolar, vem, há muito, necessitando de mais reflexão, a fim de que possa ocupar um lugar de destaque e ter o reconhecimento de que, como afirma Cândido (1995), ela é um bem, um direito inalienável para a formação humana do estudante. Tomando a literatura enquanto disciplina escolar, Gonçalves Filho (2000) define o seu ensino não apenas como objeto de conhecimento ou como prática pedagógica, em que é utilizada como estratégia para educar o aluno; mas também se mostra como objeto de interrogação, de dúvida e de pesquisa, uma vez que a literatura é um conhecimento especial da realidade e, por ser produzida historicamente, não pode ser comparada aos objetos do mundo material.

Segundo Lajolo (2004), a literatura é uma proposta de exercício da liberdade e do prazer, educando à medida que preserva no indivíduo valores de cultura, por atribuir beleza ao mundo. Embora não tenha sido produzida para fins práticos, mas, segundo Eco (2000), por amor a si mesma, para proporcionar o deleite, a elevação espiritual, a ampliação dos conhecimentos ou para ser “simples” passatempo, a literatura assume algumas funções em nossa vida social e individual. Uma das funções mais importantes da literatura é, segundo Eco (2000), a sua contribuição para criar identidade às línguas, uma vez que mantém e sugere formas de expressão, mantendo em exercício a língua como patrimônio coletivo. Ela também mantém em exercício a nossa língua individual, fazendo chegar até nós os valores de um mundo através da leitura do livro, promovendo também a formação da identidade individual.

A liberdade que a linguagem literária tem em fazer com que as palavras assumam novos significados e representações faz com que ela possa exercer muitas funções. No

entanto, essa representação é feita de um modo peculiar, pois o real não pode ser plenamente representado em um plano unidimensional devido à sua natureza pluridimensional. Barthes (1978) afirma que a literatura é utópica, pois permite a criação de novas realidades, “uma verdadeira heteronímia das coisas” (BARTHES, 1978, p, 14). Por isso, ela joga com os signos ao invés de reduzi-los a um universo já determinado:

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e ampliando em uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 1972, p. 53).

Segundo essa afirmação, é indispensável a presença de um elemento de manipulação técnica como fator determinante para a classificação de uma obra literária ou não. Esse elemento é, segundo Barthes (1978), a linguagem literária, a qual, mantendo uma conexão com a realidade natural, funda uma nova ordem para as coisas representadas e permite a criação de novos universos, através da literatura. Portanto, esses universos são inspirados na realidade social da qual o escritor participa, fato que leva à afirmação de que a literatura é vinculada à realidade, mas foge dela devido à estilização de sua linguagem.

A função exercida pela linguagem é de suma importância para que uma obra seja conhecida como arte literária. O código característico de certas obras poderá causar no leitor um efeito de estranhamento (ECO, 1981), por não estar familiarizado a esse tipo de linguagem e, para entendê-la, precisa reconsiderá-la, procurando a sua significação particular. Nesse sentido, a finalidade das imagens provenientes da obra literária ficcional e poética não é tornar mais próxima a nossa compreensão, a significação que enuncia, “mas criar uma significação particular do objeto” (ECO, 1981, p. 71).

Por estar ligada à demonstração do real, a literatura assume algumas funções que atuam no homem, uma vez que exprime o homem, enquanto volta-se para a sua formação, como fruidor dessa arte. Candido (1972), identifica três funções exercidas pela literatura, que ele denomina em seu conjunto como a função humanizadora da literatura. À primeira dessas funções, ele chama de *função psicológica* devido a sua estreita conexão com a capacidade e necessidade que os indivíduos têm de fantasiar. Esta necessidade é expressa por meio dos devaneios a que todos se envolvem no cotidiano, ao ouvir música, assistir novelas, fantasiar sobre o futuro etc. Desse modo, Candido (1972) acredita que a literatura talvez seja a mais rica dessas modalidades.

No entanto, as fantasias expressas na literatura, tendo sempre sua base na realidade, nunca são puras. Devido a essa ligação com o real, a literatura passa a exercer sua segunda função: a *função formadora*. Nesse sentido, a literatura atua como instrumento de educação e formação do homem, uma vez que expressa realidades que a ideologia dominante tenta esconder.

A literatura pode formar: mas não segundo a pedagogia oficial [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem freqüentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entre em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe (CANDIDO, 1972, p. 805).

Essa citação demonstra o poder que a literatura tem de atuar na formação dos indivíduos, que pode ter, por meio da fruição estética, suas características reformadas conforme valores que não interessam à pedagogia oficial ser difundidos. A literatura, portanto, “não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 806).

A última função levantada por Candido (1972) se refere à identificação do leitor e de seu universo existencial representada na obra literária. A esta função, ele chama de *função social*. Esta função é que permite ao indivíduo reconhecer a realidade que o cerca quando transposta para o mundo ficcional. No entanto, tal reconhecimento pode causar uma impressão falsa, ao expressar uma realidade da qual o leitor não participa diretamente, gerando uma alienação.

Este é o caso de certas obras do regionalismo brasileiro, as quais apresentam personagens, acentuando suas diferenças em relação ao mundo culto, que se quer propagar. Neste caso, se o leitor não se enquadra na realidade desse personagem, atuando apenas como observador, ele passa a concentrar-se na diferença cultural de seus universos (o culto e o rude), reconhecendo apenas a realidade de seu próprio mundo como verdade. Essa função pode, por outro lado, provocar a integração do leitor ao universo vivido pelos personagens retratados, quando expressa obras de modo fidedigno à realidade vivencial de suas personagens. Essa integração entre o leitor e as personagens culmina na identificação de uma realidade diferente da sua, mas que faz parte de uma cultura própria, diferente

daquela de que participa. Nesse sentido, o leitor passa a incorporar a realidade da obra às suas experiências pessoais.

Assim, por possuir todas essas funções que dizem respeito à formação intelectual do indivíduo e, conseqüentemente, proporcionando um bem estar psicológico, a literatura deve ser enquadrada dentro da categoria de bens a que todos os seres humanos têm direito a usufruir (CANDIDO, 1995). Nesse sentido, ela, além de proporcionar uma maior integração com a realidade que cerca o indivíduo, seja a que vivencia diretamente ou não, deve ser enquadrada dentro da categoria dos bens incompressíveis, ou seja, aqueles que são responsáveis pela sobrevivência dos homens, para o seu bem estar físico e psicológico, como o alimento, a moradia, a saúde, a liberdade, a justiça, o direito ao lazer, à liberdade de crença, de opinião e, enfim, o mais importante, o direito à instrução, como propõe Candido (1995).

Dessa forma, conforme esse autor, é preciso um grande esforço para que os indivíduos reconheçam que se temos direito à fruição da arte, como parte responsável pela consolidação de seu universo de conhecimento, que também se reconheça que os mais pobres da sociedade têm o mesmo direito. No entanto, a literatura só exercerá plenamente as suas funções se for respeitada a sua importância.

A comunicação proporcionada através da leitura literária possui um alto índice de expressividade, ou seja, “um eu que se expõe e se dirige a um outro em busca de resposta”, e criando, “a partir da realidade, da experiência de um eu, um objeto verbal, visando dialogar com o espírito e a emoção de um outro” (BRANDÃO & MICHELETTI, 1997, p. 17). Desse modo, a literatura pode ser equiparada a um objeto de natureza complexa, pois é, ao mesmo tempo, “uma construção de objetos com estrutura e significado”, ou seja, uma expressão que apresenta as emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos, e também é “uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CANDIDO, 1995, p. 244).

Em sendo construção, seus elementos são as palavras que, ao organizarem a matéria, exercem um papel ordenador da nossa mente. Desse modo, a literatura parece ter importância equivalente às formas que visam exercer influência intencional sobre a sociedade, podendo ser comparada à educação familiar, grupal ou escolar:

Cada sociedade cria as manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 1995, p. 243).

De acordo com essas palavras, a literatura tem sido um poderoso instrumento de instrução e educação. Isto ocorre porque os valores que a sociedade recomenda ou que considera como prejudiciais estão presentes nas várias manifestações da ficção, da poesia e do drama. Este é o modo como a literatura “confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate” (CANDIDO, 1995, p. 244), nos mostrando que é possível vivermos, dialeticamente num mundo marcado por contradições.

No entanto, essa função formativa da literatura, por ter forma complexa, não deve ser vista como um mero aspecto de instrução moral. Ela age produzindo um impacto indiscriminado, mas pode educar, apresentando caminhos com altos e baixos, onde estão presentes os sonhos, os sentimentos, os pensamentos, as fantasias. Nesse aspecto, ela pode gerar, na sociedade, a ambivalência, quando, por meio da leitura do livro, transmite noções ou sugestões que a visão tradicional preferia condenar.

Assim, podemos compreender a literatura através daquilo que sua leitura proporciona, algo difícil de ser esclarecido apenas pela razão, uma vez que a leitura literária possui uma dupla função que não é percebida pela sociedade, ou seja, ela é:

Uma experiência de libertação, que faz o leitor esquecer, ainda que por um breve momento, bastante efêmero, os problemas e preocupações de sua existência; e, como uma experiência de preenchimento, possibilita a este mesmo leitor modificar o seu olhar sobre as coisas (SILVA, 2006, p. 41).

Essa visão nos mostra a literatura como instrumento capaz de suprir o homem, liberando-o das ideologias culturais e sociais, ou seja, é através da literatura, a partir da leitura do texto literário, que o leitor consegue melhor organizar o conhecimento de si próprio e do mundo em que vive, “desprendendo-se das dificuldades e imposições da vida real, renovando-lhe a percepção do mundo e permitindo a ele não só ouvir como também falar de assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade” (SILVA, 2006, p. 38).

Segundo esse autor, não podemos considerar a leitura literária como fenômeno apenas cognitivo, embora ela represente o conjunto de estratégias e habilidades de que o leitor precisa para ser considerado como tal. Assim, tornar efetiva a leitura literária em sala de aula é proporcionar ao aluno o convívio individualizado, estabelecido entre o leitor e a obra literária. A literatura deflagra a experiência mais ampla da leitura e, por isso, é condição necessária para tornar o ensino satisfatório para o estudante, pois, por meio dela,



pode, dentre outras coisas, levá-lo a se descobrir como sujeito do conhecimento. Nesse sentido, Candido (1995) reitera que:

É preciso defender a necessidade da leitura literária, não só porque muitos jovens e adultos gostam de ler, mas porque a literatura é uma necessidade humana, necessidade que, não satisfeita, pode causar a desorganização pessoal ou a frustração mutiladora, pois ela, em sendo uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito, é fator indispensável de humanização.

Ainda, segundo Candido (1995, p. 244) o processo de humanização pela literatura deve ser compreendido como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício de reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Esse poder humanizador da literatura se deve ao fato de que ela nos leva a adquirir uma nova experiência, um jeito de viver o mundo através da sua leitura, tornando-nos cada vez mais humanizados. Esse é o motivo porque consideramos que a literatura é uma das artes que satisfaz à nossa necessidade de fantasias. Desse modo, ela faz com que o leitor possa melhor organizar o conhecimento de si próprio e da realidade social onde está inserido. Esse fato é apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo em vista ao objetivo específico do ensino médio, que é:

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (PCN, 1997, p. 08).

No entanto, mesmo enfatizando a necessidade de que o estudante deve desenvolver um conhecimento ajustado sobre si mesmo, conhecimento que propiciaria a ele participar da vida social, e considerando que a leitura literária poderia contribuir nesse sentido, os PCN dedicam um curto espaço à literatura, considerando as suas especificidades, mas sem fazer menção a essa função humanizadora que o texto literário oferece. Para os PCN, o texto literário é um meio específico de conhecimento, diferente do conhecimento científico. Por isso, propõem que o trabalho com ele faça parte das atividades da sala de

aula, nas quais se devem mostrar as propriedades compositivas configuradas neste tipo especial de linguagem. Os PCN pretendem, com isso, afastar equívocos quanto ao trabalho com o literário, uma vez que, comumente, é abordado para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer de ler” (PCN, 1997, p. 37).

Neste aspecto, além da leitura literária ser pretexto para o ensino de coisas que não dizem respeito específico à literatura, esse ensino resulta em uma distorção como conseqüência de uma prática pedagógica que, dentro da escola, limita seu potencial formador, por desvalorizar a convivência com os elementos pertinentes a esse gênero como a fantasia, o lúdico, a imaginação entre outros, desconsiderando a importância deles para o processo de compreensão do aluno (QUEIROZ, 2002, p. 160). A leitura literária é determinada e orientada pelo professor de português e configura-se como tarefa ou dever escolar e a leitura do livro indicado ou escolhido pelo aluno não representa aquele “ler para ler” que caracteriza a leitura por prazer, que também se faz fora da escola, se quer fazer e quando se quer fazer (SOARES, 2003, p. 36-37). Isso é percebido, principalmente, no ensino médio, “onde há um desencontro de expectativas entre o professor, o texto e o aluno, quando o assunto é o ensino da literatura”. A sala de aula é o lugar onde a presença do professor reflete o papel de anunciador persuasivo de um produto em que se crê pouco habilitado para representar (LAJOLO, 2004).

Por isso, as orientações propostas pelos PCN são veiculadas pelo livro didático para o uso do literário, mas, ao circular em sala de aula, essas propostas são trabalhadas de modo inadequado, priorizando os dados sobre a história literária. Desse modo, a presença da literatura e, conseqüentemente, a sua leitura são desprezadas pela escola, uma vez que o mais importante para o aluno é conhecer o paradigma das escolas literárias, com datas, autores e obras.

Segundo Lajolo (2004), essas propostas transformam-se em armadilhas para o professor, pois geram discussões para o ensino da literatura dentro da escola, através de planejamentos em que se concebem o ensino da literatura por meio da apresentação de técnicas milagrosas para o convívio harmonioso com o texto, mas terminam por manter intactos os aspectos do literário, como exemplo das dramatizações, dos jograis etc, que em nada cooperam para o encontro harmonioso do leitor com o texto. Isto ocorre porque:

Talvez o professor seja uma peça secundária na escola de hoje e, conseqüentemente, sua voz se faça ouvir com timidez no que respeita aos

destinos do texto literário em classe. Não parece que o que fazer com o texto literário na sala de aula seja ainda de sua competência, já que faz alguns anos que decidir isso é da competência de editores, livros didáticos e paradidáticos muitos dos quais se afirmaram como quase monopolizadores do mercado escolar (LAJOLO, 2004, p. 15).

Assim, para o professor, resta o trabalho de reproduzir de modelos impostos, e os alunos transformam-se em consumidores conversíveis de livros. Esses fatos revelam que ainda não houve uma reflexão séria sobre essas modernas pedagogias e certos modelos de escola renovada, que imprimiram à educação, principalmente ao ensino da literatura, um exemplo do “conceito de motivação, pois é em nome dele que a obra literária pode ser desfigurada no contexto escolar” (LAJOLO, 2004, p. 15).

Nessas pedagogias, o texto, em sala de aula, é objeto de técnicas de análises inspiradas em teorias pertencentes ao âmbito universitário que ainda preservam uma semântica geral do texto, e, delas para o contexto didático, o sentido maior fica quase irreconhecível. Na escola, neutralizam-se a conotação e a ambigüidade que são consideradas sutis para essa abordagem, desse modo, neutralizando o potencial do literário.

De acordo com Lajolo (2004), o que deveria ser preservado no ensino do texto literário seria o encaminhamento da inscrição do texto na época de sua produção, uma vez que, contextualizados, os textos nos dão acesso a uma historicidade concreta, bem como a inscrição, no texto, no conjunto de juízos críticos que se formaram sobre ele. Além disso, os impasses individuais vividos por cada aluno sobre a leitura de cada texto levariam a ação do professor em mostrar que outras leituras de diferentes textos ajudam a esclarecer esses impasses, ou seja, todo texto dialoga com outros textos, principalmente o literário. Esses impasses dariam espaço para sugestões e comentários, perguntas e atividades que encaminham nessa direção o trabalho com o texto.

No entanto, parece que o desencontro da literatura com o jovem é o resultado de um desencontro maior, que nós, como professores, vivemos: “os alunos não lêem, nem nós, os alunos escrevem mal e nós também” (LAJOLO, 2004, p.16). Esses são os maiores impasses que, segundo esta autora, precisam ser superados nas aulas de literatura. Assim, poderemos exercitá-la da melhor maneira, como exercício de liberdade e subversão, que se instaura em decorrência da leitura do texto literário.

Por outro lado, entendemos que a literatura é um patrimônio cultural e pedagógico de fundamental importância por seu requisito de interdisciplinaridade, o qual contribui para

uma educação que busca a formação integral, ou seja, o conhecimento que é imprescindível à formação do homem e, por isso, é observada como alguns dos temas transversais propostos nos parâmetros (FARIA, 1999, p. 09). Nesse sentido, a interdisciplinaridade não é obtida quando se procura estabelecer relações entre conhecimentos considerados desvinculados da realidade, porque, ao se processar por estágios de maturação da consciência, o trabalho, a partir dela, é “o esforço para construir a consciência pessoal globalizadora, capaz de compreender complexidades cada vez mais amplas da realidade social e humana” (LÜCK, 2002, p. 22).

Embora, para Lück (2002), o conhecimento da realidade seja complexo, ele é também uno, uma vez que todos os seus aspectos são interdependentes, isto é, não têm significado próprio, mas, sim, no contexto de que fazem parte, até mesmo o conhecimento das diversas disciplinas se prendem uns aos outros por vínculos de afinidade. Assim, o professor poderia articular os conhecimentos que vêm de fora da escola e ajudar os alunos a relacionar o aprendizado com o mundo. Neste caso, aprender a relacionar a vida com o mundo da literatura.

As propostas apresentadas pelos PCN quanto ao texto literário corroboram em parte com a visão interdisciplinar, quando deixam entrever uma maior compreensão do fenômeno literário, segundo a qual o ensino de literatura poderia espelhar-se no trabalho com a linguagem e, com isso, contribuir para “a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (PCN, 1997, p. 39).

De acordo com Silva (2005), os PCN apresentam uma desarticulação entre as orientações técnicas apresentadas para esses dois níveis de ensino: o fundamental e o médio, revelando concepções relacionadas ao texto literário que devem ser repensadas porque se embasam em formulações genéricas e confirmam lugares-comuns no ensino da literatura, apresentando poucas respostas aos problemas referentes ao ensino da literatura e fomentando alguns mitos.

O estudo da literatura, no ensino médio, apresenta concepções inadequadas que são reforçadas pelas práticas pedagógicas dos professores, pelos materiais didáticos e pela seleção dos paradidáticos. Com o intuito de cumprir os conteúdos programáticos, os professores selecionam livros para a leitura como atividade de avaliação. Desse modo, os estudantes não podem escolher os textos que correspondam às suas expectativas de leitura.

Devido a essas concepções, Silva (2005) reflete sobre a prática dos professores em

sala de aula, a qual envolve as relações entre texto literário e leitor. Nestas concepções, enquadra-se uma abordagem do texto literário por meio de um panorama histórico, em que autores e obras são classificados em períodos literários. Assim, o aluno deve identificar as características desses períodos.

Para esta autora, essa prática decorre de alguns mitos que marcam o ensino da literatura, como exemplo, achar que a “literatura é muito difícil” e que “aprender o conteúdo do texto literário é a tarefa mais importante”. Esses mitos expressam visões ideológicas preconceituosas que se perpetuam nas práticas pedagógicas e precisam ser repensadas, pois têm contribuído para formar leitores ingênuos, com uma visão reduzida do fenômeno literário.

### **1.3 O ensino de literatura e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**

Na tentativa de desfazer os mitos presentes no ensino de literatura, a nova versão dos PCN, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), pretendem reavaliar a importância da literatura em relação à autonomia, à especificidade da linguagem literária, que antes eram deslocadas nos PCN, principalmente no ensino médio e agora ganharam um espaço maior na nova versão deste documento, fato que ratifica a importância da literatura, por exemplo, no currículo do ensino médio, a fim de “dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência estética” (OCEM, 2006, p. 55), a qual é compreendida como o contato com o texto literário:

Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo seu uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido (OCEM, 2006, p. 55).

Essa visão sobressaiu-se em relação à visão anterior dos PCN, que, como já dissemos, restringia o papel da literatura, em decorrência da superficialidade com que literatura era apresentada no currículo do ensino médio. Para isso, apresenta uma ampla reflexão sobre a literatura, reconhecendo o seu papel como bem simbólico do qual todos

têm direito de se apropriar como também é um agente humanizador.

Sendo assim, as OCEM reconhecem que a relação entre o texto e o leitor é possibilitada por fatores lingüísticos, culturais e ideológicos que podem provocar desde a rejeição ou incompreensão até a adesão incondicional. Neste sentido, importa a convivência do leitor com o gênero literário, que “igualmente pode regular o grau de exigência e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação” (OCEM, 2006, p. 58). Dessa forma as OCEM conferem à escola o papel de formar leitores capazes de uma leitura mais complexa do texto, e, assim, poder fruir obras que propiciem a eles o acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo” (OCEM, 2006, p. 72).

Corroborando essa visão, o professor deverá ser, no contexto de sua prática pedagógica de leitura literária, um mediador, uma vez que é ele que “opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatros entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário” (OCEM, 2006, p. 72). As OCEM propõem, então, que os professores reflitam sobre os objetivos das aulas de literatura, sobre a seleção de obras como acervo básico para a formação do leitor, sobre o diálogo constante entre a literatura e outras áreas. Para isso, é necessário que o professor, além de ser um leitor especializado, seja um conhecedor da teoria literária, que considere como privilégio “um contato mais direto com a obra, a experiência literária e [ considere-se] 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).

Conforme Zinani & Santos (2004), o papel do professor é levar o estudante a perceber que a literatura, como arte, além de produto da intuição humana, é um importante elemento conscientizador que pode gerar mudanças psicológicas e sociais, isto porque produz um conhecimento específico, de forma que contribui para a formação do homem, conhecimento que se dá pela projeção da experiência humana. A literatura é, portanto, como afirma Candido (1995, p. 80), “algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”. A literatura é, assim, comparada ao lugar em que se guardam as experiências humanas, podendo fazer o indivíduo evoluir por meio do contato com ela, embora, este aspecto ainda não é observado pela escola em cujas salas de aula:

falta um trabalho mais consistente com o texto literário, e onde o ensino é marcado por protocolos e convenções que circulam na escola, através de formas de apresentação que priorizam conteúdos como: as figuras de linguagem a serem

reconhecidas, funções de linguagem a serem identificadas, fatos históricos a serem justapostos a certas ocorrências formais com o fim de interpretá-las (LAJOLO, 1988, p. 92).

Noutras palavras, a presença do texto literário no ambiente escolar é marcada por abordagens inadequadas ou inconsistentes que impedem a compreensão da obra literária. Por isso, o aluno não forma o hábito nem de ler tampouco efetuar uma análise mais apurada sobre o texto. Assim, não consegue descobrir o prazer no envolvimento com a leitura (literária), ficando apenas na superficialidade. Esses são motivos que inviabilizam o aproveitamento da leitura do texto literário, pois impede que:

Aquele que lê o texto literário possa reconhecer-se no outro e, assim, criar vínculos com outras pessoas e, por extensão com toda a humanidade, pois o texto literário, importante elemento na criação da identidade do ser humano, contribui não só para a formação de sua personalidade, processo esse em que conhecimento e prazer podem se fundir. No entanto, conhecimento e prazer, dentro do ambiente escolar, freqüentemente são trabalhados dicotomicamente, o que tem tornado o texto literário desprovido de sua essência (SILVA, 2006, p. 44).

Esse afastamento do leitor ocorre porque a escola, ao abordar a literatura, o faz através de métodos equivocados como o estudo de fragmentos de uma obra, e priva-se do conhecimento de sua integridade, de sua carga literária que garantiria coerência significativa e, conseqüentemente, o prazer que a leitura integral proporciona. De acordo com Soares (2003), este fato é freqüente no livro didático, pois, ao lançar mão de um fragmento de texto literário, não há a preocupação de que ele apresente as características da textualidade. Nesse sentido, por exemplo, é difícil retirar de uma narrativa um fragmento que conserve, em si, todos os ciclos que ela apresenta.

Para evitar mais equívocos no ensino de literatura, o processo de escolarização deve, portanto, obedecer a critérios que propiciem ao jovem a vivência com o literário e não uma distorção dele. Neste caso, os exercícios propostos, principalmente no livro didático, devem conduzir os alunos àquilo que é essencial nele, isto é, a percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem, sem a preocupação direta com os conteúdos, “mas com a recriação que deles faz a literatura” (SOARES, 2003, p. 47 a 48 ). Se proceder assim, a escola estará contribuindo para que o texto literário seja visto pelos alunos como um instrumento para emocionar, para divertir, para dar prazer, transformando-se em texto para ser estudado.

As práticas pedagógicas referentes ao ensino do texto literário também não

facilitam o acesso dos alunos a textos e livros de qualidade e, por isso, não têm contribuído para formar o gosto pela leitura, “mas têm contribuído, no caso da literatura, para fazer com que os alunos saiam da escola, totalmente indiferentes aos valores que a leitura literária pode provocar” (SILVA, 2006, p. 45). Nesse sentido, Walty (2003) afirma que literatura e escola são duas instituições que devem estar em constante interação, uma relação que pode ser fecunda e estimulante, sem que haja o excesso de didatismo do ensino conjunto com regras pré-estabelecidas, corroborando o papel da escola com a formação do gosto pela leitura, não para formar um leitor obediente que reproduza os enunciados textuais, mas um leitor que, instigado pelo texto, dialoga com ele, produzindo sentidos, lendo seus intertextos e seu contexto.

Este leitor se desvencilha das imposições à medida que produz sentidos que fogem ao controle imposto para a leitura, justamente porque o seu ato de leitura do literário deve compreender a polissemia, as lacunas a serem preenchidas, isto porque a literatura, como produção social, é o espaço garantido de circulação do imaginário. E é por isso que “nesse espaço, ao lado das regras, encontra-se a necessidade de transgressão, rumo à utopia” (WALTY, 2003, p.52)

Como na escola, as práticas seguem uma metodologia que reduz a literatura a uma seqüência de fatos, autores e obras, descartando o contato com o texto literário. A aula de literatura torna-se monótona, pois não há espaço para a interação, uma vez que predominam as vozes do livro e do professor. O valor formativo da literatura é relegado a um segundo plano, quando deveria promover o debate e a reflexão crítica, como também sensibilizar os estudantes a desvendar a dimensão da palavra (literária), a qual pode falar de várias situações que lhes interessem, podendo colocá-los diante de novas formas de ser e existir, uma vez que a palavra literária lida, segundo Queiroz (2002), com os sentimentos que fundam o homem: a busca, a perda, a dor, o amor, o medo, a esperança, o desencanto, o ciúme, a insegurança, a fraternidade e a morte.

Assim, concordando com Silva (2006), acreditamos que para superar os problemas que envolvem a leitura literária, na escola, é necessário um ensino de literatura fundamentado na leitura de textos e apoiado pelas teorias e práticas pedagógicas que levem a termo a interação do leitor com o texto, e, desse modo, contribuam para levar os alunos a sentir o prazer do texto, do prazer estético. E, por isso, o ensino do texto literário deve ter como pressuposto que a literatura se produz num constante diálogo entre textos, que possibilita aos alunos reconhecer os sentidos, começando pela decifração de signos e



culminando com a reconstrução de uma linguagem que, de tão rica, “guarda todos os sentimentos e emoções do mundo”(SILVA, 2006, p. 34).

## CAPÍTULO II

### SOBRE POESIA: CONSIDERAÇÕES GERAIS

#### 2.1 De poesia: elecando alguns conceitos

O professor Hildeberto Barbosa Filho, em seu artigo *A poesia e a criança* (2000), conceitua a poesia como “um olhar criativo e mágico” sobre as coisas, o mundo as sensações, a vida, que se materializa nos espaços da linguagem, como experiência humana. Experiência única e singular, que se apresenta enquanto percepção, enquanto forma de olhar. Por possuir os chamados “quesitos da beleza”, a poesia pode ser entendida como um encontro com a essência das coisas, uma vez que estas coisas são reveladas ao sujeito em sua particularidade, como a paisagem invisível do real aparente e cotidianizado. A poesia é uma expressão que busca o relacionamento com o mundo, “uma forma de comunhão que é característica do ser humano” (BARBOSA FILHO, 2000, p. 19).

Segundo esse autor, a poesia parece algo relacionado a percepção infantil, no sentido de que a criança ainda não despertou para os conceitos e implicações da lógica racional, por isso, mantém uma relação mais direta com as coisas e o mundo que a cerca. Para ela, o mundo é motivo de descoberta e novidade. É pela fantasia que se apropria do mundo. Sua linguagem comunica a singularidade de sua percepção sempre “associativa, imagética e metafórica”. A alogicidade de sua fala, como construção verbal, é a forma de recompor a lógica que une e identifica as coisas distantes e separadas: a desordem do discurso recupera a ordem original do mundo, que foi fragmentada através da ótica e da razão dos adultos:

A relação criança/poesia remete para a relação criança/poeta. Não é que a criança seja um poeta, mas penso que não existe poeta que não seja, enfim, uma criança preservada. O poeta é precisamente aquele homem que sabe cultivar o menino dentro do peito; que soube desenvolver a percepção infantil, a intuição figurativa, a sensibilidade lírica (BARBOSA FILHO, 2000, p. 21).

Assim, há algo na criança que lembra o poeta e no poeta algo que o faz perceber o mundo de modo novo. Essa percepção nova é, segundo Bosi (2004), o poder fundador da

linguagem, comparada à intuição originária dos primeiros homens. No entanto, desde a poética de Aristóteles até os dias de hoje, a poesia, por não gozar de um estatuto próprio, tem sido concebida como tendência à imitação e justificada na esfera da verdade filosófica, já que capta a essência necessária das coisas. No domínio das instabilidades humanas, a essência é constituída pelas relações de verossimilhança e necessidade que são objeto da poesia. Partindo dessa concepção, o trabalho com o texto poético é a tentativa de valorizar “uma sabedoria com qualificação sensível e imaginativa”, tal como a “percepção infantil” e “a intuição originária dos primeiros homens” (BOSI, 2004, p. 31), a qual está representada na teoria da empatia, proposta por Panofsky e Worringer, (1953, apud BOSI, 2002), os quais consideraram inadequadas todas as soluções conceituais que reduzem a poesia e a arte em geral apenas à esfera da pura imitação.

Worringer (1908, apud BOSI, 2002), em seu ensaio “Abstração e empatia” (1953, apud BOSI, 2002, p. 31), apresentou um debate sobre essa questão, mostrando que, desde a figura dos primitivos, há dois modos de ver e de compor as formas artísticas no espaço: a primeira, arcaica, extrai das aparências naturais apenas os elementos constantes, as suas formas constitutivas. O artista encontraria, nas estruturas assim obtidas, a quietude e a garantia de uma beleza eterna a que aspiram os homens no mundo exposto à contingência. A tendência para a abstração se compreenderia por uma necessidade de expressão profunda do sujeito e de sua cultura “perante o caos de uma existência aberta às surpresas do acaso e ao aguilhão da morte” (WORRINGER, 1953, apud BOSI, 2002, p.32). No outro pólo, estaria o “naturalismo empático” correspondendo aos momentos de integração em que o artista se mostrava confiante no seu ambiente natural ou cultural, desse modo, empenhou-se na conquista de formas e ritmos capazes de incorporar e transmitir a plenitude da vida terrena.

Considerada também como um dos mais antigos gêneros literários, a poesia, em sua origem, estava ligada à transmissão oral. Seus recursos, antes de reforçarem uma intenção estética, devem ter sido criados com o intuito prático de facilitar a memorização (BOSI, 2004). A poesia é considerada desde os tempos remotos como arte da palavra manifestada numa linguagem em que a sonoridade e o ritmo predominam sobre o conteúdo. A linguagem poética apresenta um desvio deliberado da forma da língua corrente, recorrendo à repetição de uma cadência rítmica de sons, de rimas e de estruturas sintáticas.

A primazia dos aspectos formais que se verifica na poesia decorre de um de seus traços mais marcantes e definidores: a literariedade, ou seja, o fato de sua linguagem

apresentar um discurso não pragmático, uma espécie de linguagem auto-referencial que fala de si mesma, segundo Eagleton (2001) e, por isso, não pode ser definida objetivamente. Essa literariedade representaria os elementos formais da estrutura poética que, organizados de modo singular, torna-se diferente da linguagem prática. Daí que, a literariedade representa os usos especiais da linguagem e das formas estéticas como qualificadoras do texto literário.

Conforme Tezza (2003), os formalistas russos, ao estabelecerem orientações para a teoria da compreensão poética, promoveram discussões que ainda hoje se observam sobre o tema da linguagem e da poesia, embora muito do que escreveram exija crítica, para eles, a especificação da palavra poética provém de uma posição contrária ao que seria “linguagem prática”. Ao contrário da linguagem prática cotidiana, a linguagem poética é definida por apresentar uma forma exclusiva e diferente de outras formas e usos da linguagem.

De acordo com Bosi (2004), a palavra poética, como signo lingüístico, apresenta uma linguagem simbólica que se realiza principalmente como imaginação e opera por analogias (semelhanças entre palavras e sons, entre palavras e coisas) e por metáforas (emprego de um conjunto de palavras para substituir outras e criar um sentido poético para a expressão). A linguagem poética, por natureza, é diferente da linguagem comum, pois esta, para ser mais clara e objetiva, procura evitar a analogia e a metáfora, e esforça-se para dar às palavras um sentido direto e não figurativo. Apesar de admitir a conotação, não possui natureza imaginativa.

Origina-se, assim, a diferença marcante entre linguagem simbólica e linguagem conceitual: a linguagem simbólica tem origem na fantasia e realiza-se pela imaginação. A linguagem conceitual esforça-se por evitar a analogia e a metáfora, dando às palavras um sentido real e denotativo. Esse exemplo constitui a relação dialética marcante entre o prosaico e o poético. O prosaico realiza o poder que as palavras têm de exprimir “por meio da extensão” e da objetividade, geralmente com o fim de informar o leitor; o poético, o de exprimir “por meio da intenção, despertando a emoção, a imaginação e a criatividade do leitor” (CHAUÍ, 1995, p.149). O prosaico lida com descrição e narração, acumulando detalhes, ou seja, a linearidade; o poético inverte, condensa e abrevia, dando as palavras uma energia quase explosiva. De acordo com Chauí (1995), a linguagem simbólica nas artes, essencialmente na poesia, e a linguagem conceitual das ciências e da filosofia diferem sob alguns aspectos:

A linguagem simbólica leva-nos para dentro dela, arrasta-nos para seu interior pela força de seu sentido, de suas evocações, de sua beleza, de seu apelo afetivo e emotivo; a linguagem conceitual busca convencer-nos e persuadir-nos por meio de argumentos, raciocínios e provas. A linguagem simbólica fascina e seduz; [...]. A linguagem conceitual busca dizer o nosso presente, fala do necessário, determinando suas causas ou motivos e razões; procura também as linhas de força de suas transformações e o campo dos possíveis, como possibilidade objetiva e não apenas desejada ou sonhada (CHAUÍ, 1995, p.150).

Partindo dessa concepção de linguagem simbólica e conceitual, é possível entrever no texto literário uma capacidade de representação simbólica, revelada em sua construção, por meio de palavras polissêmicas, isto é, com múltiplos sentidos: simultâneos e diferentes; como resultado de uma reação do artista diante da realidade, projetando-se como expressão subjetiva, pela dinâmica desse sujeito, sendo capaz de nos trazer de volta à razão, através daquilo que ela expressa, pela imaginação, memória e sentimento e, dialeticamente complementando a função conceitual. De acordo com Dantas (1982, p. 18), a função simbólica da poesia é caracterizada pelos aspectos da imprevisibilidade, plurissignificação, originalidade e criatividade. O poeta, em sua criatividade, percebendo pelas imagens, o sentido segundo das palavras, conseguiu sentidos novos, em relações novas com as palavras. Assim, o poeta construiu frases e idéias diferentes, incomuns à maneira natural de dizer e falar.

Essas características da criação poética surgiram das concepções filosóficas de Kant (1940, apud BOSI, 2002), que não atribuía à poesia uma faculdade apenas do espírito, como Aristóteles queria, mas também um modo privilegiado da expressão lingüística, o qual, segundo Chauí (1995), pertence a uma concepção pedagógica da arte exercendo a função mais alta: produzir o “sentimento do sublime, isto é, a elevação e o arrebatamento de nosso espírito diante da beleza como algo terrível, espantoso, aproximação do infinito” (CHAUÍ, 1995, p.324). Esse privilégio é determinado como a “liberdade”, ou seja, um livre jogo da imaginação em que se manifesta o caráter livre da atividade poética em face de qualquer outro fim utilitário.

De acordo com Bosi (2002), alguns pensadores modernos ligam à concepção tecnopoéticas da arte às tendências lúdicas do homem. A idéia da arte como jogo, proposta na “Crítica do juízo” de Kant (1940, apud BOSI, 2002, p.15), considera o fazer artístico como atividade desinteressada, embora não arbitrária, enquanto sujeita aos limites da natureza humana. O prazer estético que anima o jogo da criação é, para Kant, sempre subjetivo, pois se faz com representações e não com a realidade do objeto: “haveria uma verdade estética própria da representação, e que não precisa coincidir com a verdade

objetiva” (BOSI, 2002 p.15).

Em outro momento, Kant preocupou-se em avançar em sua visão, seguindo a mesma concepção de Boungarten, seu contemporâneo e, para isso, retoma a proposta da Teoria da Arte (Kant, 1750 apud Bosi, 2004), enunciando que ao artista é dado combinar sensações, imagens, representações e ao filósofo cumpre articular conceitos, promovendo um conceito de arte como produção de um ser novo, que se acrescenta aos fenômenos da natureza. Ambos os filósofos situaram a existência do “belo” enquanto “norma”, cuja realização deveria guiar a voz do poeta. Como qualquer jogo, na arte, a liberdade atenderia às leis de necessidades internas imanentes que se adequassem ao cumprimento de um objetivo universal, a beleza ou a harmonia:

O seu modelo exemplar se encontraria na própria natureza, tal como a apreende o espírito humano, múltipla e uma, surpreendente e inesgotável na aparência dos fenômenos e, no entanto, coesa e imutável na repetição dos seus princípios universais. Mas a natureza, obra de um jogo sobre-humano, transcende os limites da razão. O que não acontece com o poema, cujo efeito de beleza nasce da unidade profunda das representações à qual não está alheio o trabalho da inteligência (BOSI, 2002. p.15).

Noutras palavras, o jogo estético resolveria a contradição insolúvel entre a liberdade de formar (a arte poética é uma livre combinatória de imagens e representações) e a sua necessidade imanente: o juízo estético, que regula por dentro o fazer artístico, visando à harmonia das formas sensíveis. Caberia à capacidade de “gosto” perceber quando a síntese foi alcançada, isto é, quando o artista conseguiu produzir uma boa representação ou quando malogrou no seu intento:

Como um jogo, a obra poética conhece um momento de invenção que libera as potencialidades da memória, da percepção, da fantasia: é a alegria pura da descoberta, que pode suceder a buscas intensas ou sobrevir num repente de inspiração: heureka! E como o jogo, a invenção de novos conjuntos requer uma atenção rigorosa às leis particulares da sintaxe que correspondem ao novo esquema imaginário a ser realizado. Em termos da arte poética, e aproveitando a velha Retórica, poderia dizer-se: para cada invenção livre o poeta deve ser fiel à melhor disposição das partes e à sua melhor elocução possível. A liberdade exige e cria uma norma interna (BOSI, 2002, p. 16).

Dessa forma, a atividade poética deve ocorrer de tal maneira que, enquanto opera, inventa o que deve fazer e o modo de fazê-lo. No entanto, segundo os argumentos de Croce (1958, apud BOSI, 2002), falta ao discurso estético de Kant um conceito profundo de “fantasia” ou “imaginação criadora”, as quais dariam conta daquelas “belezas”, tornando-se libertas das representações naturalistas, mas que só vieram a surgir na estética romântica,

passando a incorporar uma nova categoria para explicar a poesia: a linguagem simbólica. Seguindo esse ponto de vista, a estética artística filia-se a uma tendência construtivista, os dados sobre a arte já não seriam de base estritamente “naturais”, mas “culturais”: a poesia se faz com signos de cuja composição resulta o objeto estético. A realidade desse objeto é uma realidade segunda, e de acordo com Bense (1960, apud BOSI, 2002), a poesia traz em si uma co-realidade pelo seu modo específico de ser, remetendo às operações ordenadoras de signos como símbolos. Nessa perspectiva, as forças geradoras da palavra poética seriam as responsáveis pela escolha dos procedimentos de linguagem para o poema, cabendo ao intérprete do texto dar conta de sua tessitura em face de todo um processo de significação, que é, ao mesmo tempo, subjetivo e histórico.

Mediante essas concepções, é possível abstrair alguns sentidos para a obra artística, e, no nosso estudo, os sentidos da poesia, sobre algo que ela nos dá a ver, a ouvir, a sentir, a pensar, a dizer. “Nela e por ela, a realidade se revela como se jamais a tivéssemos visto, ouvido, dito, sentido ou pensado. A experiência de nascer todo dia para a eterna novidade do mundo pode ser feita por nós quando lemos algum poema” (CHAUÍ, 1995, p.316).

Isto ocorre porque a poesia preserva os chamados “quesitos da beleza” como critérios de valor, ou seja, a integridade, a simetria e a epifania; a inventividade garantindo a integridade do texto, isto é, a escolha ou invenção de um tema único, como garantia da ordem indispensável do poema. A elocução exata das palavras, gerando os significados e dando à obra o mérito da clareza (BARBOSA FILHO, 2000). Entendemos que a integridade responde pelo objeto enquanto coisa integral. A simetria garante que se veja o objeto enquanto um em si mesmo. A epifania enquanto “súbita manifestação espiritual”, revelando a “coisa” ao sujeito, na sua autonomia e singularidade. Por isso, a poesia pode ser entendida como um encontro com a essência das coisas, “com o âmago dos seres”, produzindo em nós encanto, sedução e desejo de comunhão com todos os seres humanos. Tal sensação é parte da experiência perceptiva de algumas pessoas, no caso do poeta, da criança e dos primeiros homens. Essa percepção, segundo Aristóteles, representa a mimese das essências e não das aparências, ou seja, a poesia não representa as coisas como elas são, mas como poderiam ser. Para que essa experiência criadora se materialize, ela depende de alguns fatores, como a predisposição, a sensibilidade ambiental, situações, etc. Nessa situação, o indivíduo fica predisposto a desligar-se dos limites cotidianos, por alguns momentos, e mergulhando num clima de transcendência, êxtase e entusiasmo:

Entusiasmo porque é a presença de Deus no território da sensibilidade; êxtase porque o sujeito fica fora do lugar comum, da norma do racional, enfim, do ideológico. E por isso mesmo vive um momento de re-velação, de descoberta, de verdade, de epifania (BARBOSA FILHO, 2000, P. 20).

Ao seguir esse posicionamento, Ozakabe (2005, p. 43) considera o fenômeno poético no mesmo patamar de toda arte, como expressão não casual que pode ser justificada como “acontecimento”, pertencendo a uma temporalidade e envolvendo as forças naturais ou culturais que perseguem o imediato. Nessa concepção, para que um acontecimento efetive sua função como fruição humana, portanto, para que ultrapasse seu momento, deve possuir em seu “fulcro” um valor imanente que não pode ser objetivável pela razão, “mas cujos contornos e natureza a intuição se responsabiliza por indicar, mas jamais definir” (OZAKABE, 2005, p. 44). Sendo assim, se o objeto estético é aquele acontecimento que consegue apresentar-se por esse fulcro, a arte é a única produção humana capaz de aproximar o homem dele.

O fenômeno poético ocorre numa circunstância determinada, e como outro fenômeno poderia se desfazer, não fora aquele processo de deslumbramento fulcral que aproxima seu fruidor daquilo que confere ao seu momento a sua marca de atemporalidade. Isto porque nos espaços líricos, segundo Emil Staiger (1975), os elos lógicos entre as coisas desaparecem e o sujeito se funde com o objeto dentro de uma envolvência característica da recordação. Nesse caso, o fenômeno poético, em relação ao acontecimento (verídico ou ficcional), como fato apresentado poeticamente, não reproduz uma percepção corriqueira de um fato, mas “uma percepção tão singular que propicia ao leitor a descoberta de uma gama de sentimentos que a elaboração poética tramou, desenvolveu e criou em torno de um fato que se torna agora, mas do que nunca corriqueiro” (OZAKABE, 2005, p. 51).

Corroborando essa visão, Clarice Linspector (1987, p. 122-123) afirma que “tudo é passível de ser engendrado pela poesia. Para isso, basta admitir-se o mistério desse mundo e deixar-se conduzir pela curiosidade”. Nela pode apresentar-se um outro lado da realidade, em que o comum se transforma em mito. Desse modo, para Ozakabe (2005), a poesia pode provocar uma sensação de estranhamento no leitor, mas isso não deve ser visto como diferença que inviabilize o entendimento da linguagem, mas como vetor de um processo básico de conhecimento. O desvelamento do “segredo” do texto é a sua essência e resulta sempre num conhecimento e numa nova experiência, não reduzida aos processos da linguagem ordinária. Por isto, não se pode definir por critérios científicos e objetivos tal processo, nem a própria poesia. Isso nos levaria a submetê-la aos mesmos padrões que



consideram um texto como “congruente ou incongruente” ou uma frase como “gramatical ou agramatical” (OZAKABE, 2005, p.53). Sendo assim, a consistência da singularidade poética é uma de suas qualidades que leva ao sujeito a experimentar uma nova e fundante experiência.

Deixando de lado a questão da beleza e da eloquência das concepções poéticas e levando em conta a função social, procuramos entender a poesia como um texto plural, e seu sentido um convite à integração com um campo interdisciplinar, em que disciplinas como a história, a psicologia, a sociologia podem se unir para melhor caracterizá-la. Assim, a literatura e a poesia, segundo Gonçalves Filho (2000), se inserem no campo das preocupações humanas porque não pretendem apenas transformar signos lingüísticos numa “escultura permanente” fora do nosso cotidiano, a exemplo do caráter de formalização estética dos elementos presentes na poesia, que terminam por exprimir o caráter de desumanização dos homens.

De outro modo, sua função é procurar “construir sentidos” num mundo, *a priori*, “sem sentido”. Todavia, perceber isso na poesia talvez seja difícil, porque depende da imagem que temos em mente ao falar do poeta, como uma pessoa desvinculada do mundo. A busca pela compreensão mais segura do fenômeno poético deve partir de uma análise do homem-escritor, inserido num meio social, enredado de conflitos, utopias, sonhos e fantasias. Para este homem, a poesia seria uma saída para a superação desses conflitos.

A literatura e a poesia seriam o meio de expressar o desejo humano de durar e de romper, por meio da palavra, com a rotina asfíxiante de sua vida. Assim, a poesia estaria inserida no logos social, no centro da atividade crítica e não no exterior dela. Essa visão nos levaria a perguntar: por que o homem precisa da poesia e o que ela preencheria em sua vida? Seria ela uma alienação ou um protesto contra um mundo que precisa de ilusões? Uma resposta à essas questões nos conduziria ao interior das práticas simbólicas, para nos assegurar sobre seus mistérios.

De acordo com Gonçalves Filho (2000), as novas técnicas de análises literárias que se limitaram ao contexto da literariedade, em oposição às análises tradicionais, inibiram o trabalho com as questões que transitam no interior do texto. Os formalistas russos viam que as particularidades do poema não podiam ser justificados pelo “meio” que não explica a obra como tal. Sendo assim, o mais viável seria ler o poema em seu contexto social. Neste caso, o “meio” seria a matéria das formas de expressão, isto porque o que se chama de arte é o modo como o artista manipula seus elementos de expressão, conseguindo, como

resultado, um componente diferenciado do real. No entanto, conteúdo e forma, como escolha das representações formais, resultam num mesmo processo de insinuar conteúdos a serem desvendados pelo leitor. Isso apenas comprova sua inserção no humano-leitor, porque ninguém preenche nada no vazio.

Embora a literariedade não possa ser explicada pelo social, pelo menos, ajuda-nos a compreender o humano, o prazer da sedução comunicativa que o poema provoca, ao tornar o mundo mais expressivo. O entendimento do contexto de onde a obra surge torna-se uma exigência para a compreensão crítica, através dos detalhes estéticos, enredados por um fundo sócio-histórico, expressaria o mundo por meio do sentido do belo, embora a forma estética, em princípio, seja arbitrária, uma vez que define as condições de comunicação, onde se conflitam vários códigos: o social, o ético o publicitário, etc.. Nesse sentido, o trabalho com a fronteira visível e unificante é a relação do social com a forma estética.

A compreensão da poesia, pelo leitor, sempre se expressa pela comparação aos seus dramas sociais, existenciais e históricos. Isto acontece porque todo bom poema “traz um compromisso com a razão, a verdade e o valor” (EAGLETON, 1993, p.19-20). As pessoas sempre lêem poemas porque acham que neles há algo relevante que as leve à identificação com seus próprios dramas: a dor, a solidão, o medo, ou seja, esta seria a forma de transcender a própria condição humana que nos induz a “romper” as ameaças de uma vida destinada ao apagamento, mas que pode ser renovada pelo encontro com a sensibilidade, uma forma de viver de outro modo pela imaginação. O encanto que o poema “evoca”, segundo Gonçalves Filho (2000, p.117), “é a festa do imaginário, esse feriado do espírito que nos leva a lutar contra os nossos grilhões”. O belo apresentado pelo poema, pela metáfora e o ritmo forte da palavra poética, deixa-nos entrever de modo novo a aparência e a essência. Por isso, ao falar de sua experiência de homem de seu tempo, ele o faz de um modo que não é o do senso comum, marcado pela ideologia, mas de um modo de ver guardado na “memória rica da linguagem”, “num tempo de fala cíclico, por isso antigo e novo” (BOSI, 2004, p. 131).

De acordo com esse autor, o material poético é retirado do passado e da memória, mas não de um passado extinto, mas um passado presente, “cujas dimensões míticas se atualizam no modo de ser da infância e do inconsciente”. A poesia lírica é a expressão de um tempo marcado pelo social e o individual que adensado o suficiente é levado à memória pela linguagem. Assim, a palavra poética, como resultado de uma relação intensa com o mundo da vida, compreende o processo de relação entre palavra e realidade. Ela possui um

efeito mágico configurado por imagens e situações “únicas” que são os seus sujeitos. Sua singularidade é um dado da experiência individual do poeta, é o concreto do ser determinado diversamente, unido aos sentimentos e aos ritmos da experiência, referindo-se a um momento pleno da vida, composta de conotações históricas e sociais (BOSI, 2004).

O caráter concreto da palavra poética não se assemelha com um objeto real e imediato, como as artes visuais, mas se dá por meio de um código sonoro e temporal, um código de signos cujos referentes não transparecem de pronto à visão. Bosi (2004) afirma que, para compensar esse intervalo, o poema é motivado por sua estrutura fonética, sintática e pelo jogo das figuras semânticas. A imagem que passa além do signo lingüístico, o qual possui mais de um significado e de um significante sonoro, é a mediadora da experiência do poeta através do discurso: o tempo, o modo, a pessoa, o aspecto configurado na predicação verbal.

A visão de mundo comunicada pelo poeta através do conteúdo transmitido por suas estruturas ideológicas permite ao leitor compreendê-las apenas de forma parcial. Por isso, a significação envolve escolhas, ora semânticas, ora sintáticas ou estéticas, como garantias de descobrir o prazer do texto para si mesmo. Por outro lado, surgem pontos de vista, através de uma percepção histórica determinada, assumindo “valores” e rejeitando “antivalores”, junto à consciência dos grupos sociais, que imprimiram novas percepções conotativas, escolhendo ou descartando imagens. Assim, as atividades simbólicas foram assumindo temas e valores da camada dominante da sociedade. É a ideologia dominante que dá, hoje, nome e sentido às coisas.

O mundo moderno construiu esquemas ideológicos para induzir modos de pensar, de agir, de pensar e dizer que se expandiram através de correntes de pensamento, dando origem aos formalismos, estruturalismos, semiologismos entre outros movimentos da crítica literária que se refletiram através das lógicas dos sistemas de ensino, dos quais fazemos parte. Os sujeitos, em seu cotidiano, passaram a orientar-se pelo mecanismo do interesse e da produtividade: seu valor passou a ser medido pela posição social ou de classe.

Diante desses tempos egoístas, a poesia parece desarticulada, concebida “como símbolo fechado” (BOSI, 2004). Suas formas mais do que “estranhas” sobrevivem num meio hostil, tornando-se avessas a qualquer contexto. No entanto, paradoxalmente, as mesmas relações não-comunitárias acabaram produzindo, no Modernismo, uma poesia contra-ideológica, que apresentou resistência simbólica aos discursos dominantes, como é o caso da poesia de Manoel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, João

Cabral de Melo Neto, Jorge de Lima, entre outros poetas que, em suas formas, procuraram recuperar o sentido comunitário perdido (a poesia mítica, a poesia da natureza) ou a melodia dos afetos em plena defensiva, ora a crítica direta ou velada à desordem estabelecida.

A poesia moderna abriu caminho, mas ainda não pode criar o mundo sonhado e nem as novas relações sociais, porque isso não depende da pura ação simbólica. Os poetas e a poesia ainda não puderam realizar seu sonho de fazer-se entender por todos, “encontrar um eco no coração dos homens” (BOSI, 2004, p. 168). Isso só poderá acontecer quando ela for recíproca. Para esse autor, tal reciprocidade decorre da função de igualdade material entre os homens. Igualdade que produz a felicidade, mas que não é impossível. Embora, a realidade atual seja mascarada pelas ideologias dominantes que ao representá-la como modelos provindos de contextos sócio-culturais diferentes, fazem passar por naturais às divisões da sociedade, escondendo seu efeito pela escola, e justificando-o como “ordem e progresso”. Isto porque ela não admite contradições reais, não conseguindo ser empírica, pois a urgência do mercado não aceita o “simples”, seu critério é mais exigente e, por isso, transforma-o em mão de obra sem nome e sem rosto.

A poesia, que não “é a coleção de objetos de não amor”, resiste à falsa ordem que é a rigor “barbárie e caos”, apegando-se à memória viva do passado, imaginando uma nova ordem, a qual se esquiva à ordem de manipular a natureza em nome do progresso. (DRUMMOND, 1936, apud BOSI, 2004, p. 169). Sua voz mitopoética quer curar a ferida que o dinheiro fez e faz na paisagem. Nesse sentido, ela procura retrabalhar a linguagem da infância, a metáfora do desejo inconsciente e a grafia do sonho, para recompor “o universo mágico que o presente rejeita”. A poesia lírica contemporânea, em seus movimentos sutis, pretende o reencontro do homem adulto com o mundo mágico da criança em sua realidade mais dura, a da criança nordestina em comunidades marginais, no processo de modernização do Brasil. No impulso de suas atividades, os poetas se voltam a ela como forma de responder ao “desencantamento do mundo”.

Nesse sentido, faz-se necessário darmos um novo rumo em nossa forma de conceber a poesia, pois desde os formalistas até o presente ela tem sido vista como uma rebelião das normas estéticas, isolada do mundo. Isto não corresponde à sua essência. A poesia é, em si, uma forma de ver o mundo através de uma atitude crítica diante dele. A característica do discurso poético é a transfiguração. O signo poético transfigura o próprio referente, a própria realidade assentada pelos diversos códigos da sociedade, da vida em si. Por isso, a

poesia “expressa o ideal de procura por horizontes que se abram e se registrem em palavras”, mas não como analisaram os semiologistas que procuraram analisá-la por meio de esquemas científicos, onde a palavra poética deixa de ser a matéria do sonho e a estética da emoção. Segundo Gonçalves Filho (2000, p. 115), ela vai muito além disso e pode ser explicada como qualquer forma de linguagem humana, escrita ou falada, por seu “ritmo”, o qual é um princípio estruturante artesanal, assim como na narrativa, ele é um princípio de continuidade, como a expressão de um discurso que preserva as marcas da oralidade: “o ritmo é o que flui, o que divide, o que encadeia e o que escande, o que marca a prosa da poesia, sem a descaracterizar completamente”.

Por isso, ao aluno deve ser ensinado que ler poesia é um exercício de sensibilidade de todos os nossos sentidos, que ela não é propriedade apenas do poema em prosa ou de qualquer forma artística. Pois, numa época em que assistimos ao “desencantamento do mundo”, quando se abre mão justamente dos valores mais sublimes à vida humana, é preciso que os nossos alunos despertem para ver que o nosso “saber” não envolve apenas a sua “burocratização” em ascensão, necessitando sempre de uma “ordem” que aprisionam os indivíduos, tornando-os nervosos e covardes quando esta ordem os instabiliza em momentos, mas podemos nos opor a isso, para mantermos livre o pouco de humanidade que ainda existe em nós.

## **2.2 Poesia e ensino: uma relação marcada por desencontros**

São antigos os conflitos existentes entre literatura e escola. O trabalho com o texto literário, no cotidiano da sala de aula, transforma-se em pretexto para atingir determinados fins que não contemplam os requisitos do literário. Esses fins deveriam ter como pressuposto atender aos objetivos de um ensino voltado para a educação pela literatura e visando à formação do leitor. No entanto, os objetivos desse ensino tornam-se impotentes nesse aspecto, dando origem a diversos conflitos causados pelo uso inadequado do texto literário, o qual é utilizado para a transmissão de informações sobre conteúdos da gramática, para a testagem dos conhecimentos intelectivos, como conteúdos do texto, por meio de exercícios de compreensão e pelo uso mecânico do livro didático. A seleção dos textos e atividades propostas no livro didático são alguns dos fatores que levam ao desencontro entre o texto literário e o aluno na escola.

Tal fato pode ser mais perceptível quando se refere ao estudo do poema que, devido a sua natureza, deveria ocupar um lugar central no ensino da literatura. No entanto, o trabalho com ele é, às vezes, concebido como perda de tempo que seria destinado ao ensino de vários conteúdos curriculares:

O trabalho poético é às vezes acusado de suspender a práxis. Na verdade é uma suspensão momentânea e aparente. Projetando na consciência do leitor imagens do mundo e do homem muito mais vivas e reais do que as forjadas pelas ideologias, o poema acende o desejo de uma outra existência, mais bela [...]. O poema exerce a alta função de suprir o intervalo que isola os seres [...]. A poesia traz sob as espécies da figura e do som, aquela realidade pela qual, ou contra a qual, vale a pena lutar (BOSI, 2000, p. 227).

O ensino da literatura, através do estudo do poema, segundo Walty (2003), é marcado por anti-lições, uma vez que se desconsidera o prazer proporcionado pelo conhecimento que se obtém pela leitura do texto. Anti-lições que decorrem, sobretudo, do uso irrefletido do poema nos manuais didáticos. Entendemos que o livro didático é um instrumento de auxílio à prática pedagógica, e, por isso, sua utilização é uma necessidade. No entanto, o professor deve ter o cuidado de observar se nele estão presentes os fatores responsáveis pela adequação ao trabalho com o poema. Isto porque a experiência tem mostrado que muitos professores utilizam o livro didático como única fonte de pesquisa e instrumentalização de sua prática. Neste caso, consideram que a abordagem proposta por meio dele é a forma de cumprir com os programas e conteúdos disciplinares, desconsiderando alguns fatores como responsáveis pela adequação do trabalho com o poema, e assim:

O texto poético é introduzido, em sala de aula, por uma pré-seleção dos autores e dos manuais didáticos. Essa escolha não prevê as diferenças, a maturidade, as necessidades e particularidades de um grupo, nem os assuntos de interesse, nem as experiências anteriores de leitura etc, porque há uma expectativa quanto a um público virtual que, por vezes, não é aquele que está com o livro à sua frente para realizar a primeira leitura do poema (GEBARA, 1997, p. 146).

Esse fato é perceptível, sobretudo, no ensino médio, devido à enorme carga de conteúdos programáticos em relação ao pouco tempo disponível para desenvolvê-las, por isto, os poemas não são alvo da atenção do professor, ou são vistos superficialmente, de acordo com a proposta dos livros didáticos. Para Lajolo (2004), há um desencontro de expectativas entre professor e o público escolar que é mais freqüente com o gênero poético porque está relacionado à inadequação, a precariedade e à baixa qualidade dos textos, uma

vez que não há uma preocupação com a formação do leitor de poesia. No entanto, Gebara (1997) apresenta outra visão sobre esse conflito:

A inadequação decorrente da distância entre o aluno virtual e o aluno real não se manifesta apenas na qualidade, mas na quantidade e na colocação desses textos nas unidades dos manuais [...]. Nas séries do ensino fundamental, os poemas nos livros didáticos são muitos, quase 45% dos textos do livro. No fundamental maior (de 5ª a 8ª série) os textos poéticos são apenas 22,9% dos quais 4,5% são letras de música. No ensino médio, os poemas são selecionados pela função da utilidade que possam vir a ter na apresentação de um conteúdo exigido pelo currículo (GEBARA, 1997, p. 146).

Deixando de lado a preocupação com a formação do leitor de literatura e, especificamente, do leitor de poesia, a eficácia do ensino médio é reduzida porque não há espaço para a abordagem de um texto que não possua um fim prático para a aprendizagem do conteúdo, uma vez que a poesia, como assinala Micheletti (1994, apud GEBARA, p. 67), “via de regra é percebida apenas como uma atividade lúdica, sendo a escola um lugar da seriedade, não pode perder tempo com uma linguagem que não pertence ao mundo da prática”. Para desfazer essa visão, as novas orientações curriculares para o ensino médio (OCEM, 2006), ao tratar a questão do leitor de literatura, propõe que:

Considerem-se, portanto, em primeiro plano, as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada. Tal primazia visa a garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar. Responsabilidade da escola que, nos últimos trinta anos, tem sido apontada com alguma relevância nos estudos sobre o ensino da literatura na educação básica (OCEM, 2006, p. 60).

O ensino do texto poético, de acordo com as OCEM, configura-se como bem simbólico de que se deve apropriar, na escola. No entanto, segundo as OCEM, esse ensino tem sido caracterizado por uma formação menos sistemática do que o de outros conteúdos curriculares. As escolhas de livros e textos para o ensino do literário não respeitam a passagem de um nível de escolaridade a outro. Nesse sentido, as OCEM sugerem que a escola apresente para a leitura obras que correspondam aos interesses de leitura dos alunos, principalmente na fase da adolescência. Isto porque as escolhas atualmente se dão de forma assistemática: ora privilegiam-se livros da literatura infanto-juvenil, ora da literatura canônica que é mais legitimada pela escola.

Segundo as OCEM, as pesquisas mostram que as preferências de leituras literárias entre os jovens não abrangem os cânones da literatura e, por isso, suas experiências

tornam-se livres dos sistemas de valores ou de controles externo, embora na escola essas preferências não sejam observadas. De acordo com as OCEM, a literatura é assim concebida por grande parte dos manuais didáticos do ensino médio e, por isso, carece de uma revisão em suas propostas, que favoreçam uma experiência plena de leitura do texto pelo leitor, uma vez que, em lugar da experiência estética, ocorre o estudo fragmentado de obras e de poemas isolados, considerados exemplos de alguns estilos, “prática ainda recorrente e que se constitui como um grave problema” desse ensino (OCEM, 2006, p. 61-62).

Considerando essas orientações das OCEM, percebemos que a questão do ensino do texto literário remete principalmente, ao desencontro de expectativa do leitor frente à leitura de obras literárias que se encontram afastadas no tempo, uma vez que dificultam a compreensão. Por outro lado, entendemos que as OCEM façam também alusão direta ao estudo do texto poético, eles deixam entrever isso quando afirmam que:

Textos curtos, com densidade poética, são instrumentos poderosos para sensibilizar o aluno, ainda que muitos professores observem a resistência, sobretudo do jovem do sexo masculino, à fruição do poema, considerado por este “coisa de mulher”. No entanto, todo professor observa também o prazer na leitura em voz alta, na entonação, na concretude da voz (o prazer no significante, diz Barthes, em *O prazer do texto*). Oferecer ao aluno a oportunidade de descobrir o sentido por meio da apreensão de diferentes níveis e camadas do poema (lexical, sonoro, sintático), em diversas e diferentes leituras do mesmo poema [...]. Analisar aspectos técnicos dos poemas sem antes lê-los mais de uma vez, silenciosamente, em voz alta, sem antes sentir com corpo sua força sugestiva, sem antes comenta-los, perceber e entender as imagens, as relações entre som e sentido, entre os elementos da superfície textual, é obrigar a um afastamento deletério dessa arte (OCEM, 2006, p. 78).

Para isso, de acordo com as OCEM devem ser criadas condições satisfatórias que contemplem essa proposta, como é o caso da presença constante de poemas no livro didático do ensino médio, mas sem que isso leve a um bom trabalho com eles. O modo como são apresentados, segundo Alves (2001, p. 61), apresentam problemas relativos “à qualidade estética dos textos, à adequação ao leitor a que se destina e, sobretudo, ao modo de abordagem”. Para esse autor, a escolha dos poemas não contempla os critérios que envolvem o seu valor estético. Assim, quando essas condições não são observadas no cotidiano das atividades escolares, como citamos acima, de acordo com a proposta das OCEM, a poesia passa a ocupar um lugar marginal, que é, segundo Averbuck (1996), decorrente do preconceito que atinge todas as esferas sociais, estendendo-se também à escola, as quais vêem a poesia como uma produção da expressão “piegas”, composta



apenas da expressão do sentimento. Entretanto, esse preconceito apóia-se na própria situação da arte no contexto da sociedade atual, que desconsidera o papel subversivo da arte, que se dá pela transgressão, fugindo à tradição e ao continuísmo das normas.

Tais normas podem ser, na poesia, transgredidas, de acordo com o efeito pretendido pelo poeta. Isto porque a poesia, além de ser um dos meios mais expressivos da produção artística, porque lida com a palavra como signo polissêmico, o qual se concretiza, no poema, pela condensação da forma escrita, apresenta uma comunicação em que são expressos a experiência e a visão de mundo do poeta, sendo capaz de nos sensibilizar, sugerir, inspirar e emocionar.

A postura em relação ao trabalho com a poesia, na escola, evidencia um desconhecimento das possibilidades de exploração da literatura em geral, “através da descoberta da poesia, como o próprio papel da arte no desenvolvimento da personalidade humana” (AVERBUCK, 1996, p. 66). Com efeito, a poesia virou mito nas salas de aula. De modo geral, observam-se resistências na escola em ler, interpretar, criar e recriar poemas. Tudo isto decorre do modo como o texto poético é trabalhado, “desterrado de sua especificidade, tratado como prosa”, uma vez que ela é o eixo central das unidades, ficando o poema em posição secundária (GEBARA, 1997, p. 148). Essa postura desperdiça um trabalho valioso com a linguagem, pois ao poema é dado um tratamento homogêneo ao texto narrativo, sem considerar as particularidades do poema como uma nova forma de comunicação. Uma experiência nova que nos é transmitida pelo poeta. Para Alves (2002, p. 20), a experiência comunicada pelo poeta, “dependendo do modo como é transmitida ou estudada, pode possibilitar uma assimilação significativa pelo leitor”.

Essa postura observada no trabalho com o poema contribui para que o aluno tenha impressão de que só se lê para responder exercícios de interpretação ou para desenvolver atividades gramaticais. Tal visão não apresenta conexão alguma com a emoção estética que pode ser sentida ao ler ou ouvir um poema, isto porque, segundo Alves (2002, p. 22), “nem tudo que vale para a narrativa, vale para a poesia e vice-versa”. A leitura do texto poético apresenta particularidades e merece uma atenção diferente do texto em prosa, embora ambos os gêneros requerem procedimentos específicos. Por outro lado, devemos compreender que “a poesia tem um valor, porque ela não é um simples jogo ingênuo com as palavras” (ALVES, 2001, p. 60). Uma abordagem adequada do estudo do poema deve levar em conta a sua função social que não pode ser avaliada por modelos esquemáticos. Assim, desconsiderar o desvelamento da carga polissêmica do texto tem provocado o

afastamento e, muitas vezes, a “banalização da poesia”, uma vez que, geralmente, a escola desperdiça a parte mais importante do estudo do poema, ao abordá-lo como forma de passatempo (GEBARA, 1997, p. 151).

Contra essa posição, devemos compreender que a poesia não é enfeite, nem algo supérfluo, utilizado como “verniz do processo educacional”, porque ela goza de um lugar central devido a sua própria natureza, “se apresenta como a instância que permite flagrar algumas diferenças cujo enfrentamento trará conseqüências nada previsíveis na formação do aluno” (OZAKABE, 2005, p.49). A poesia leva o leitor a adquirir uma nova experiência de vida, ao produzir uma nova percepção sobre certas experiências já formadas em seu caráter. Por isso, torná-la acessível ao aluno é uma atividade complexa e, ao mesmo tempo, simples. Complexa porque depende de um trabalho de reconstituição de um contexto que lhe viabilize o acesso (recompondo elementos culturais para dar-lhe embasamento contextual, retrabalhar a sensibilidade), e simples porque se entende que o aluno já tenha vivenciado experiências que o levem à mediação do texto, ou seja, os exemplos que proporcionam estabilidade referencial necessária para a sua convivência com o fenômeno cultural e social (OZAKABE, 2005).

Assim sendo, a experiência estética proveniente do contato com a poesia leva o leitor a sentir uma gama de sentimentos que, desvendados pela criação poética, proporciona-lhe o prazer de libertar-se da rotina asfixiante causada pelas experiências diárias, as quais precisam ser superados, mesmo que seja por breves momentos. Assim, de acordo com Silva (2006), os critérios de utilidade e praticidade que se impõem como determinantes dos valores de prestígio da nossa época podem assumir uma nova perspectiva transformadora da experiência, como um exercício crítico, através daquilo que a poesia, assim como toda arte, expressa, porque ela é dotada do poder de emancipar o sujeito das prisões ideológicas provindas da sociedade.

Por outro lado, além dos problemas constatados, a exemplo do tratamento homogêneo, não diferenciando o poema da prosa, há outros problemas que se referem, por um lado, às expectativas qualitativas e quantitativas em relação à leitura dos alunos, e, de outro, à prática de leitura em vigor nas escolas. Instaura-se a hipótese de que a qualidade do texto seria a solução. No entanto, ao centralizar o ensino da poesia no ensino médio, é perceptível o desencontro que ocorre entre a literatura e o aluno, como sintoma de um desencontro maior entre professores e estudantes em face da leitura: referimo-nos à quantidade de livros que circulam entre os estudantes e à qualidade da leitura de textos

literários, como resultantes da prática metodológica do professor, ao que parece uma dificuldade do professor originada da sua formação profissional.

Esse desencontro das expectativas qualitativas e quantitativas vem, ao longo de décadas, sendo percebido por pesquisadores preocupados com a melhoria do ensino nas escolas. Eles consideram que essa questão converge para a formação literária do professor enquanto leitor. Se esse problema atinge o professor em sua formação enquanto leitor de quaisquer textos, o que se dirá de sua capacidade para apreciar o texto literário poético? Como em sua prática será capaz de desenvolver um trabalho de modo a favorecer o processo de recepção do texto literário, onde se inclui a poesia, um gênero cuja linguagem apresenta uma maior complexidade em relação aos demais? O que se observa é que não há um trabalho sistemático com a poesia em sala de aula devido a vários fatores que vão desde a formação acadêmica literária do professor a contextos particulares do cotidiano escolar.

Segundo Alves (2002, p. 73), a maioria dos professores de português e literatura não procura despertar o senso poético no aluno e não se interessa pela educação da sensibilidade deste, talvez por desconhecer o valor do trabalho com o texto literário e da sua função social. Isso tem levado à marginalização da poesia no cotidiano das escolas. Ainda segundo Alves (2002), o trabalho com esse gênero textual requer que o professor seja um bom leitor de poesia, o que implica saber escolher poemas que se adequem aos propósitos do seu trabalho, partindo sempre em busca da formação do leitor, mas não da forma como alguns livros didáticos o fazem, sobrepondo à qualidade estética, determinados valores. Na escola do ensino fundamental e médio, não se oferecem textos que possibilitem uma experiência simbólica, uma descoberta de novas possibilidades de vivência afetiva; muitas vezes, o texto poético é estudado para servir de pretextos moralizantes.

Antônio Cândido (1972) considera que, dentre as variantes funções da literatura, a sua maior qualidade é a capacidade de confirmar a humanidade do homem como algo que o exprime e, ao mesmo tempo, atua na sua própria formação por meio de uma função psicológica relacionada com a produção e fruição da literatura como necessidade universal de ficção e de fantasias, presente em todas as fases da vida humanas, ao lado das necessidades mais elementares:

[...] a literatura como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e de boa

conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente o que as convenções desejariam banir (CÂNDIDO, 1972, vol. 24, nº. 9).

A necessidade da leitura para ensinamento ou transmissão de valores de quaisquer natureza é o que leva o leitor a se relacionar com vários tipos de literaturas, mas, na escola, o professor deve prever que o bom relacionamento do leitor com o texto literário poético é importante, pois o valor deste projeta-se em sua experiência de vida, contribuindo para a formação da sua personalidade e identidade.

Lajolo (2004) considera que a qualidade do texto poético é imprescindível para um bom trabalho do professor em sala de aula. Entretanto, a relação entre literatura e escola, bastante sutil e complexa, não se resolve adotando-se apenas critérios estéticos relacionados à escolha dos textos. De acordo com Campos (2003), o problema do estudo da poesia no ensino médio é fazer com que o aluno tenha um encontro com ela. Segundo essa autora, o modo como o texto é apresentado ao aluno faz com que seja capaz de entendê-lo, transformando-se em seu interlocutor. A autora questiona como tornar a leitura do texto literário uma experiência prazerosa, suficiente para contribuir com a formação educativa do leitor, sem que este processo se dê através de uma forma de avaliação.

Entre os autores que, preocupados com o ensino de poesia, apresentam algumas abordagens desse gênero em sala de aula, estão Gebara (1997) e Peres e Micheletti (2000), as quais consideram viável a utilização do poema na sala de aula, desde que se tomem alguns cuidados relacionados à adequação do texto ao nível dos alunos e a consideração da natureza intrínseca do poema, como sendo um objeto cultural e estético, organizado por um modo particular da linguagem, “em cujo interior, abriga-se, paralelamente aos aspectos de ordem formal propriamente ditos, uma significativa experiência humana” (SILVA, 2001, p. 88). Esses cuidados devem ter como objetivo, principalmente, à aproximação do aluno com a poesia. Para isso, deve haver um planejamento, a fim de prever quais serão as atitudes indispensáveis e quais as condições reais para o trabalho com ela.

Nesse sentido, Peres & Micheletti (2000, p.22) propõem um trabalho com poemas de autores variados que tratem de um tema semelhante ao estudado na classe ou que se relacionem à motivação da turma, como uma opção para alcançar os objetivos relativos ao ensino médio. Esse repertório de poemas que, analisados adequadamente, relacionando os elementos encontrados na busca de significação, vai, aos poucos, formar o hábito da

leitura.

A escolha dos textos poéticos, de acordo com Gebara (1997), deve ser um critério a ser observado já que cada texto sugere, em sua estrutura, os elementos que podem auxiliar na sua compreensão e análise. Há poemas que chamam atenção para a camada fonológica ou sonora, outros que integram aspectos fonológicos e morfossintáticos, ou seja, palavras que rimam entre si são deslocadas de seu lugar para outros, mantendo a sonoridade, mas criando um estranhamento e novos sentidos. Iniciando a leitura, deve-se observar que os elementos lingüísticos que compõem o poema devem ser percebidos pelo leitor como fruto de uma tensão própria do texto literário. As circunstâncias históricas ou biográficas como referências externas ao poema também auxiliam na tarefa de explicar os sentidos. O importante é que as leituras sejam feitas aproveitando a experiência com textos e a visão de mundo de cada um.

Para Peres & Micheletti (2000) os aspectos visuais não correspondem a um aspecto lingüístico, mas pertencem ao todo da linguagem do poema em sua forma aparente como os dísticos, os sonetos, as quadras e etc, os quais representam a regularidade dentre outros elementos como as quebras de ritmo ou sintáticas, os paralelismos pela retomada de estruturas sintáticas que são importantes na construção dos sentidos. É importante considerar que cada turma ou grupo apresenta um tipo de sensibilidade que pode ser ampliada. Após o contato com esses elementos, sugere-se a análise das camadas morfossintáticas e semânticas como as classes de palavras e a combinação entre elas formando as imagens, as metáforas, as metonímias que são resultantes da escolha do léxico feitas pelo autor, recuperando a unidade textual.

Num momento posterior podem ser comentadas as possíveis interpretações e análises de cada aluno, respeitando-se o seu nível. Na etapa da interpretação, cada professor, deve encontrar a forma mais adequada de sistematizar os elementos, avaliados previamente para ser incorporados a leitura em processo. É nesse trabalho que deve nascer um verdadeiro diálogo com os alunos. A segurança na utilização dos instrumentos para a análise leva ao prazer da construção dos sentidos que funciona como estímulo para novas buscas.

### **2.3 Do prazer estético: algumas concepções**

Para repensar as questões de ensino da leitura literária é necessário rever a

concepção de estética à qual se relacionam os conceitos de prazer e de beleza. Nesse sentido, achamos importante recuperar o sentido da categoria “prazer” a fim de esclarecer esta questão. Segundo Jauss (1967, apud Lima, 2002, p 85), em épocas passadas, o sentido dessa expressão era “ter o uso ou proveito de uma coisa”, exprimindo o sentido de ser detentor de bens de consumo material e cultural como privilégio das classes altas. No entanto, o significado latente da palavra alemã “prazer” é “participação e apropriação”, estendendo-se a um sentido específico de “alegrar-se com algo”. Embora, desde a poética de Aristóteles, o sentido de prazer estético assumiu várias concepções na história. Para o filósofo Herder, o sentido de prazer funda-se no “autoconhecimento” correspondente ao sentido original de “um ter o mundo” (existência é prazer). Aristóteles acreditava que o prazer estético tinha uma dupla origem do prazer da imitação: derivado da admiração de uma técnica perfeita de imitação, mas também pelo regozijo ante o reconhecimento da imagem original do imitado. Essa explicação de caráter estético-recepcional, reúne ao prazer estético um efeito sensível e um de ordem intelectual.

Daí a razão pela qual filósofos como Herder e Goethe conceberam que esse conceito de prazer deve abarcar graus de experiências proporcionadas pelo desejo do conhecimento, passando do prazer pela vida, pela ação e consciência, até chegar ao prazer pela criação de algo. De acordo com Jauss (1967), a experiência estética não se esgota em um ver cognoscitivo e nem num reconhecimento perceptivo (aisthesis), porque o leitor pode ser afetado pelo fato representado, identificando-se com as ações, dando assim, livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado pelo prazer recebido, como se vivesse uma “cura” (JAUSS, 1967, apud LIMA, 2002, p.92). Este é o prazer catártico para Aristóteles, que considerou a emoção gerada pela poesia pertencente à função psíquica dos homens, e que, por isso, não deve ser reprimida, mas liberada de modo adequado. O prazer concebido por Jauss é uma atitude que traz consigo uma postura do espírito, a partir do reconhecimento de experiências passadas, como fontes desencadeadoras do prazer (poiésis):

Uma forte experiência atual desperta no poeta a lembrança de uma passada, experiência principalmente, pertencente à infância, da qual agora deriva o desejo, cuja satisfação, agora se realiza na poesia; a própria poesia revela tanto elementos do motivo recente, quanto elementos das velhas lembranças (JAUSS, 1967, apud LIMA, 2002, p. 92).

Desse modo, o prazer estético pode ocorrer pela identificação, possibilitando-nos

participar de experiências alheias, coisa que em nossa realidade cotidiana, não somos capazes de realizar. Jauss (1967) explica que a estética do prazer se relaciona com outras funções do mundo cotidiano, a partir do uso atual da linguagem, podendo-se inferir que o “prazer” se afasta das atividades vinculadas a obrigações como o trabalho, tais como as escolares. À medida que o prazer estético libera da obrigação, funda uma função social. Por outro lado, a experiência estética não era em princípio oposta ao conhecimento e a ação.

Segundo Jauss (1967), o prazer remete ao objeto de prazer numa tomada de posição que encontra prazer no objeto (*poiésis*). Tal atitude exige que o objeto não seja contemplado desinteressadamente, mas que seja co-produzido pelo fruidor, à semelhança do que se passa pelo imaginário do poeta, somos co-participantes desse processo criativo. A reação de prazer (*aisthesis*) realiza-se pela reciprocidade entre sujeito e objeto, “em que ganhamos interesse em nossa ausência de interesse”:

Este interesse estético se explica de forma mais simples pelo fato de que o sujeito, enquanto utiliza sua liberdade de tomada de posição perante o objeto estético irreal, é capaz de gozar tanto o prazer, cada vez mais explorado por seu próprio prazer, quanto seu próprio eu, que, nesta atividade, se sente liberado de sua existência cotidiana. Por conseguinte, o prazer estético realiza-se sempre na relação dialética do prazer de si no prazer no outro (JAUSS, 1967, apud LIMA, 2002, p. 97).

A determinação desse prazer estético decorre do prazer cognoscente da compreensão prazerosa, abrangendo o sentido originário de “participação e apropriação”, prazer que o sujeito experimenta tanto por sua própria atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia e que, é passível de ser confirmada pela anuência de terceiros. O prazer, na poesia, para Freud, não se restringe ao despertar das próprias paixões do prazer estético da identificação com ações ou sofrimentos alheios, ou no alívio pela descarga relaxante. Trata-se da chocante experiência do retorno ao passado, em expectativas investidas em jogos infantis e dos prazeres ali experimentados, e, daí, o ditoso reconhecimento da experiência passada e do tempo perdido.

Assim, o prazer estético na poesia, para Jauss (apud LIMA, 2002), resulta da função comunicativa da experiência estética como “prazer dos afetos” provocados pelo discurso poético, capacitando o leitor, tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique pela experiência estética comunicativa básica (*katharsis*), correspondente tanto à tarefa prática das artes como função social, isto é, servir de mediadora ou legitimadora de normas de ação, quanto à determinação ideal de toda arte

autônoma: libertar o leitor dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si, no prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de refletir criticamente.

Por outro lado, Jauss, citando Agostinho, apresenta a experiência estética como exemplo do “prazer dos olhos”, em que este distinguiu o uso dos sentidos para o prazer e curiosidade. O primeiro refere-se ao belo, como as sensações positivas dos cinco sentidos e o segundo como oposto, referia-se à fascinação por sensações negativas. Assim, o uso dos sentidos para o bem era orientado apenas para Deus, enquanto o mau uso voltava-se para o mundo.

Desse modo, na história da experiência estética, surge uma concepção de prazer como autodeleite, e envolvendo a diferença entre uso e prazer na experiência inter-humana, que é condenada por Agostinho, uma vez que gerada por sentimentos egoístas, ou seja, um “gozar-se de si mesmo no outro”. Segundo ele, o avesso ao autodeleite seria a relação autônoma eu-tu, evidenciando o reconhecimento do outro como pessoa física e moral, como respeito aos mandamentos divinos. Nesse sentido, só o amor dirigir-se-ia para o bem, cuja aparência externa é a beleza. No entanto, existiriam muitas formas de beleza, mas a sabedoria seria a maior de todas.

A descoberta do lado sensível da língua acrescentou outra explicação à gênese da experiência estética. Este é o poder da fala como “prazer dos afetos”, gerados pelo discurso ou pela poesia. Na tradição da retórica aristotélica, “o prazer estético dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia é a tentativa de deixar-se persuadir pela transformação do pathos arrebatador na serenidade ética. A arte do discurso pode de tal modo fazer aparecer o inacreditável e o desconhecido ante os olhos do crente” (JAUSS, 1967, apud LIMA, 2002, p. 89), podendo influenciá-lo sobre outra crença, ou até mesmo interferir nos processos judiciais, mesmo quando não represente equidade.

A retórica procura descrever o que se passa com o ouvinte do discurso, por meio da crença concebida no afeto, uma vez que pela razão não pode presentificar nem o passado nem o futuro. Essa doutrina retórica formou a base da nova estética, por evocar a cultura do sentimento.

No entanto, essa cultura do sentimento deu origem a uma contra instância sentimental gerada pela conseqüência da divisão social do trabalho, produzindo uma alienação, pois o “prazer foi separado do trabalho, os meios dos fins, o esforço da recompensa”. Para o poeta Schiller (1793, apud Jauss, 1967, p. 91), “a separação entre



prazer e trabalho é sinonímica da perda de uma totalidade que o mundo grego visto sentimentalmente, tinha representado”. Assim, restabelecer essa totalidade só através do “prazer da autêntica beleza” com um papel de verdade eminente, afastando “todos os limites da totalidade da natureza humana”. Embora este efeito estético seja impossível de ser encontrado, pois as alegrias reais do conhecimento, que podemos gozar como indivíduos, se encontram no “reino das aparências estéticas”. Por isso, ela é utópica, pois dependeria da prévia condição de igualdade (SCHILLER, 179).

Conforme Jauss (1967), o materialismo comunista explica que o ideal de igualdade só poderia acontecer mediante a superação da alienação causada pela filosofia idealista. Nesse sentido, a felicidade encontrar-se-ia não na superação do trabalho ou do lazer, “mas no prazer do trabalho como primeira necessidade vital” e como meio para a auto-realização.

Atualmente, o prazer não comporta o seu sentido elevado, que antes se justificava pelo domínio do mundo e do auto-conhecimento. Para Adorno (apud JAUSS, 1967) a experiência estética deve desligar-se de todo prazer para elevar-se ao nível da reflexão estética., pois para ele, o prazer da arte é uma reação burguesa. Prevendo a educação do leitor, a literatura se posiciona criticamente contra essa visão, em favor de uma empatia prazerosa e da identificação estética.

Nesse sentido, foi Jauss quem pressupôs a reflexão estética - parte da identificação do leitor com a obra - como base de toda a recepção, em contraposição à Barthes (apud JAUSS, 1967), para quem o prazer estético não passa de um instrumento da classe dominante. Para Barthes, este é “uma deriva, algo ao mesmo tempo revolucionário e associal e não pode ser assumido por nenhuma coletividade, por nenhuma mentalidade, por nenhum idioleto”. Barthes vê a leitura reduzida à percepção de microestruturas e ao leitor cabe apenas um papel passivo. No entanto, em sua análise fenomenológica do imaginário, Sartre (1940, apud JAUSS, 1967) afirma que a experiência estética ajuda na formação da consciência.

Segundo Jauss, na reação de prazer ante o objeto estético, realiza-se ao invés do distanciamento, uma reciprocidade entre sujeito e objeto “em que ganhamos interesse em nossa ausência de interesse”. Por conseguinte, o prazer estético comporta a relação dialética do prazer de si no prazer no outro; um prazer determinado pela compreensão prazerosa do significado da obra, a qual decorre da apropriação pelo sujeito de uma conduta estética que o leva ao gozo de si mesmo, pela apropriação da experiência do

sentido do mundo, sendo esta passível de ser confirmada por outros.

Pelo posicionamento de Jauss, o prazer estético oscila entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora. Este prazer pode nos capacitar a ver de outra forma até mesmo as coisas negativas da existência, que não são deleitáveis, como o feio, o terrível, o cruel, o disforme etc., fazendo com que nós não gozemos os objetos em sua negatividade, mas permitindo-nos alterar nosso pensamento por aquela presença negativa. Nesse caso, o prazer estético nos dá a sensação de alívio pela proteção da distância, embora, por outro lado, essa fantasia poderia também levar o leitor a vivenciar emoções recalcadas, uma vez que esse prazer pressupõe a ilusão estética dos devaneios, ao mesmo tempo produzindo um alívio, pois “é outro e não ele que age e sofre na cena” (JAUSS, 1967, apud LIMA, 2002, p. 99). Assim, esse prazer não passa de um jogo que não poderia causar prejuízos à sua vida pessoal.

É nesse sentido que o prazer estético possibilita participarmos de experiências alheias, uma vez que noutro sentido não poderíamos vivenciá-las.

Jauss, na trajetória do prazer estético, apresenta três categorias da fruição estética encontradas na retrospectiva da história do prazer estético: a *Poiesis* que, na concepção aristotélica de “faculdade poética”, seria o prazer que o sujeito desfruta perante a obra, nesse sentido, o indivíduo ao produzir a obra satisfaz sua necessidade “de retirar do mundo exterior a sua dura estranheza e convertê-la em sua própria obra” (JAUSS, 1967, apud LIMA, 2002, p. 100-101), o que para Agostinho retoma a perspectiva de chegar a Deus, sendo no Renascimento o alicerce do sujeito autônomo. Essa atividade representa o artesanato, ou seja, a reprodução.

A *Aisthesis*, seria o prazer estético da percepção ante o imitado, segundo a visão aristotélica, compreendendo também a recepção prazerosa no objeto estético. Para Baugarten<sup>1</sup>, ela se colocaria como o significado de conhecimento pela percepção e da experiência sensíveis, decorrente de um saber prévio; uma visão que não pode ser definida porque se dá pelo processo de estranhamento, “como visão renovada; como contemplação desinteressada pela plenitude do objeto”.

A *Katharsis*, segundo a visão de Górgias<sup>2</sup> e Aristóteles, seria o prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia capaz de fazer o observador mudar suas convicções ao liberar sua psique. A *katharsis* corresponde à função social, como tarefa das

---

<sup>1</sup> Filósofo que deu início aos estudos da ciência Estética Moderna como Teoria da arte (1750).

<sup>2</sup> Filósofo que se interessou pela preparação do ouvinte de um discurso e na transposição do seu esforço apaixonado para uma nova convicção (JAUSS, 1967, apud Lima 2002).

artes autônomas, isto é, mediar, inaugurar e legitimar normas de ação ao “libertar o expectador dos interesses práticos e das implicações do seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar” (JAUSS, 1967, *apud* LIMA 2002, p. 101-102).

Jauss vê essas três categorias básicas da experiência estética como funções autônomas, que podem se completar.

Nesse sentido, mostraremos no capítulo a seguir, uma abordagem sobre a poesia na sala de aula, procurando mostrar que, por meio dela e da literatura em geral, os alunos podem chegar a atingir o prazer estético e provar do aspecto catártico da arte.

## CAPÍTULO III

### A POESIA NA SALA DE AULA: ECO DAS VOZES DOS ALUNOS

#### 3.1 Da Estética da Recepção: alguns apontamentos

A proposta teórico-metodológica da Estética da Recepção tem como preocupação reavaliar posturas tradicionais do ensino da história da literatura, propondo a abertura do horizonte de significação da obra literária. Isso exigiu a renovação da história da literatura, ressaltando a contribuição do leitor na concretização do texto e dando prioridade analítica ao aspecto da recepção sobre os da produção (estrutura verbal do texto) e da representação (reflexão ideológica como tarefa legítima da literatura), baseada na reconstrução das obras pelos leitores e na sua recepção em épocas diversas. Nesse sentido, a postura dos estudiosos da escola de Constança se contrapunha à reflexão formalista e estruturalista que restringia suas análises aos aspectos lingüísticos e referenciais das estruturas textuais.

Dessa forma, “a recepção é vista tanto por Jauss como por outros teóricos da escola de Constança como um processo gerador de significados que realiza as instruções dadas por um texto, num dado momento” (FLORY, 1997, p. 22). A obra literária é vista, portanto, em inter-relação com a realidade histórico-cultural do autor e do leitor. Segundo Jauss (1979), há necessidade de comunicação entre os dois pólos da relação texto-leitor, isto é, o efeito – momento condicionado pelo texto - e a recepção – momento condicionado pelo leitor, os quais possibilitam a concretização do sentido como duplo horizonte: o literário, implicado pela obra (horizonte interno), e a visão de mundo, trazida pelo leitor de uma determinada sociedade (horizonte externo).

Nesse sentido, o leitor concretiza a leitura da obra quando é capaz de, através do trabalho da imaginação, esclarecer os pontos obscuros, as lacunas existentes na estrutura da obra. Entretanto, embora a concretização não corresponda apenas ao trabalho da imaginação, ela é “o sentido novo que toda a estrutura da obra, enquanto objeto estético, pode adquirir, quando as condições históricas e sociais de sua recepção se modificam” (JAUSS [1979], *apud* ZILBERMAN, 1989, p. 113). Assim, a Estética da Recepção postula que:

A atitude receptiva se inicia com aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que delas possui (BORDINI e AGUIAR, 1989, p. 84).

Desse modo, é a reconstituição sócio-histórica que medeia essas relações de sentidos sobre um dado texto. Isto faz com que o sujeito, distanciando-se de si e de sua cotidianidade, aproxime-se “desinteressadamente” do objeto para estar no Outro, ou seja, o sujeito traz a alteridade do Outro para dentro de si ao mesmo tempo em que se projeta nesta alteridade, assimilando um conhecimento diferente do conceitual proporcionado pelo prazer estético e alterando o seu conhecimento, de acordo com o efeito produzido pela obra.

Jauss (1979) considera como horizontes de expectativas o momento anterior a esta alteração, como pré-noções e previsões do leitor em face da leitura do texto, as quais, determinadas por suas experiências anteriores, envolvem todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção/recepção do texto, processo em que a fusão de horizontes se dá obrigatoriamente, “uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os horizontes podem identificar-se ou estranhar-se” (BORDINI E AGUIAR, 1988, p. 83). Assim, o horizonte de expectativa apresenta um papel fundamental na recepção, não podendo deixar de ser considerado no processo de ensino da literatura.

### **3.2 Levantando os horizontes de expectativa dos alunos: análises dos questionários**

Os interesses literários dos alunos, determinados por suas visões de mundo, representam o horizonte de expectativa social, o qual reconstruímos partir das respostas deles a um questionário. Já o horizonte interno ao texto foi reconstruído a partir das situações de interação, em sala de aula, as quais decorreram das diferentes leituras realizadas e que, “por se oporem às experiências anteriores, poderão problematizar o aluno, incitando-o a refletir e instaurando a mudança através de um processo contínuo” (BORDINI E AGUIAR, 1988, p. 85) de leitura, que poderá implicar a alteração do

comportamento deste aluno como leitor.

As questões propostas no questionário tiveram como objetivo verificar os gostos e preferências de leitura dos alunos, para analisar em que medida se enquadra a leitura de poemas, isto é, qual o valor que ela representa para os alunos colaboradores desta pesquisa. Antes das perguntas que visavam registrar as reações e atitudes, elaboramos duas perguntas iniciais que pretendiam buscar alguns dados pessoais dos alunos, tais como: perguntar o nome e o estabelecimento de ensino onde estudavam. Esclarecido isso, passemos às questões, que vão da terceira à décima quinta, e à análise das respostas oferecidas a elas pelos alunos-colaboradores. Assim, na seqüência que interessa ao rastreamento dos horizontes de expectativas dos alunos, temos a terceira questão – *Você gosta de ler? Sim ( ) Não ( ) Por quê? ( )* - que foi elaborada para verificar se a leitura estava integrada ao cotidiano dos alunos.

J<sup>3</sup> “Sim, porque além de nos dar formas diferentes de aprendizado, memorização, aprende a escrever e a falar melhor”

C: “Sim, porque ler faz bem para todos nós”.

T: “Sim, porque me ajuda a se distrair”.

W: “Sim, nos ensina muitas coisas”.

R: “Sim, por que é bom”.

ME: “Sim, distrai, envolve agente e principalmente ensina”.

C: “Sim, porque nos dá uma energia a mais”.

CR : “Sim, porque traz conhecimento de habilidade na leitura.

C.C: “Sim, por quê ajuda a ensentivar os alunos”.

E: “Sim, por que ao mesmo tempo que lemos podemos aprender coisas novas”.

F: “Sim, eu gosto de ler ajuda a passar o tempo e não pensar em besteira”.

E.O: “Sim, gosto de ocupar minha mente com algo proveitoso”.

Através das respostas fornecidas, percebemos que a leitura é, para os alunos, um veículo para a obtenção de informações úteis ao cotidiano ou à realização de pesquisas sobre conteúdos escolares a fim de obter nota ou similares. Essa necessidade de atribuir fins pragmáticos às atividades de leitura, segundo Gebara (1997), impede que muitos professores, ao trabalharem com o texto literário, esqueçam que a leitura literária

É uma atividade dinâmica de recriação dos sentidos existentes no texto, quer sejam deliberadamente expressos ou simplesmente intuídos a partir da experiência de vida do leitor, numa relação de intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido (GEBARA, 1997, p. 103).

<sup>3</sup> As letras citadas nestas respostas e nas outras posteriores correspondem às iniciais dos nomes dos alunos - colaboradores desta pesquisa.

Por não ter em mente esse horizonte, a escola, como instituição social, procura valorizar a linguagem conceitual que “aponta com clareza para a informação, restringindo as comunicações interpessoais à transmissão de valores morais que a sociedade deseja manter” (GEBARA, 1997, p. 26) com o fim de sustentar sua organização e certas hegemonias. Desse modo, na escola, as atividades são tratadas equivocadamente, destinando-se à praticidade. Nesse universo “pragmático”, a literatura é vista como algo supérfluo. E, sendo assim, no ensino fundamental, por exemplo, a leitura literária é utilizada como instrumento para identificação de seqüências narrativas, ações e espaços, extraíndo do texto apenas elementos estruturais. No ensino médio, por sua vez, a leitura literária, além de manter os mesmos fins da fase anterior, passa a ser instrumento para o estudo de uma listagem de autores e obras com determinadas características a serem memorizadas pelos alunos.

Entretanto, apesar dessa visão utilitarista que faz da literatura objeto de obtenção de boas notas ou de promoção social, uma vez que o indivíduo que lê muito, acredita-se, pode, nessa perspectiva, ascender socialmente, alguns alunos atribuíram uma outra função à leitura. Para (T) e (F), ela é distração e ajuda a passar o tempo. Ou seja, a leitura não precisa ser algo do qual temos que tirar, necessariamente, algum ensinamento. Ela pode ser algo a que recorremos sempre que as obrigações cotidianas nos enfadam e para vivermos no mundo, apesar do mundo, precisamos de distração. Nesse sentido, para que a leitura possa cumprir com mais esta função, urge que a escola reveja alguns de seus pressupostos, pois

A prática da leitura é uma forma não de alijamento do mundo, mas uma tentativa de reverter o ritmo frenético e inconsciente que se impôs como incontestável e inexorável às sociedades modernas em cujo seio emergiram concepções utilitaristas e tarefas segundo as quais fruir um objeto de arte, senti-lo, emocionar-se diante dele ou, simplesmente, contemplá-lo é perda de tempo (PACHECO, 2004, p. 119).

Sendo a escola uma instituição democrática, ela não pode negar a seus alunos o direito à fruição de objetos de arte, no caso específico da obra literária, uma vez que ela, assim como toda arte, “possui um forte componente emancipador por meio do qual é possível transpor as formas de ação imediatas e buscar níveis mais profundos e consistentes de atuação seja como indivíduo, seja como coletividade” (SILVA, 2006, p. 119). Assim sendo, o ato de ler é um processo abrangente e complexo, um processo de inteligência do mundo pelo homem, decorrente de sua característica essencial: “a sua

capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra” (GEBARA, 1997, p. 26).

Nessa perspectiva, a quarta questão, ainda sobre leitura, foi: *Qual a utilidade da leitura em seu dia-a-dia?* A maior parte dos alunos demonstrou considerar a leitura como uma forma de obter conhecimentos, de se manterem atualizados, como podemos perceber pelas respostas transcritas abaixo:

- J: “Aprender e acrescentar ao meu vocabulário”.  
 ME: “Toda utilidade, em saber mais, lojas, placas, informação”.  
 CR.: “Para nos conectar ao mundo, ao que se passa no nosso mundo atual”.  
 E: “Aprende e resgatar as diferenças”.  
 C. B.: “No meu trabalho é preciso saber ler para desenvolver melhor”.  
 EO: “Desenvolver a nossa maneira de fala ”.  
 C.: “Saber cada dia mais coisas interessante”.  
 T..: “Saber cada dia mais”.  
 W.: “Para que meus conhecimentos sempre bem desenvolvidos”.  
 R: “Ler jornal e revista”.  
 C.M.: “Para exercitar meus conhecimentos”.  
 F: “Agente aprende muito fica sabendo várias coisas”.

Como na questão anterior, as respostas dos alunos conceberam a leitura como atividade prática, ou seja, possuidora de uma utilidade, seja como melhoria da expressão oral e escrita, seja como forma de atender às necessidades pessoais. Dessa forma, observamos que todos os alunos consideram a leitura importante para o seu crescimento pessoal. Entretanto, esse tipo de pensamento deve ser visto com cuidado, pois, como afirmou Brito (2003), a leitura não é esse ato redutor, que faz com que os indivíduos sejam salvos da ignorância. Ela deve ser compreendida de forma ampla, caracterizada como toda relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca, sendo, também por isso, uma prática social que permite aos sujeitos, por meio de suas experiências anteriores, conhecimentos e valores, processar informação codificada em textos escritos, fato que pode capacitar o indivíduo à assimilação dos valores da sociedade e à intervenção social. Por isso, Brito (2003) reitera que a leitura possui um forte componente político que não pode ser escamoteado.

Entre as respostas apresentadas para a quarta pergunta, a única que não concebe a leitura de forma utilitarista é a resposta de 4 (E), em que a aluna afirma que o ato de ler pode levar ao aprendizado e ao resgate de “diferenças”. Nesse sentido, a leitura nos permite entrar em contato com experiências humanas que, registradas em livros, histórias, cartas, talvez jamais pudéssemos experimentar. Nesse caso, podemos entrever, pela resposta



da aluna, que a leitura permite que nos descubramos no Outro e o Outro em nós. Isso faz com que a função do texto, sobretudo o literário, seja dar um sentido ao mundo, ou então ele não tem sentido nenhum. Tal percepção em torno do ato de ler implica sempre percepção crítica, interpretação e re-escrita do lido, instaurando a reflexão de que, conforme afirmou Freire (1991), a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Assumimos, assim, o pressuposto de que a palavra dita flui do mundo, através da leitura que dele fazemos. Também podemos afirmar que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente e, assim, como afirmou a aluna, nos levar ao aprendizado e ao resgate de “diferenças”.

No caso da literatura, o dizer o mundo é reconstruído pela força da palavra, tornando-se prática fundamental para a formação de um sujeito da leitura e da escrita. É através da leitura e da escrita do texto literário que encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. Segundo Cosson (2006), a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, sem comparação em outra atividade humana. A literatura é mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do Outro, sem renúncia da própria identidade. A experiência literária traz conhecimentos da vida pela experiência do Outro. Com razão, Candido (1995) afirma que a literatura

[...] corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1995, p. 244).

Devido a esta função maior de tornar o mundo compreensível, a literatura, ao transformar a materialidade das palavras em experiências humanas, precisa manter um lugar especial nas escolas. No entanto, parece que este papel humanizador da literatura não tem sido observado nas nossas salas de aula. A abordagem escolar da leitura literária sempre foi conflituosa porque, sendo uma manifestação artística, a literatura promove desafios por apresentar, segundo os PCN (1997), uma forma de conhecimento com propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas na leitura. Uma primeira caracterização dessa forma de conhecimento, dada por sua relação com a realidade, estabelece-se no plano do imaginário, num arranjo que se “propõe com relativa

autonomia quando confrontado com o real” (PCN, 1997, p. 37). A autonomia é relativa porque a linguagem disputa com o real outras possibilidades de existir e de pensar a existência do mundo e de outros mundos.

Ainda segundo os PCN (1997), existe uma série de equívocos presentes na escola em relação aos textos literários. Tais equívocos são contrários à formação da sensibilidade que a literatura permitiria e se revelam em práticas de leitura com duas tendências antagônicas: uma voltada para o ensinamento de condutas e outra para a liberdade irrestrita da leitura, as quais são caracterizadas como “receitas desgastadas do prazer do texto”. Dessa forma, a noção de prazer é esvaziada de seu sentido, porque faz com que os alunos-leitores encarem o prazer do texto como ausência absoluta das intervenções escolares ou dos procedimentos mediadores. Nessa atitude, o prazer não é considerado necessário ao desenvolvimento de algumas habilidades ligadas à percepção lingüística do texto ficcional e poético, em todas as suas dimensões de leitura. Possibilitar a formação das habilidades de leitura literária implica detectar a leitura preferida do aluno a fim de se pensar em quais estratégias utilizar para o trabalho com ela.

Nessa perspectiva, Soares (2005) diz que ler, como prática social de interação com o material escrito, é um verbo transitivo, pois seu referente não insinua apenas habilidades básicas de decodificar informações textuais. Desse modo, na quinta questão, - *Que tipo de leitura você mais gosta?* - os estudantes atribuíram complementos diferentes a esse verbo.

J: “Romance e poesia”.  
 C: “Romance”  
 T: “Romance”.  
 W: “História em quadrinhos”.  
 R: “História em quadrinhos”.  
 ME: “Jornal e revista”.  
 C: “Romances”.  
 C: “Revista”.  
 K: “Revista”.  
 C: “Poesia”.  
 E: “Romance e poesia”.  
 F: “Poesia”.

Nesta questão, verificamos gostos variados que incluem desde história em quadrinhos, poesia, romance até jornais e revistas. Em apenas três respostas, a poesia surge como complemento do verbo “ler” (SOARES, 2005). Aliás, já foi constatado em muitas pesquisas que a poesia não ocupa um lugar de destaque na preferência dos alunos, pois ela é considerada como um “outro tipo de literatura, que não agrada tanto quanto as

narrativas” (VERSIANI, 2003, P. 32).

A preferência por romances no ensino médio, de acordo com pesquisa realizada por Cordeiro (2002), em escolas de Campina Grande, é maior porque não há um trabalho com outros gêneros literários na sala de aula. Além disso, os professores priorizam estudar as obras indicadas no vestibular. De acordo com as OCEM (2006), em relação à seleção de textos para o ensino de literatura, elas reconhecem que a poesia tem sido relegada a um plano secundário, devido à dificuldade com que o leitor (tanto o professor quanto o aluno) sente em lidar com algumas peculiaridades intrínsecas ao texto poético: o abstrato, o inacabado, a ambigüidade.

Dessa sorte, o ensino da poesia passa a ser realizado de forma gratuita, no âmbito escolar. De acordo com a pesquisa de Silva (2006), com alunos egressos da EJA, esse fato deve-se à adoção de procedimentos metodológicos que, por um lado, reduzem e limitam a capacidade que todo texto poético tem de revelar e questionar convenções, normas e valores sociais e existenciais; e, por outro lado, faz com que a abordagem do texto poético em sala de aula continue sendo um “roteiro de desencontros num percurso de silenciamento de sentidos” (SILVA, 2006, p. 122). Ainda segundo esse autor, pode ser apontado um outro fato para esse margeamento do texto poético na esfera escolar que é decorrente do fato de termos toda uma tradição escolar baseada no ensino, estudo e leituras de narrativas, sejam elas curtas (conto, crônicas, apólogo), sejam elas longas (romances). Essa educação para e pela prosa, na visão desse autor, faz com que a leitura de textos poéticos fique à margem, mesmo em ambientes institucionais como a escola.

A sexta questão foi: *Para você o aluno deveria ser consultado pelo professor sobre assuntos de seu interesse e sobre o que gostaria de ler antes de começar a estudar literatura? Por quê?*

J: “Sim, porque traria mais curiosidade por parte do aluno na aula, já que era um assunto de seu interesse”.

C: “Sim, porque tem algumas coisas que os alunos não gostam”.

T: “Sim, por que tem coisas que o aluno não gosta”.

W: “Sim, porque o aluno estaria preparado”.

R: “Sim, porque as aulas ficam mais interessante”.

M.E: “Sim, você sente bastante interesse em estudar o que gosta, é muito atraente”.

C.M.: “Seria legal porque a aula ficaria com mais dinâmica”.

C.R.: “Sim, pois o aluno sabe onde ele precisa melhorar e as vezes ele precisa saber de algumas coisas que ele viu no dia, que o professor ã deu”.

K: “Sim”.

C.: “Sim, por quê o aluno tem que ter interesse”.

F: “Sim. Porque eles vão gostar mais da aula”.

E.: “Sim, assim, iria existir um interesse maior do aluno”.

C.B.: “no meu ver, o aluno ficaria mais preparado para a leitura”.

E: “Sim, a aula tornaria-se mas entresante”.

Como se pode perceber, para os alunos, há essa necessidade de eles serem consultados sobre seus interesses, uma vez que isso “*tornaria as aulas mais interessantes e dinâmicas*”, já que o “*aluno estaria mais preparado para a leitura*” e também permitindo ao professor fazer uma seleção prévia de textos que se adequem ao gosto deles, libertando-os um pouco dos estudos feitos por obrigação e da ausência de interação que ocorre em abordagens centradas na figura do professor, bem como da superficialidade do estudo dos textos. No atendimento dessa questão, segundo Aguiar e Bordini (1988), o professor deverá apresentar ao aluno diferentes leituras que ele tentará inserir no horizonte de cada aluno.

Nesse sentido, bastante esclarecedora foi a pesquisa realizada por Cordeiro (2002), em escolas públicas e particulares de Campina Grande, cuja maioria dos informantes respondeu que não são consultados sobre seus interesses de leitura. Segundo a pesquisadora, os professores preparam com antecedência os textos a serem utilizados em sala de aula “e não modificam seu plano em função do interesse dos alunos” (CORDEIRO, 2002, p.92). Os professores alegam que os alunos não se interessam pela leitura literária; mas parece entretanto, parece que eles não procuram meios adequados para motivar o aluno para essa leitura, visto que não buscam identificar seus “horizontes de expectativa”. Embora seja observado, no caso das escolas públicas, “a heterogeneidade da faixa etária”, os professores utilizam as mesmas abordagens sobre os textos para qualquer turma e turno.

Desse modo, não há uma seleção de textos que contemplem as diferenças, a maturidade, nem os assuntos de interesse dos alunos, uma vez que as expectativas do professor dirigem-se a um público ideal, o qual não faz parte do contexto concreto da sala de aula (GEBARA, 1997).

Em se tratando da leitura do poema lírico em sala de aula, Barbosa Filho (2000) afirma que é importante seguir um tratamento didático pedagógico que contemple desde a escolha do texto e sua maneira de abordá-lo até o tipo de atividade que a ele se aplica. Para isso, alguns critérios são fundamentais para a seleção dos textos: o gosto pessoal e a convivência com o poema. Segundo esse autor, gostar do poema e ter experiência de prazer com ele pode indicar que a escolha está correta. Contudo, essa escolha pode advir do aluno. Neste caso, o professor deve se manter receptivo e procurar descobrir o motivo da

simpatia do aluno pelo poema, uma vez que, através deste gosto, aprende-se o despertar da emoção, estimula-se a imaginação, pois o poema, ao abolir as noções de tempo e de espaço, tanto no âmbito do emissor como no do receptor, “constitui, portanto, um reencontro do sujeito com a realidade, pautado, em primeira mão, pelo imaginário, fantasia e sensibilidade”, numa fusão do eu com o mundo, através da linguagem” (BARBOSA FILHO, 2000, p. 34).

Tendo em vista que a poesia é, dos gêneros literários, o menos presente na sala de aula, tentar aproximá-la dos alunos, para Alves (2002), deve ser um trabalho planejado que implique pensar em quais atitudes, cuidados e condições são indispensáveis para o trabalho com ela em sala de aula.

Nessa perspectiva, descobrir o universo de interesses dos alunos pode se dar através de perguntas diretas (ouvindo e anotando, através de fichas; organizando entrevistas elaboradas pelos próprios alunos etc.). Atentos a esses interesses, o professor deve, de início, oferecer poemas que mais facilmente serão apreciados. No entanto, é indispensável que ele esteja atento às fases do desenvolvimento intelectual e afetivo do adolescente, embora isso não garanta que a recepção seja satisfatória, pois cada turma pode apresentar um comportamento receptivo diferente da outra. Em suas experiências com alunos do fundamental, Alves (2002) diz que:

No levantamento que tivemos oportunidade de fazer apareceram temas relativos ao amor, aventuras, problemas sociais, solidão, animais, medo e tantos outros. Muitas vezes, descobrimos que os alunos não têm muito claro se gostam mais disto ou daquilo (ALVES, 2002, p.24).

Na opinião desse autor, é possível oferecer aos alunos textos novos que poderão integrar seu universo de leitura. Aliás, não é aconselhável ficar apenas nos temas sugeridos por eles, pois mesmo temas difíceis, como a “guerra”, poderão suscitar ótimas discussões e provocar experiências pela apreensão de imagens, ritmos, causas e conseqüências da guerra. Assim, torna-se necessário pesquisar e escolher os dados para a realização do trabalho com a poesia.

A partir das séries finais do ensino fundamental ao ensino médio, a confecção de antologias pode ser uma saída para o professor, quando faltam as obras adequadas e acessíveis economicamente. De acordo com T.S.Eliot ([1991], *apud* ALVES, 2002, p. 62), “as antologias e seletas são proveitosas, pois ninguém dispõe de tempo para ler tudo”.

Nas séries do médio, segundo Alves (2002), deve prevalecer o debate, o

depoimento pessoal sobre cada poema. Assim, a possibilidade desse diálogo com os alunos é indício do “pensar verdadeiro do professor”. Nesse pensar, percebe-se a realidade como processo “que capta em constante devenir e não como algo estático, pois sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1987, p. 82). Para esse autor, “a educação autêntica, repetimos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo, mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões e pontos de vista sobre ele” (FREIRE, 1987, p. 87).

Assim, o educador, que atua sobre os alunos para adaptá-los a uma realidade que deve permanecer intocada, não é educador para a cidadania verdadeira. Em contrário, o educador democrático deve apresentar ao aluno uma situação existencial concreta que o desafie e, assim, lhe exija a resposta, não só no nível intelectual, mas também no nível da ação. Nunca se deve dissertar sobre conteúdos que nada tenham a ver com os anseios, com dúvidas e temores dos educandos e do próprio professor. A investigação desses interesses implica uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Dentro dessa perspectiva se enquadra a questão 15: *O que você poderia sugerir para tornar mais prazeroso o ensino da literatura e da poesia à jovens de sua faixa etária? Que assuntos ou temas você gostaria de estudar em poesia?*

Com essa pergunta, queríamos que os alunos sugerissem alguns procedimentos de estudo que eles consideravam proveitosos para a sua aprendizagem, mas também pretendíamos verificar as temáticas que mais interessariam a eles. O resultado está expresso no quadro abaixo.

<b>SUGESTÕES DOS ALUNOS PARA O ENSINO DA LITERATURA</b>	<b>SUGESTÕES DOS ALUNOS SOBRE TEMAS</b>	<b>QUANTIDADE DE ALUNOS</b>
<b>Leitura de mini-livros</b>	<b>Amor</b>	<b>08</b>
<b>Dramatização da leitura</b>	<b>Paz</b>	<b>02</b>
<b>Observação da pronúncia do poema</b>	<b>Recordação</b>	<b>01</b>
<b>Entrar no mundo da poesia sem discriminação</b>	<b>Sexo</b>	<b>02</b>
<b>A participação do alunado nas aulas</b>	<b>Paixão</b>	<b>03</b>
<b>Teatro com a leitura do poema</b>	<b>Romances</b>	<b>05</b>
	<b>Amizades</b>	<b>01</b>

	<b>Simplicidade</b>	<b>01</b>
	<b>Humildade</b>	<b>01</b>
	<b>Comédia</b>	<b>01</b>
	<b>Discriminação</b>	<b>01</b>
	<b>Fidelidade</b>	<b>01</b>
	<b>Outros temas</b>	<b>02</b>
	<b>Total</b>	<b>26</b>

Como podemos observar pelo quadro anterior,, os alunos expuseram temas variados. No entanto, o tema mais enfatizado por eles foi o amor. Essa escolha é interessante porque, segundo Silva (2006), o amor é sempre um tema de interesse dos alunos por fazer parte das identidades temáticas que resistem ao longo da história da humanidade, sendo, por isso, um “volumoso repositório da cultura ocidental”.

Em relação às sugestões para o ensino da literatura, houve uma ênfase no aspecto metodológico. De acordo com o método recepcional, proposto por Bordini e Aguiar (1988), quando os horizontes de expectativas dos alunos são identificados com antecedência pelo professor, é natural que os alunos se sintam motivados a interagir com textos diversificados. Desse modo, a ação do professor possibilita a aproximação entre o texto e o leitor, envolvendo a historicidade de ambos.

Identificados os horizontes dos alunos, o professor deve intermediar situações que provoquem o questionamento desses horizontes. Tal atitude implica o distanciamento dos alunos, levando-os a revisar seus próprios horizontes, podendo acontecer uma permanência dos mesmos horizontes ou uma ruptura destes e, como consequência, a sua ampliação.

Assim, as sugestões dos alunos-colaboradores desta pesquisa são interessantes como ponto de partida para uma reflexão sobre o ensino de literatura, a partir da perspectiva dos próprios alunos. Dentre as sugestões apresentadas, a leitura de mini-livros parece ser interessante, ainda que não possamos afirmar se ela é positiva ou negativa, o que, por ora, não nos interessa. Nesse sentido, em se tratando de alunos de escola pública, Azevedo (2003, p. 77) afirma que grande parte dos alunos desse tipo de escola só tem acesso aos textos literários através dos livros didáticos e paradidáticos que são fornecidos gratuitamente pelo MEC. Desse modo, compreendemos que talvez este aluno estaria se referindo a livros com “poucas páginas”, como as adaptações de obras clássicas que

existem atualmente nas bibliotecas escolares e que poderiam facilitar sua leitura, já que a escola é o único lugar em que a maior parte dos alunos têm acesso às obras literárias (CORREA, 2003, p. 53). Sendo a leitura escolar demarcada pelo espaço do tempo, a leitura de livros com poucas páginas permitiria um maior índice de leitura, abrangendo várias obras pequenas. Por outro lado, essa redução do número de páginas a serem lidas, talvez, seja mais uma das exigências da vida moderna que, cobrando-nos tempo para o exercício de outras atividades mais “produtivas”, nos nega o direito à leitura por mero deleite.

Desse modo, Pacheco (2004) afirma que fruir um objeto de arte, senti-lo ou emocionar-se com ele, é percebido como perda de tempo. Conforme essa autora, tanto a leitura de narrativas, quanto a leitura de poemas são mais aceitos pelos alunos, quando são úteis à vida cotidiana escolar, ou seja, para obter notas ou conhecimentos.

Além da leitura de livros menores, as sugestões dos alunos apresentaram outros pontos que merecem ser analisados, a exemplo da não-participação do alunado nas aulas, da ausência de interação entre professor e alunos bem como dos procedimentos metodológicos de ensino, não se referindo propriamente aos conteúdos. Desse modo, concordamos com Cordeiro (2002) quando diz:

Acreditamos que a problemática do ensino da literatura não está diretamente relacionada com o conteúdo que é estudado na 1ª série: trata-se em grande parte de uma questão metodológica que precisa ser sanada, levando-se em consideração que o aluno é receptivo aos textos, apesar de não ver ainda como bem definido o objetivo de estudo da literatura (CORDEIRO, 2002, p. 98).

Nesse sentido, quando o alunado não é incitado a “re-significar” o texto literário, participando de sua interpretação como sujeito ativo, sua condição passa a ser de ouvinte, podendo a aula de literatura tornar-se monótona e necessitando ser renovada, como os alunos sugerem, por uma metodologia que tenha em vista os interesses efetivos deles. Nesse caso, os pressupostos da estética da recepção poderiam dar conta dessa necessidade, pois, identificando os horizontes dos alunos, é possível poder ampliá-los através de uma relação mediada pela interação leitor-texto.

Tendo em vista uma educação condizente com a atual realidade em que se encontra o ensino da literatura, precisamos aceitar, como capacidade de ensinar e de aprender, a consideração de que os alunos não são instrumentos passivos do processo educativo. Nesse sentido, uma prática consciente, segundo Freire (2007), necessita da convivência com saberes diversificados que, se estranhos para o aluno ou para o professor, podem ser



transformados em sabedoria.

De acordo com Freire (2007), na condição de educadores críticos e democráticos, devemos reconhecer a necessidade de considerar os saberes e experiências advindas dos alunos, como indispensáveis ao processo educativo, em que se vislumbre a formação integral desses estudantes. Tais requisitos são indicadores de uma identidade autônoma dos indivíduos. Por isso, o seu reconhecimento permitirá aprimorar as ações do professor e o aprendizado pelo aluno, uma vez que este não pode ser visto como puro “objeto” do processo educativo, em que suas opiniões e posicionamentos não sejam valorizados.

Nesta perspectiva, é primordial para o professor observar o gosto estético do aluno, a sua inquietação, a sua voz, como consciência que tem do mundo e de si mesmo, porque isso envolve “o movimento de busca permanente pela experiência humana” (FREIRE, 2007, p. 47). O respeito a essa voz é, portanto, um ato solidário e de tolerância, o qual prescinde da resistência aos métodos silenciadores do ensino tradicional, a fim de motivar os alunos à comunicação dialógica em que o escutar seja algo que vá além da possibilidade auditiva de cada um. Ouvir o aluno, no sentido que pretendemos, significa a disposição para uma “abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2007, p. 119). No entanto, essa escuta não deva reduzir o direito de voz do professor de discordar ou de se posicionar, direito que não pode ser exercido de forma autoritária, uma vez que isso diz respeito às qualidades de uma formação docente e de uma prática pedagógica que se constitui como democrática:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 2007, p. 120).

Consciente desses requisitos, indispensáveis ao processo de ensino, procuramos reconhecer a voz dos alunos, em seus saberes e experiências, por meio das oito questões seguintes que formam o conjunto de respostas a serem analisadas, com o fim de verificar que concepções eles têm sobre o estudo do texto poético em sala de aula e que valor atribuem à literatura e à poesia para sua formação humana. Nesse sentido, a sétima questão foi: *Na primeira série do ensino médio, o livro didático apresenta, em cada unidade, um poema referente ao conteúdo a ser explorado, você aprecia tais poemas?* – A maioria dos estudantes respondeu afirmativamente e justificou a sua resposta. Apenas três alunos não

se identificaram com a leitura de poemas:

J: "Sim, nos faz conhecer mais e é mais fácil, no livro, vários poemas em um mesmo lugar".

C: "Sim, porque tem poemas com histórias muito legais".

M.E.: "Sim, te dá mais ou menos noção do que vem pela frente".

C.R.: "Sim, porque cada início de capítulo nós lemos esses textos, e que queira quer não, isso é algo valioso para o nosso futuro".

C: "Sim, porque é lendo que você entende".

F: "Sim, porque eu gosto de poemas e das rimas".

W: "Pois é um bom poema para ser estudado".

C.M.: "Até agora não me interessei por nenhuma".

E: "Assim o aluno a partir daquele momento iria compreender mais".

C.B: "Porque nos faz explorar melhor o conteúdo".

E: "Não me identifico com poemas, não gosto".

Tais justificativas dão-nos a entender que, apesar de não ficar bem claro por que esses alunos apreciam os poemas do livro didático, eles sentem a importância do estudo desse texto para sua formação, pois como afirmou (R) "[...] *cada início de capítulo nós lemos esses textos e que queira quer não, isso é algo valioso para o nosso futuro*". Parecem perceber que o livro didático é uma fonte segura e prática de aprendizado, como afirma a aluna (J) "*é mais fácil no livro são vários poemas em um mesmo lugar*". No entanto, ainda vêm a leitura do texto poético com finalidades práticas, uma vez que a maioria das respostas mostra que o estudo do poema está ligado à aprendizagem da leitura e dos conteúdos programáticos, fato que se confirma na resposta de (F), que vê o poema ligado à estrutura: "*gosto dos poemas e das rimas*". Nessa resposta parece estar implícito o modo como o aluno percebe a abordagem do poema no livro didático.

Todavia, esse aspecto não é negativo para o ensino da poesia, desde que os elementos estruturais, as rimas, por exemplo, sejam vistos apenas como mais um dos recursos presentes nos textos poéticos que contribuem para que esses textos encantem e cativem muitos leitores. Entretanto, o ensino de poesia, e o de literatura em geral, é marcado por protocolos e convenções que obrigam os alunos a decorarem um rol de nomes de autores, obras e das datas e que afastam esse leitor definitivamente do texto literário, visto, comumente, como uma excrescência no ambiente escolar. Quando os alunos (CM) e (E) afirmam não se interessarem pela poesia, entendemos que pode ser uma consequência dessa abordagem, visto que não contempla a função do texto literário para a formação humana do aluno.

Nesse sentido, visando esclarecer a abordagem do poema, segundo a percepção dos

alunos da 1ª série, a oitava questão foi: *O professor costuma trabalhar poesia em que situação?* Para essa pergunta fornecemos as seguintes alternativas: ( ) dentro do assunto que está sendo estudado ( ) algumas vezes traz poesias para serem lidas fora do assunto.

Quase todos os alunos afirmaram que a poesia é estudada dentro do assunto abordado na unidade (c. f. anexo), com exceção da resposta de três alunos que afirmaram que “*algumas vezes o professor traz poesias para serem lidas fora do assunto*”. Nesse sentido, o estudo do gênero poético, no cotidiano da sala de aula, prende-se apenas aos conteúdos programáticos, geralmente seguindo os já dispostos nos livros didáticos. Estes manuais apresentam a literatura dentro do paradigma das escolas literárias, com autores, obras e características dos estilos de época preocupando-se apenas com o cumprimento do conteúdo, até mesmo quando o assunto é a poesia. Esse fato gera muitas limitações no ensino da literatura, uma vez que o estudo do poema deixa de ser um texto para ser fruído, passando a servir de pretexto para outros assuntos, sobretudo os relacionados aos dias cívicos ou as datas comemorativas, como o dia das mães ou o dia dos pais.

O estudo das figuras de linguagem, por exemplo, como um dos conteúdos explorados na 1ª série, reflete um dos desencontros no ensino de poesia, pois são estudadas isoladamente, a partir de fragmentos de textos de épocas distintas, segundo a proposta dos programas, quando deveriam ser estudadas no decorrer do ano, à medida que surgissem nos textos. De acordo com Cordeiro (2002), tal fato tem provocado barreiras entre o aluno e a literatura, que passa a considerá-la como algo difícil de ser compreendido. Nesse sentido, as OCEM apresentam dois motivos pelos quais a poesia é leitura de poucos: em primeiro lugar, não há uma exploração das potencialidades da linguagem poética, isto é, não se considera os efeitos de sentido causados pelos recursos fonológicos, sintáticos e semânticos.

Em segundo, a não ampliação do circuito de poemas e poetas, que abrangeriam novas formas de circulação social de poemas por meio de jornais, revistas e outros meios, fazendo com que os alunos vissem e entendessem a poesia como uma prática social integrada à vida cotidiana. Tais obstáculos não contribuem para a formação de leitores de poesia, nem dentro, nem fora do espaço escolar. Nesse sentido, a poesia, como apontam inúmeras pesquisas, não ocupa um lugar de prestígio dentre os gêneros ensinados na escola. Esse fato requer que a escola repense o trabalho com o texto poético e, por conseguinte, com o texto literário, buscando procedimentos didático-metodológicos que contemplem os critérios estéticos de tais textos, uma vez que são esses critérios que

contribuem para o contato dialógico entre o leitor e o texto literário, aspecto importante para iniciar o leitor na arte literária:

O trabalho com o texto poético, que é extensivo aos outros gêneros literários, deve procurar fugir da obviedade das respostas e propor uma leitura de qualidade, pela qual o discurso possa ser revelado como uma tessitura estética e como uma comunicação do humano (TREVISAN [2000], *apud* SILVA, 2006, p. 121).

No entanto, ainda se percebe que a escola privilegia práticas que restringem a recepção da poesia às formas de veiculação de normas doutrinárias e à desmontagem de seus elementos estruturadores: contagem e classificação de sílabas poéticas, versos e estrofes, mas sem mostrar que esses elementos ajudam na compreensão do poema, por isso, passando uma falsa idéia do que vem a ser poesia. Isto acontece porque, na escola, o ensino de poesia decorre de procedimentos metodológicos redutores, o que faz com que o texto perca a capacidade de questionar valores sociais e existenciais, instaurando os desencontros entre a poesia e o leitor.

Nessa perspectiva, a nona questão foi: *Algumas vezes você fica sem compreender o poema? ( ) Sim ( ) Não ( ) por quê?*

- C: “Sim, porque muitas vezes eu não presto atenção”.  
 M.E.: “Sim, as vezes não gosto, não dou atenção, não tem como entender”.  
 C.R.: “Sim, as vezes o poema não é explicado de forma fácil para entender”.  
 C.C.: “Sim, porquê para entender um poema tem que ter muita atenção”.  
 F: “Sim, porque as vezes tem palavras difíceis que confundem”.  
 E.: “Sim, a maioria dos poemas tem uma linguagem diferente”.  
 W.: “Não, os poemas são bem explicados”.  
 R: “Sim”.  
 C.M: “Sim”.  
 K: “Não”.  
 E: “Sim. Não porque eu acho que para mim se torna mais fácil a compreensão”.  
 C.B: “Sim, porque não presto atenção direito”.  
 D: “Sim, porque as vezes o poema não tem rimas”.  
 A.N: “Sim, porquê muitas vezes não consigo entender o que o poema retrata de verdade”.

Dentre as respostas apresentadas, as justificativas de (C), (M.E.) e (C.C.) atribuem a não compreensão dos poemas ao fato de não darem atenção a sua leitura. De acordo com Cosson (2005), esse problema pode ocorrer quando as práticas pedagógicas não contemplam os horizontes de expectativas dos alunos. As pesquisas realizadas por Campos (2003), no ensino médio, trazem alguns esclarecimentos sobre essa questão. Para essa pesquisadora, as práticas pedagógicas de ensino da literatura, geralmente, são inadequadas,

porque decorrem de teorias que ora consideram os aspectos exteriores do texto literário (biográficos e sociológicos), ora atentam apenas para a face interna dos textos (abordagens imanentistas – estruturalistas e formalistas) em que se restringe a recepção da poesia apenas a compreensão dos elementos da estrutura dos poemas. A consequência desse problema está refletido na resposta de (C.M.), para quem “*o poema não é explicado de forma fácil para entender*”. Por isso, é preciso avaliar estratégias para fortalecer esse ensino.

A resposta de (D) merece destaque, pois a não compreensão está ligada à ausência das “rimas”, ou seja, a poesia é associada aos elementos formais. De acordo com Silva (2006), apesar de não podermos desconsiderar que a poesia se define por um modo peculiar de mobilização da linguagem, não se deve considerar esse aspecto como o mais relevante, uma vez que, ao lado desses elementos, a poesia traz em si impressas marcas de experiências humanas significativas.

A dificuldade de compreensão, segundo as respostas de (F), (E) e (A.N.), decorre da própria construção da linguagem. A linguagem se apresenta “diferente” das demais formas de comunicação, porque as palavras são polissêmicas, ou seja, apresentam sentidos diferentes da linguagem referencial. Esse fato remete às concepções formalistas que, preocupadas em apresentar traços distintivos do objeto literário, distinguem a linguagem poética da linguagem prática. Conforme a concepção formalista, “o escritor deforma a realidade para melhor atrair a atenção do leitor, consistindo o seu processo básico de representação do real num processo de singularização dos objetos” (AGUIAR e SILVA, [1979] *apud* SILVA, 2006), enquanto na linguagem cotidiana os objetos são apreendidos automaticamente. Nesse sentido, “as palavras difíceis que confundem” remetem à linguagem poética, dada a sua natureza singular, quando a percepção do objeto é constituído em arte, com um fim em si mesmo, daí por que o aluno considerá-la como “difícil de entender”. Para desfazer essa visão de que o texto poético é incompreensível, o trabalho com o texto literário precisa ser desenvolvido de forma fundamentada, sem se deter num estudo puramente imanente da obra literária e englobando as relações entre texto-contexto-leitor.

A décima questão teve como objetivo analisar o modo como os estudantes vêem o trabalho de sala de aula com o poema, em relação a seus horizontes de compreensão deste texto: *O trabalho realizado na sala de aula tem ajudado você a compreender melhor o poema?* ( ) Sim ( ) Não ( ) Por quê? Todas as respostas foram afirmativas. Dentre as

justificativas merecem destaque as seguintes respostas:

W: “Sim, nos traz uma forma resumida do poema e assim da pra entende melhor”.

R.: “Sim, ajuda a aprender mais sobre os assuntos”

C.B.: “Sim, porque sendo trabalhado na sala de aula fica mais fácil compreender em outro lugar”

D.: “Sim, porque o poema é representado pelos aluno como uma pessa de teatro”.

Esses informantes concordam que a exposição do poema em sala de aula tem contribuído com a aprendizagem sobre ele, embora se perceba que a aprendizagem a que se referem é o estudo do poema com fins pragmáticos, ou seja, com a finalidade de aprender conteúdos. A justificativa de (W) afirma que a abordagem da professora ajuda na sua compreensão porque *“traz uma forma resumida do poema”*. Nesse sentido, quando consultada sobre o procedimento adotado em sua aula de literatura em relação ao gênero lírico, a professora respondeu que é: *“leitura e comentário sobre o poema, identificando características do tipo de cada estilo de época”*, corroborando o que foi dito na resposta do aluno. Essa abordagem tradicional e redutora do ensino da literatura não contempla a perspectiva estética do gênero lírico, uma vez que é trabalhado apenas como gênero que faz parte do conteúdo programático da 1ª série. A resposta de (R) confirma esse procedimento: *“Sim, ajuda a aprender mais sobre os assuntos”*. Ao invés dessa postura, a sala de aula deveria ser o ambiente onde o diálogo entre professor, aluno e texto fluísse e experiências humanas pudessem ser reconhecidas e compartilhadas. A sala de aula, nesse sentido, deveria ser um espaço para a formação de uma comunidade de leitores.

De modo geral, quando os poemas são trabalhados em sala de aula, mesmo que ele possua um fim utilitário, a exemplo do estudo do texto para apresentação das características dos períodos literários, se a ele for dado o encaminhamento adequado, esse trabalho poderá contribuir para a compreensão de outros poemas pelo aluno, segundo afirma (C.B.), *“sendo trabalhado na sala de aula fica mais fácil compreender em outro lugar”*. Desse modo, Cosson (2006) considera que o trabalho com o poema deve abranger a contextualização crítica que trata da recepção do texto literário em suas diversas vertentes, principalmente no caso das obras canônicas que fazem parte do paradigma histórico dos estilos de época. Essa contextualização é importante e pode ser praticada, uma vez que gera o confronto de leituras no tempo e no espaço, criando um forte diálogo

no processo de letramento<sup>4</sup> literário, visto que a contextualização é uma das possibilidades de abordar o texto:

A contextualização crítica é, assim, a análise de outras leituras que tem por objetivo contribuir para a ampliação do horizonte de leitura da turma. Nesse sentido, para além da crítica acadêmica, uma fonte interessante para essa contextualização pode ser encontrada nos escritos especialmente para os alunos, como os manuais didáticos que trazem informações sobre aquele livro específico e os roteiros ou guias de leitura, como acontece com obras canônicas (COSSON, 2006, p. 93).

A leitura desse material transforma-se num exercício crítico por parte do aluno, podendo também ser um ponto de contraste e confronto enriquecedor. Assim, a contextualização é indissociável do processo de interpretação. Finalmente, a resposta de (D), para quem “*o poema é representado pelos aluno como uma pessa de teatro*”, é bastante relevante porque revela um procedimento metodológico com o texto poético que se refere a “dramatização do poema”. De acordo com Zilberman (1991), práticas como a dramatização de textos são técnicas de abordagens textuais que têm seu valor, porque, de certo modo, tendem a estimular tanto a criatividade do aluno quanto o seu gosto pela poesia, “sobretudo porque afasta daquelas tarefas maçantes, típicas dos tradicionais estudos do texto” (BARBOSA FILHO, 2000, p. 35). No entanto, há mais urgência em se resgatar o significado da leitura enquanto leitura, seja a leitura silenciosa ou em voz alta “marcada no ritmo e pontuada na emoção”, sem exigir nenhuma atividade depois dela.

A leitura dramatizada do poema, individual ou em grupo, também é sugerida pelo manual didático como estratégia de leitura do poema. No entanto, a utilização dessa modalidade de leitura, quando utilizada sem um planejamento prévio, “reduz as possibilidades do texto à um simples recitar”, sendo usado nas escolas em datas cívicas. A dramatização só poderá ser proveitosa se forem observadas as características da dramaticidade que o texto possui (GEBARA, 1997, p. 144).

Assim, para verificar a opinião dos estudantes sobre procedimentos que pudessem auxiliar a compreensão deles sobre o poema, a décima primeira questão foi: *O que você acha que seria importante para ajudá-lo a compreender melhor os significados do poema?* – Com essa pergunta pretendíamos que os alunos refletissem sobre o modo como a poesia tem sido estudada por eles:

---

<sup>4</sup> Letramento literário: termo tomado por empréstimo da lingüística textual que dá visibilidade aos fenômenos do analfabetismo, entretanto, na literatura, seu sentido assinala uma inserção maior em relação às habilidades de ler e escrever.

- J: “Ler mais e saber interpretá-la”.
- C: “Eu acho que é ler mais livros sobre o poema”.
- T: “Ler vários livros com poemas diferentes”.
- W: “Nada melhor que a boa leitura”.
- R: “Pesquisando sobre o assunto”.
- ME: “Em alguns casos uma linguagem bem atual”.
- C: “Prestar mais atenção”.
- C: “Acho que quem está falando o poema, deve entendê-lo bem, para passar bem”.
- C: “Prestar atenção e muitas vezes ler um bom poema”.
- E: “Sem dúvida questionando”.
- F: “Se interessar”.
- C: “Uns desenhos alguma explicação”.
- E: “Uma linguagem mais clara onde eu pudesse entender melhor seu significado”.
- M: “uma boa explicação”.

Entretanto, parece que eles não “compreenderam” a pergunta, pois voltaram a falar sobre leitura. Nesse sentido, consideramos que as respostas podem ser analisadas em duas categorias: a dos alunos que, sabiamente, consideraram a leitura como pré-requisito para a ampliação dos horizontes de compreensão dos poemas; e as respostas que remetem a outros fatores que contribuem com esse objetivo. As respostas que conferem à leitura a importância de contribuir com o significado do poema remetem ao ato de ler como forma de obtenção de todo e qualquer conhecimento da cultura. No entanto, na sala de aula, este ato deve implicar troca de sentidos:

Não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamento de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço [...]. Quando lemos estamos abrindo uma porta entre o nosso mundo e o mundo do outro. Assim, o sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentido entre um e outro (COSSON, 2006, p. 27).

O importante é que o aluno esteja aberto à complexidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (COSSON, 2006, p. 28). Assim, sendo o texto literário marcado pela necessidade de comunicação, sua leitura demanda respostas do leitor que o convidam a penetrar na obra de maneiras diversas, podendo explorá-la sob vários aspectos. Esse é o processo de interação que ocorre em uma “verdadeira” leitura literária.

No caso da poesia, a leitura é a primeira atividade que pode levar o aluno a sentir empatia pelo texto poético. No entanto, ela não deve depender de uma tarefa posterior. A



leitura deve se configurar como experiência particular de cada um, no seu silêncio e solidão. Isto porque no poema nada é pragmático. Nesse sentido, a significação da linguagem poética é dotada de mobilidade: faz-se e refaz-se a cada leitura por qualquer leitor, visto que o aspecto polissêmico da linguagem poética está envolto em peculiaridades que “terminam por circunscrever a obra num circuito de abertura e de carência que não pode dispensar mais a co-presença do leitor, o gesto recriador da leitura” (BARBOSA FILHO, 2000, p. 38).

Para que o leitor possa atuar de forma criativa na leitura do poema, é preciso que sua linguagem esteja mais próxima da realidade dele. É o que afirma a justificativa de (M.E): “*Em alguns casos uma linguagem bem atual*”, referindo-se à preferência por poemas com linguagem atual. Segundo Alves (2002), esse fato está ligado às experiências vividas pelos alunos. Não é que a tradição poética seja desprezada, mas a formação do gosto e do hábito de leitura de poemas atuais facilitará, em momentos posteriores, o trabalho com poemas de outros períodos literários. Nesse sentido, se a escola consegue cumprir seu papel como legitimadora dos bens literários, através de práticas de leitura que favoreçam a formação do “*habitus*” literário é provável que os leitores passem a “prestar mais atenção na poesia”, dialogando com ela e “questionando-a”, para poder fruí-la, como afirmaram 11 ( C ) e ( E ): “*Prestar mais atenção*” e “*Sem dúvida questionando*”. Uma das possibilidades para que isso ocorra é que o professor seja um bom leitor de poesia, a fim de que possa despertar o senso poético no aluno, favorecendo uma educação para a sensibilidade literária (ALVES, 2002, p. 17).

No entanto, o trabalho com a poesia não pode ser feito de qualquer modo. É preciso ter critérios estéticos na seleção de poemas ou na confecção de antologias. No ensino médio, os alunos parecem preferir textos que tematizem experiências afetivas, como podemos perceber pelas respostas fornecidas pelos alunos colaboradores desta pesquisa. Textos com essas temáticas, para Alves (2002, p.19), são uma possibilidade que pode provocar “um alargamento de visão do que está sendo vivido, uma descoberta de outras possibilidades de vivência afetiva”, desde que se evite que o texto seja utilizado como pretextos moralizantes.

Nesse sentido, o estudo do poema tem eficácia educativa insubstituível, visto que isso se deve a sua função social. Corroborando com o pensamento de T.S.Eliot, Alves (2002) afirma que no trabalho com a poesia, em sala de aula, é preciso ter a consciência de que ela é “sempre a experiência que o poeta nos comunica” e, dependendo da forma como

é estudada, pode levar a uma assimilação significativa pelo leitor.

A partir dessa explicação, a décima segunda questão foi: *Com relação à leitura de poemas, algum trouxe alguma contribuição para você? Ela provocou alguma mudança em seu ponto de vista? Qual? Em que sentido?* Com essa pergunta, pretendíamos verificar qual seria a reação dos alunos após a leitura de poemas, em relação à ampliação de seus horizontes de expectativas:

C: “Sim, passei a gostar de romances, mas não só de romances mas sim de outras coisas”.

W: “Sim, para ter uma melhor contribuição da leitura”.

R: “Bom de ler quando o assunto é bem interessante”.

M.E: “Não”.

C: “Não, porque quem faz o meu dia-a-dia sou eu”.

C.R: “Sim, em relação a ajudar as pessoas, no sentido, fraternal como maternal”.

K: “Em sentido de aprender”.

C.C: “Sim, passei a gostar de poesias e também de outros livros”.

E: “Sim, em ver o mundo de outra maneira. Na violência, preconceito etc.”.

F: “Sim, me ajudou a ser uma pessoa melhor”.

C.B: “O homem aprende a ser mais romântico com a mulher”.

EO: “Não até agora não, sei que é importante mas não me interessa”.

Como se vê pelas respostas, apenas as justificativas dos alunos ( C ), (M.E) e (EO) afirmaram não se interessar pela poesia e (R) só considera a contribuição quando o tema lhe agrada, fato que já exploramos na questão anterior. No entanto, todas as demais justificativas consideraram a contribuição da poesia para sua formação humana, demonstrando perceber algo da sua função social a exemplo das expressões: “*em ver o mundo de outra maneira, em relação a violência e preconceito*” e “*me ajudou a ser uma pessoa melhor*”. Nesse sentido, os poemas lidos com esses alunos parecem ter sido capazes de propiciar a eles a experiência de viver o mundo através da leitura do que esses poemas comunicam, tornando-o mais compreensivo.

Este poder humanizador da poesia não reproduz uma percepção corriqueira de um fato, mas uma percepção singular capaz de levar o leitor à descoberta de sentimentos que a elaboração poética conseguiu desenvolver em torno de um fato, possibilitando o desvendamento dos sentidos do texto como obtenção de um novo conhecimento e uma nova experiência. Isso talvez explica uma resposta, como a de (CB), segundo a qual, por meio da poesia, “*O homem aprende a ser mais romântico com a mulher*”. Candido (1995) considera que a fruição do texto ficcional e poético corresponde a necessidades profundas do ser humano, necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas “sob pena de desorganização pessoal ou pelo menos de frustração mutiladora” (CANDIDO, 1995, p.

241), uma vez que a literatura é a manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há homem que possa viver sem ter contato com alguma espécie de fabulação, pois até mesmo o sonho, à noite, evidencia a necessidade deste universo. Por isso, a literatura é fator indispensável de humanização, inclusive porque atua em parte no subconsciente e no inconsciente. Nesse sentido, os textos ficcionais e poéticos desencadeiam uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito humano.

Desse modo, o que procuramos analisar nesta questão está relacionado mais com os efeitos que os poemas poderiam provocar nos estudantes do que propriamente com a significação deles, visto que a análise literária, segundo Iser (1996), é iniciada na relação com os textos, não se podendo negar a relevância do que sentimos em relação a eles. Com essa perspectiva, a décima terceira questão foi: *Na sua opinião, a leitura de poemas, em sala de aula, tem ajudado a maioria do alunado a gostar da literatura e a apreciar o texto poético?*

C: “Sim, porque a literatura é muito legal pra quem gosta”.

W: “Sim, traz uma coisa boa da leitura”.

R: “Sim, as vezes quando é ótimo de ler”.

M.E: “Não sei, é uma questão individual, é de cada pessoa”.

C.M: “Sim, sem a leitura nós seríamos anti-éticos”.

C.R: “Sim, porque nós só vamos gostar daquilo que vamos conhecer melhor. E para isso temos o ano todo pela frente”.

C.C: “Sim, porque assim aprende mais sobre o assunto”.

E: “Sim, ao mesmo tempo que ajuda o aluno, para muitos é algo novo por isso se torna interessante”.

F: “Não, nem todo mundo se interessa por literatura”.

C.B: “Sim, porque tendo poemas as mulheres mesmo prestam muita atenção e os homens se acostuma”.

EO: “Sim, acho que talvez esteja ajudando sim, para aquelas pessoas que se interessam”.

Através dessa pergunta, pretendíamos analisar se a leitura de poemas era importante para a formação do gosto e estudo da literatura, em especial de poemas. Embora a maior parte das respostas tenha sido um tanto vaga, em relação à experiência efetiva com o poema no cotidiano da sala de aula, consideramos positivas as justificativas, uma vez que os alunos são iniciantes no estudo da literatura. No entanto, a visão pragmática predominou na maior parte das respostas. Tal visão, como já havíamos apontado em análise de respostas anteriores, consiste em encarar o texto como instrumento para aprendizagens variadas como os tópicos gramaticais, os estilos de épocas da literatura e outros que se

revelam nas práticas escolares de leitura literária e que não satisfazem às exigências do estudo do poema com vistas à formação do leitor literário. Nesse sentido, a maioria dos alunos não soube se expressar a respeito da formação do gosto pela literatura, a exemplo da resposta de (F) “*nem todo mundo se interessa por literatura*”. Isso talvez possa ser indício para algo mais grave: o fato de a escola não está formando e fomentando o gosto pela leitura literária. Neste caso, se existem alunos que gostam de literatura é porque aprenderam/descobriram esse gosto por outras vias que não as da escola. Isso, talvez, justifique o fato de alguns alunos entenderem que a leitura de poemas só contribui para a formação do gosto daqueles que a apreciam, segundo (C), “*a literatura é muito legal pra quem gosta*”. A apresentação dessa resposta nos leva a refletir sobre a indiferença que existe atualmente, na escola, em relação à poesia, conforme veremos na próxima questão.

A resposta de 13 (E), para quem a leitura do poema “*ao mesmo tempo que ajuda o aluno, para muitos é algo novo e por isso se torna interessante*”, merece uma reflexão, pois, se acreditarmos que a literatura traz em si um conjunto de experiências humanas que muitos de nós desconhecemos, poderemos entender o que este aluno quis dizer com essa resposta, posto que não fique bem claro em que sentido a leitura do poema ajuda ao aluno. Por outro lado, a informação contida na continuação da resposta: “*para muitos é algo novo e por isso se torna interessante*”, demonstra, de certa forma, o valor atribuído à poesia, pois, como diz José Paulo Paes, a poesia reflete “a perene novidade da vida”, por isso, ela se torna nova a cada nova leitura. Para Alves (2002, p. 34), a poesia é “sempre comunicação de alguma nova experiência”. Uma reflexão sobre essa questão fez parte da décima quarta pergunta que foi: *Quando você lê poemas na sala de aula ou em casa, essa leitura causa alguma sensação em você que mereça ser relatada? Cite - a.*

- J: “Alguns, vontade de ser realidade e a maneira da pronúncia é bem interessante”.  
 C: “Sim, porque a pessoa fica com a sensação e fica pensando”.  
 T: “Sim, a sensação de esta lendo”.  
 M.E: “Consolo. Alguém é feliz, alguém é amado, alguém sofre, alguém tenta ser feliz”.  
 C.M.: “No momento nenhum”.  
 C.R.: “Sim, sensação de emoção, de que se eu prestar bastante atenção, eu vou tirar algo de bom dela”.  
 K: “A sensação de esta no poema”.  
 C.C: “Sim, por que as pessoas lei um bom livro”.  
 E: “Sim, as vezes de se colocar em outro lugar e fazer de conta que está acontecendo comigo um romance ou um amor proibido”.  
 F: “Sensação de bem estar”.  
 C.B.: “Para mim alguns poemas outros não”.  
 E: “Não, eu não costumo ler poesias, apenas quando estou na sala de aula, as vezes eu

gosto, as vezes não, acho que não tenho paciência”.

Como podemos observar, as respostas de (C.M), e (E) expressaram certa indiferença em relação à leitura dos poemas. Já a resposta de ( C.C. ) parece não ter compreendido o enunciado quando afirma “*por que as pessoas lei um bom livro*”. As demais respostas expressaram o efeito estético produzido pela aproximação destes alunos com a poesia, levando-os à atividades imaginantes e experimentadoras, obrigando-os a diferenciá-las das suas próprias atitudes. No caso dos alunos que afirmaram não sentir nada, isto pode ter ocorrido porque sua visão de mundo não foi impactada pela visão trazida pelos poemas.

Tal fato, para Ozakabe (2004), pode ser resquício de uma educação destinada à classe menos favorecida, onde se observa um rebaixamento dos padrões educacionais sob pretexto de adequação ao nível do público, essencialmente os oriundos da escola pública. Essa visão discriminatória baseia-se no pressuposto de que os alunos não poderiam assimilar os conteúdos ditos “adequados” às classes dominantes. Fundada sobre essa visão, a escola pública faz parte de uma sociedade e de uma cultura desigual em todos os sentidos.

Nessa realidade, alguns expedientes relativistas surgiram como proposta para escamotear a real situação dessa escola: uma pedagogia da facilitação, que nega o valor educativo do esforço e do empenho que a assunção de uma atitude crítica em relação à desigualdade pode estimular. Essa visão transparece na apresentação da literatura, que se revela num processo de “redução e nivelamento por baixo” (OZAKABE, 2004, p. 48), de forma que os desafios são vistos como supérfluos, situando no plano do essencial, o acessível e o fácil. Com essa visão, só poucos terão acesso aos bens sofisticados da cultura; a grande massa, apenas o que se acredita que ela poderá assimilar, ou seja, uma literatura de quinta linha.

Segundo Ozakabe (2004), “é a assimilação e superação das tensões que dão sentido à educação e não seu escamoteamento que só faz confinar, numa grande sociedade paralela, um simulacro de cidadãos” (OZAKABE, 2004, p. 49). Estaria a poesia contida nesse particular, visto que sua constituição faz com que ela se apresente como instância flagrada de diferenças, “cujo enfrentamento trará conseqüências nada desprezíveis para a formação do aluno”. A poesia constitui uma experiência sempre renovada, “como se guardasse sempre o frescor de sua criação”. Tal peculiaridade a coloca como desafio para o

leitor, podendo ser um território de inesgotáveis significações (OZAKABE, 2004, p. 49).

Talvez a indiferença de alguns alunos em relação à poesia, como é o caso de (CM) que até o “*presente não sentiu nada em relação a ela*”, se deve ao fato de não ficar patente para eles a proximidade dela com a linguagem que utilizam no dia-a-dia, da forma como percebe o senso comum em que se situam, patamar que se distancia daquele em que ela, a poesia, se apresenta. (OZAKABE, 2004, P. 49). Nesse sentido, a revelação dos seus significados não pode ser reduzido aos processos da linguagem ordinária. Por isso, o que qualifica o texto poético é a consciência da sua singularidade, a qual produz, no sujeito, a sensação de uma experiência nova e “interessante” conforme a resposta de (K) “*A sensação de esta no poema*” e de (E) “*as vezes de se colocar em outro lugar e fazer de conta que está acontecendo comigo um romance ou um amor proibido*”. Por isso, se o professor pretende:

Encarar a tarefa de franquear ao aluno o acesso à poesia pode ser pensado, neste sentido, como tarefa complexa e simples a uma só vez. Complexa, por conta de todo um trabalho de constituição de um contexto que lhe viabilize o acesso (retrabalhar a sensibilidade, recompor elementos culturais, dar-lhe embasamento contextual etc.) e simples porque tudo acaba por resumir-se na suspensão temporária dos processos de mediação que o aluno já terá vivenciado, ou seja, dos inevitáveis lugares comuns, estereótipos que lhe dão a estabilidade referencial necessária para sua convivência cultural e social (OZAKABE, 2004, 50).

Desse modo, se a poesia é privilégio, que o seja por seu ingrediente de libertação do sujeito, libertando-lhe dos pré-conceitos e utilitarismos que permeiam sua existência. Assim, a visão de indiferença provocada pela incredulidade da sociedade atual, que considera os critérios da utilidade e eficácia, como determinantes dos valores de prestígio, poderá encontrar na poesia, devido à sua fecundidade, o embasamento do exercício crítico e a perspectiva transformadora do pensamento.

Aos que disseram se sentir tocados, a exemplo de (M.E.) quando diz que o poema lhe trouxe “*consolo, alguém é feliz, alguém é amado, alguém sofre, alguém tenta ser feliz*”, e de (K) e (E) que sentiram “*a sensação de estar no poema*”, isto acontece porque algo atingiu a sensibilidade do leitor e ele foi impactado pela sensação estética, “um misto de emoção, surpresa e encantamento” pelo prazer que a leitura do poema proporcionou, visto que:

Precisamente por suas características, o poema lírico tende a envolver o leitor num círculo de afetividade a partir do qual se dilui a distância entre eu e mundo,

possibilitando, assim, uma vivência das ‘coisas’ por inteiro no momento singular de uma intuição sensível (BARBOSA FILHO, 2000, p. 30).

Esse toque mágico que o poema lírico proporciona é o que faz com que o leitor mergulhe em seu espaço, ou seja, de “ser e viver a experiência do Outro”, experiência que, nesse momento, passa a ser sua, e pode ser também de todos: ela é “universal”, porque é determinada pela emoção. O poema lírico, nesses casos, constitui um reencontro do sujeito com a realidade, ou seja, promove a fusão do eu com o mundo, pelo processo característico da recordação, uma possibilidade de “volta ao coração”, não propriamente pela razão, mas totalmente com o coração. Nesse sentido, a linguagem lírica do poema, mas do que as palavras de outros gêneros literários, “assume um valor estético e sensível, adquirindo cheiro, cor, sabor, ritmo e tutilidade” (BARBOSA FILHO, 2000, p. 31). Enfim, o poema lírico põe-nos diante de nós mesmos e nos reitera o que temos de mais humano: sentir em nós o que se passa no Outro e, assim, nos tornarmos, demasiadamente humanos.

### **3.3 Do professor e do ensino de literatura: o que dizem os professores?**

Com o intuito de verificar como é realizado o ensino da literatura na 1ª série, baseamo-nos na experiência de dois professores de Língua Portuguesa da Escola Pública pesquisada. O professor V<sup>5</sup> é licenciado em Letras pela UEPB<sup>6</sup>, tendo concluído o curso em 2005. O professor D, além da graduação em Letras pela UFPB<sup>7</sup>, possui curso de Especialização em Português, sendo graduado também no curso de Economia. Ambos os professores lecionam a disciplina Língua Portuguesa, com uma carga horária de 20 horas semanais que são distribuídas para o ensino de língua, literatura e produção textual. Para verificarmos como esses professores concebem o ensino de literatura e como eles o desenvolvem, elaboramos um questionário (cf. anexo).

Quando perguntado sobre a sua opinião a respeito do ensino de literatura, o professor V não respondeu à questão, enquanto, para o professor D, o ensino dessa disciplina “não é dos melhores, mas são analisados poemas, textos, contos e usamos livros paradidáticos e outros”.

---

<sup>5</sup> Letra inicial dos nomes próprios dos professores consultados na pesquisa.

<sup>6</sup> Universidade Estadual da Paraíba;

<sup>7</sup> Universidade Federal da Paraíba

No caso do Professor D, que respondeu à questão, o ensino de literatura “deixa a desejar”. No entanto, parece que, no seu caso desse professor, é feito um trabalho a partir da análise de alguns gêneros literários, incluindo o poema. Apesar disso, durante algumas aulas observadas, verificamos que o trabalho com o texto literário decorre de aulas expositivas sobre os estilos de época da literatura, por meio do livro didático.

Na segunda questão, ambos os professores afirmaram que nas escolas onde trabalham existem as condições necessárias para o ensino da literatura. Nessa perspectiva, perguntamos quais as fontes utilizadas para o preparo de suas aulas. Apenas o prof. D respondeu e sua resposta parece corroborar o que muitas pesquisas já vêm apontando: o fato de ser o livro didático o único recurso utilizado em sala de aula pelos professores.

Perguntamos ainda se eles adotavam algum livro para os alunos e qual era. Os professores responderam afirmativamente. No entanto, o prof. V não adota um livro específico; enquanto o prof. D adota o manual didático *Linguagens* de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães. Assim, tendo em vista esclarecer o uso do livro didático na 1ª, série perguntamos ainda qual a opinião dos professores consultados sobre os livros utilizados. Eles consideraram a orientação pedagógica do livro didático adequada para o trabalho do professor de literatura. Sabemos que o manual didático apresenta um roteiro para orientar os professores, embora nenhum deles seja completo, e que nem todos os textos apresentados por ele deveriam ser estudados, principalmente os que apresentam fragmentos de obras, os quais podem ser substituídos por leituras integrais, sobretudo quando se trata de poemas; em que as leituras pudessem dar prazer ao leitor, proporcionando uma troca de experiências e envolvimento dos alunos em sala de aula.

Segundo Alves (2002), estes livros seguem o esquema cronológico, em que o ensino da literatura é limitado ao estudo da história da literatura, privilegiando as obras indicadas nos vestibulares regionais. Apesar disso, existe um certo progresso em alguns manuais didáticos “com relação ao aspecto visual e até mesmo no que concerne ao ensino de literatura que não está mais tão restrito a informações históricas e biográficas descontextualizadas” (ALVES, 2002, p. 37).

Corroborando o que dissemos no parágrafo anterior, em observações feitas na escola pesquisada, notamos que o manual didático está presente, sendo um recurso fundamental para os professores das escolas públicas, devido às dificuldades enfrentadas por estas que vão da falta de material de expediente à falta de professores qualificados. Por outro lado, essas observações revelaram a carência de situações de leitura, enquanto



atividades de compreensão e reconstrução dos sentidos dos textos literários. A ausência de problematização dos textos parece generalizada, sobretudo em relação aos textos poéticos. Acreditamos que isso decorre da forma como é exercido o ensino da literatura, incorporado ao ensino da Língua Portuguesa, que é uma forma equivocada de tratar a literatura, uma vez que, se não há espaço para o estudo do texto literário, este passa a ser utilizado para o aproveitamento do estudo da gramática e não como objeto de estudo em si mesmo. Por isso, ao utilizar o livro didático, deve-se abrir espaços para abordagens alternativas que instaurem uma reflexão, capaz de promover o encontro do leitor com o texto literário, como seu interlocutor. Desse modo, segundo Campos (2003), ensinar literatura não significa dotar o aluno de informações, mas conduzi-lo à capacidade de transformá-las em conhecimento.

Quando perguntados sobre qual o procedimento deles em relação ao uso do livro didático, os professores responderam que usam o livro didático regularmente para ministrar aulas. Numa consulta que fizemos em alguns livros didáticos, observamos que na abordagem dos textos não há um trabalho específico com o texto ficcional e poético que estejam de acordo com o método recepcional apresentado em nossa proposta de estudo dos poemas em sala de aula. As leituras literárias no livro didático são destinadas para fins de aprendizagens da história da literatura e suas características. Além do que, as atividades exploradas prevêm o processo de avaliação. Na escola pesquisada, a avaliação da literatura é feita em grupos para pesquisa dos estilos de época que são apresentados em seminários. Nesse sentido, as atividades de avaliação propostas pelos professores pesquisados são feitas em três etapas e visam a atribuir três notas: uma prova escrita sobre a compreensão dos textos e a exploração da gramática, uma apresentação de seminário e a última nota é formada pelo visto das atividades escritas em sala de aula. No caso do estudo do poema, não existe uma avaliação específica, pois o poema é apenas um texto a mais no rol de textos existentes no livro didático, inclusive a abordagem desse gênero literário pauta-se, quase que exclusivamente, na resposta a um questionário.

Segundo Cosson (2006), as atividades avaliativas devem se dar ao longo do processo de ensino da literatura. Elas indicam o desempenho do aluno, mas também do professor e da escola. Quando analisadas criticamente, essas atividades permitem a correção de procedimentos, bem como a identificação de necessidades que deveriam ser atendidas para atingir os objetivos do ensino. No entanto, uma avaliação final pode ocorrer, sem que seja a única finalidade do ensino da literatura. Para esse autor, o processo de

avaliação da leitura e da escrita de textos deve eliminar as situações artificiais de interlocução, buscando-se interlocutores efetivos na escritura e reescritura de textos; rejeitando a preocupação excessiva com a ortografia e a forma do texto “em detrimento do registro daquilo que o aluno deseja dizer” (COSSON, 2006, p. 112). Nesse sentido, o texto escrito não pode ser pretexto para a correção da norma culta.

Ainda de acordo com Cosson (2006), no ensino da literatura atualmente, o aluno é tratado como mero receptor de informações e conteúdos, e o processo de avaliação segue esse mesmo ritmo. Desse modo, a maior preocupação do professor em relação à aprendizagem do aluno é a comprovação da leitura, que se dá através de perguntas que visam identificar dados textuais, como exemplo da identificação de fatos e personagens. Sendo, por outro lado, o aluno o centro do ensino e aprendizagem, “a avaliação deve registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las” (COSSON, 2006, p. 113). A preocupação do ensino não deve ser buscar as respostas certas, mas a interpretação a que o aluno chegou. Nesse sentido, a avaliação deverá ter como objetivo principal “engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores”. A formação dessa comunidade de leitores requer que a avaliação seja feita em diferentes momentos do processo de leitura.

No primeiro, acontece o compartilhamento entre professor e alunos sobre as impressões iniciais do texto. Nesse momento, o professor poderá conduzir os passos da leitura do aluno, mas procurando aprofundar essas primeiras impressões. Na segunda e terceira etapas da leitura, ocorre a discussão e o registro da interpretação. A discussão permite fazer correções sobre a leitura, apenas como um dos momentos da avaliação, o qual aponta um caminho a ser percorrido para atingir objetivos com a leitura. Após a discussão, poderá acontecer o registro da interpretação, com o fim de verificar se o objetivo da leitura foi alcançado. Nessa etapa, o professor poderá atribuir nota aos alunos, no entanto, ela deve refletir “o processo de leitura como um todo e não apenas o seu resultado final”( COSSON, 2006, P. 114).

Numa dessas aulas, observamos que uma das atividades propostas para a avaliação foi solicitar à turma a leitura do livro *Os miseráveis*, delimitando um período de trinta dias para essa leitura, a qual culminaria no resumo escrito do livro lido, com o fim de compor uma parte da nota da disciplina Língua Portuguesa, sem considerar os três momentos sugeridos por Cosson (2006), a fim de que a experiência literária se desse num processo de leitura e não apenas por seu resultado final.

Diante do exposto, perguntamos aos professores qual a sua experiência com o ensino da literatura, se eles sentem alguma dificuldade para ensinar literatura na 1ª série. Eles responderam apenas a segunda parte da pergunta. O professor V disse não sentir dificuldade. O professor D também disse não sentir dificuldade, apesar de observar que “às vezes o aluno tem timidez para ler”.

Nesse sentido, as situações observadas demonstraram limitações e/ou omissões dos professores frente ao trabalho com o texto literário na sala de aula. O professor mandava abrir o livro de português e fazia a leitura do texto. Depois pedia que cada aluno lesse um parágrafo do texto. Muitos alunos se negavam a ler, alguns liam com autonomia e outros com dificuldades. Quando terminava a leitura, o professor pedia que os alunos dissessem o que entendiam dos textos. Apenas alguns (dois ou três) respondiam. Dessa forma, não havia um espaço para o debate, nem antes nem depois da leitura, no sentido de gerar empatia e expectativas nos alunos em relação à fruição estética do texto. Entendemos que essa timidez do aluno ao ler pode estar relacionada à carência de uma estratégia de trabalho que desperte o interesse pela leitura, conforme mostramos nos parágrafos anteriores.

Questionados sobre o que achavam do ensino da literatura na 1ª série, o professor D disse que o ensino da literatura “desperta pouco interesse quando o aluno tem de estudar a literatura de Portugal”; já o professor V disse que o ensino da literatura é “bom, embora como professora de Língua Portuguesa, eu não posso dar atenção necessária à literatura”.

Na opinião do Professor D, quando os estilos de época da literatura não coincidem com os períodos histórico-culturais da literatura brasileira, não há o interesse dos alunos; enquanto o professor V parece não compreender que o trabalho com a literatura também faz parte da disciplina Língua Portuguesa. Devido à tripartição do ensino em Língua, Literatura e Redação, observa-se que a maioria dos professores dá prioridade aos conteúdos do estudo da Língua, aumentando as dificuldades quanto ao ensino da literatura, uma vez que esta passa a segundo plano, devido a enorme carga de conteúdos que tem que ser visto no ensino médio, gerado pela tripartição do ensino de Língua Portuguesa. Além disso, muitos professores desconhecem estratégias que levem a despertar o gosto pela leitura literária.

De acordo com Cosson (2006), a situação do ensino dessa disciplina enfrenta dificuldades na escola atual, devido à forma como ela é percebida pelos alunos, professores, alguns dirigentes educacionais e até pela sociedade. Estes acreditam que a

literatura é um saber desnecessário, “é apenas um verniz burguês” de um tempo passado e que deveria ser retirado dos currículos, pois crêem que o que já sabem é o suficiente para sua formação. Para esse autor, estas posturas se refletem em atitudes de “arrogância, indiferença e desconhecimento” que fazem com que a literatura seja tratada como apêndice da disciplina Língua Portuguesa, sobrepondo-a à condição de simples leitura no ensino fundamental, e no ensino médio, reduzindo-a à história literária e ao pragmatismo dos estudos gramaticais. Fatos que decorrem do preconceito que não reconhece o papel da literatura na formação humana do aluno.

Por outro lado, se não há um espaço para o ensino da literatura e tendo em vista que ela faz parte do programa Vestibular, iniciado na 1ª série, o ensino da literatura não satisfaz ao aluno do ensino médio, pois nem contempla os requisitos necessários a esse programa e também não contempla a leitura por fruição. Nesse sentido, o ensino seria mais proveitoso se obedecesse a uma carga horária específica para a literatura, sendo também fundamental a observância da teoria literária e de uma metodologia que contemplasse os interesses dos alunos.

Nesse sentido, perguntamos aos professores se eles conseguem cumprir o programa de literatura nesta série. Os professores responderam que sentem dificuldades em cumprir o programa. Com essas respostas, questionamos se havia na escola planejamentos, discussões e trocas de experiências a respeito desse programa. Os professores pesquisados afirmaram que não havia. Tendo em vista a superação dos problemas enfrentados no ensino da literatura, perguntamos aos professores se eles sentem necessidades de uma metodologia específica para o ensino da literatura. Ambos os professores responderam sim. Segundo o professor D, há “necessidade de falar mais do que é nosso, para despertar mais o interesse do aluno”, enquanto, para o professor V, “demonstrar a importância da literatura para adolescentes não é fácil”.

O professor D parece não ter entendido a pergunta, mas a resposta é interessante, pois ele acha que o ensino deve estar centrado na literatura brasileira, por estar mais próxima da realidade do aluno. Pela resposta da professora V, é importante demonstrar a importância da literatura aos jovens. Tendo em vista que é na fase da adolescência que há necessidade de conquista do equilíbrio emocional, o ensino da literatura não poderá ter apenas como objetivo o domínio cognitivo ou intelectual (BARBOSA, 2004). É preciso que o adolescente conheça o ser único que ele é, com suas aptidões, sonhos, angústias e indagações. Nesse sentido, nós, como professores, temos que ter o cuidado para não

transformar a leitura de uma obra literária num mero exercício escolar que leve à condensação dos significados dos textos, limitando a imaginação do aluno, pois, além da emoção e intuição despertadas pela literatura, os alunos precisam aprender a pensar e refletir.

A seguir, perguntamos aos professores quais os gêneros mais trabalhados no programa da 1ª série. Para o professor V, é o “romance”, já o professor D citou vários: “a poesia, o conto, a crônica e a peça teatral”. Consultados sobre quais os gêneros literários de sua preferência, o professor D afirmou ser a “poesia”; enquanto o professor V disse não ter preferência por nenhum, pois “gosta de todos”. Assim, ambos os professores declararam trabalhar a poesia na sala de aula.

Indagados sobre a necessidade de adaptação de um procedimento metodológico específico para o ensino da poesia, de acordo com os interesses de leitura dos alunos, ambos afirmaram a necessidade dessa metodologia, indicada para o ensino a adolescentes, embora essa metodologia fosse também uma forma de aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Segundo algumas respostas dos alunos aos questionários, verificamos que eles acham importante serem consultados pelos professores sobre temas e assuntos de seus interesses, desse modo, as aulas se tornariam mais dinâmicas. De acordo com Cosson (2006), é necessário um método para o trabalho com a literatura na escola, que envolva todo um processo educativo e que tenha como objetivo construir comunidades de leitores. Nesse sentido, a leitura literária não pode ser feita de forma assistemática. Ela deve ser exercida por prazer, mas tendo também o compromisso com o conhecimento, organizando-se para contemplar a formação integral do aluno. Soares (2003) fala de uma escolarização da literatura, a qual é da responsabilidade da escola. No entanto, essa escolarização não deve descaracterizar seu poder de humanização.

Considerando as respostas dos alunos-colaboradores, perguntamos qual o procedimento adotado na aula de literatura em relação aos textos poéticos. O procedimento adotado pelo professor D é: “leitura e comentário sobre o poema, identificando características do estilo de cada tipo de época, adequando o poema a fatos da vida real”. Já para o professor V, é: “leitura seguida de interpretação oral e escrita, trabalhando também com o autor e sua escola”.

Observamos que ambas as respostas abordam o texto poético na perspectiva mais

tradicional do ensino da literatura. O pragmatismo desse método de exploração do texto, a nosso ver, é problemático porque não promove o gosto pela leitura, devido à artificialidade com que ele é feito, uma vez que não considera a realidade do aluno. No entanto, durante as aulas observadas, não presenciamos a abordagem de nenhum poema. Apesar disso, a professora disse que numa das aulas anteriores havia estudado com os alunos o poema “Flores” e que este decorreu de uma leitura em voz alta pelo professor, seguida da interpretação oral, dada por ela mesmo. O diálogo com o texto que possibilitaria ao aluno à reconstrução dos significados do poema-canção não ocorreu.. Nesse sentido, o tratamento didático pedagógico para a leitura do texto poético, baseado num processo sócio-histórico-cultural, deve compreender a interação entre a literatura e outros conhecimentos que se relacionam, tanto na constituição do texto quanto da sua recepção, levando o aluno a reconhecer que o sentido não é imanente ao texto, mas é reconstruído no momento de sua recepção pelo leitor.

Perguntados sobre quais seriam os poetas mais apreciados pelos alunos da 1ª série, o professor D afirmou que: “como estamos concluindo o primeiro bimestre, com gramática, redação e literatura, não houve tempo para dedicação total a poesias”; enquanto o professor V disse que gostava de ambos, demonstrando não ter entendido a pergunta. A resposta de D demonstrou que não há um trabalho específico com o texto poético. Desse modo, não havendo um espaço disponível para o trabalho com esse texto, não há como despertar o interesse por sua leitura. De acordo com Gebara (1997), o poema está presente na sala de aula, mas devido ao conteúdo programático, e, por isso, se justifica a escolha destes textos, bem como das atividades “indispensáveis”, os exercícios de compreensão, os quais fazem parte das unidades dos livros didáticos de português (GEBARA, 1997, p. 146).

A partir dessas respostas, perguntamos aos professores como eles analisam a postura dos alunos diante de poemas (em termos de interesse, motivação ou dificuldades). Segundo a resposta de V, os alunos sentem “dificuldade em compreender poemas”, enquanto, para o professor D, “eles têm dificuldades para ler poemas”.

Diante dessas respostas, interpelamos os professores sobre a opinião deles a respeito do entendimento do poema pelo estudante. Eles responderam que os alunos “interagem, mas não compreendem a mensagem”. Conforme afirmamos, em parágrafo anteriores, na leitura do poema, a metodologia seguida pelo professor deixa em aberto a

possibilidade de um debate, gerando expectativas nos alunos sobre os significados do poema. Nesse sentido, não há incentivo para que o aluno levante nenhum dos elementos da linguagem poética, como: as imagens, a polissemia, o ludismo de algumas expressões ou até mesmo a disposição gráfica do poema, os quais contribuiriam no processo de sensibilização do aluno, podendo culminar com a fruição estética do texto. Daí que esta pode ser uma das dificuldades enfrentadas na compreensão dos poemas pelos alunos da 1ª série em ler e compreender o poema.

Na opinião dos professores, a abordagem do texto poético proposta pelos livros didáticos que consultam para o preparo de suas aulas, em geral, contribui para, “despertar o interesse pela poesia” ou “formar o gosto pela leitura literária nesta série” .

Considerando as respostas fornecidas anteriormente, elas apresentam pontos de incoerência, pois se a abordagem do livro utilizado por eles para o estudo do poema é capaz de “despertar o interesse ou formar o gosto pela leitura”, outros fatores estão determinando a incompreensão dos poemas pelos alunos. Talvez a sua própria forma de utilizar o livro didático seja insuficiente para a compreensão dos poemas. Nesse sentido, uma estratégia de trabalho que contemple as expectativas dos alunos e uma pré-seleção dos textos, por exemplo, poderão contribuir para que os alunos passem a compreender melhor os poemas. Desse modo, os professores não poderão deter-se totalmente na seleção de textos propostos pelos autores dos manuais didáticos. Esse fato é percebido pelos alunos nos questionários, pois apontaram que uma das dificuldades de incompreensão está ligada à linguagem de alguns poemas que não dialogam com a realidade dos alunos.

Esses alunos acreditam que uma metodologia que contemple seus interesses, além da apresentação de textos com linguagem atual, poderia auxiliar na compreensão dos poemas. Acreditamos que é tendo em vista a facilidade de compreender que muitos alunos dão mais atenção aos textos narrativos, pela linearidade que apresentam dos fatos. Os poemas, por serem curtos, apresentam resultados mais rápidos que os romances, desde que o professor motive o interesse dos alunos por este gênero. Entretanto, para que a poesia esteja ao “alcance” dos alunos, como afirma Silva (2006, p. 135), “é preciso vencer certas dificuldades como a obscuridade e o hermetismo da poesia – para chegar, por meio da educação, ao gozo poético”. Nesse sentido, a escola só estará cumprindo o seu papel como instituição social democrática, se optar por acessibilizar a aluno à poesia e a arte como um todo, deixando de contribuir para perpetuar a exclusão. Assim, seus alunos poderão “ainda que no curto espaço vivido na escola, desenvolver a sua competência artística” (SILVA,

2006, p. 135), absorvendo esquemas de pensamento e apreciação que são gerados pela prática literária.

Nessa perspectiva, a formação acadêmica do professor e a carência de cursos de especialização na área de literatura podem contribuir com as dificuldades apresentadas em seu trabalho pedagógico e, como consequência, revertendo-se em prejuízo de uma educação para a fruição dos textos literários pelos alunos, particularmente a do poema.

Na próxima questão perguntamos aos professores consultados se eles já tentaram junto a seus alunos relacionar a literatura com a vida cotidiana. O professor V afirmou que é “a partir dos temas abordados”; enquanto para o professor D é “comparando as mensagens com fatos da vida real”.

Nesse sentido, apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a obra poética não está separada de outros assuntos que operam na sociedade. A história de cada obra com a linguagem de seu tempo, idéias e emoções pode ser reconstruída a partir de cada obra examinada pelo aluno, estabelecendo conexões e relações com outras obras de arte poética ou manifestações culturais de seu próprio tempo. Essas respostas dos professores corroboram as respostas dos alunos aos questionários, quando afirmaram se sentirem motivados pelos assuntos de seus interesses. De acordo com as respostas de alguns alunos, quando a linguagem dos textos está mais próxima da sua realidade, isto poderá despertar o interesse deles pela leitura do texto.

Ainda com relação a essa explicação, perguntamos se os professores têm obtido bons resultados em seu trabalho com o texto poético quanto à compreensão do aluno. Para V: “Sim, ele tem melhorado o seu poder de interpretação”. Segundo a resposta de D: “no momento em que eu analiso com eles, eles concordam, mas eles mesmos não compreendem tudo”.

As respostas desses professores nos levam a crer que o trabalho com os textos ficcionais e poéticos em sala de aula, na escola pública, não atende às necessidades de fruição pelos alunos, uma vez que nem mesmo os professores conseguem expressar a relação dos alunos com esse gênero. Como penúltima questão, perguntamos aos professores se gostariam de conhecer uma proposta de ensino de literatura em relação ao gênero poético que pudesse contribuir para melhorar sua prática pedagógica, obtendo melhores resultados.

As respostas dos professores se detiveram apenas no sim. Com essa perspectiva,



acreditamos que parece haver no ensino da literatura uma espécie de apatia, uma desmotivação por parte dos professores, que tem sua origem em muitos fatores. Através da nossa experiência docente, podemos dizer que o fator mais agravante desse processo é o salário baixo, a falta de planejamentos e aperfeiçoamento desses professores, bem como as dificuldades apresentadas pelos alunos, a indisciplina e o desinteresse generalizado. Na verdade, muitos outros motivos levam a isso. A própria carência de uma educação que leve a termo a formação do cidadão, a qual deveria estar na base do processo de ensino, pode ser responsável por essa apatia. Nesse sentido, o fazer pedagógico deveria respaldar-se num método que viabilizasse o processo educativo e formativo do aluno que se dá pela recepção do texto. As contribuições do método recepcional poderão oferecer aos membros da comunidade escolar um meio de exercitar as habilidades da leitura e escrita dos textos ficcionais e poéticos, desde que se tenha em vista uma educação para a fruição da leitura literária, essencialmente do poema, de forma criativa e crítica.

Pensando desse modo, na última questão perguntamos aos professores se, com base em sua experiência profissional, eles poderiam sugerir contribuições para a melhoria do ensino do texto poético na 1ª série do ensino médio. O professor V deu a seguinte opinião: “Para melhor trabalhar o texto poético na 1ª série, seria bom se o próprio livro didático apresenta-se pistas para que o aluno interpretasse o texto”. Já o professor D disse que, como professores, sabemos que o estudo do poema é necessário, faz bem, mas por ser mais difícil devido à construção da linguagem, os alunos têm mais dificuldades em compreendê-lo. Eles acham mais necessário estudar a gramática, para aprender a escrever correto.

Através da resposta do professor V, observamos que ele deixa a cargo do livro didático a missão de conduzir o processo de compreensão dos poemas. Tal função atribuída ao livro não é coerente com a própria essência da literatura, a qual envolve o leitor em suas “artimanhas”, exigindo dele a participação para compreendê-las. Ademais, no processo de ensino desse texto, o professor deve ser um mediador, intermediando situações que favoreçam, sobretudo, o envolvimento e a troca de experiências entre os alunos, em sala de aula. Na opinião desse professor, o papel de atualizar a leitura do texto poético é função do livro didático. Ao contrário disso, o método recepcional prevê que “o leitor” seja a figura central do processo da recepção e compreensão dos textos literários. No processo de recepção, o leitor, em decorrência de suas motivações particulares e visões de mundo, poderá atualizar os significados do texto, ampliando sua própria experiência

como leitor, pela tomada de posição e, alterando sua visão crítica das coisas.

Muito mais abrangente, a resposta do professor D considera a importância do estudo do poema como forma artística, que poderia proporcionar a fruição estética, embora, para ele, o trabalho com este gênero seja difícil devido à própria constituição da linguagem poética que, ao contrário da linguagem prática, se apresenta polissêmica. Por outro lado, as dificuldades decorrem do sentido de utilidade que é dado ao estudo dos textos literários pelos próprios alunos, os quais “exigem muito o estudo da gramática” porque “acham mais necessário”, por acreditarem que, a partir desse estudo, poderão escrever melhor. E esse escrever bem deverá servir para “aplicar na redação”.

Dessa forma, acreditamos que se houver uma estratégia metodológica para despertar o gosto pela leitura dos textos ficcionais e poéticos, que suscite o senso crítico do aluno, estes poderão passar a compreender que o único meio de assimilar a forma correta da escrita é praticando a leitura, essencialmente a literária, porque além de contribuir para incorporação do vocabulário, pode, entre outras coisas, proporcionar o contato do leitor com realidades que exigem dele ir além da condição de leitor, passando a ser um receptor que interage com o texto criticamente, dialogando com ele e adquirindo uma rica experiência humana.

### 3.4 Da acolhida aos poemas: angústias e alegrias na prática em sala de aula

A leitura do poema em sala de aula descrita nesta pesquisa está fundamentada nas concepções de Gebara (1997) e Micheletti (2000) e incluem a observação de quatro momentos: o primeiro refere-se à leitura de fruição – prazer, na qual surgem todas as impressões e emoções estéticas, sensibilizando o leitor. No segundo momento, o professor sugere aos alunos uma atividade de paráfrase do texto (comentários) para auxiliá-lo a localizar indícios para a interpretação, incluindo a contextualização do autor e da obra. A partir do terceiro momento deve ocorrer a análise do poema, a sua decomposição nos seguintes níveis: **visual** (composição do poema no espaço); **fônico** (organização dos sons – assonâncias e aliterações etc.); **léxico** (termos usados, do nível da linguagem etc.); **morfossintático** (das classes de palavras e de suas combinações, predomínio de substantivos, adjetivos; tipos de verbos; frases coordenadas ou subordinadas); **semântico**

(dos efeitos de sentido, as figuras de linguagem). No quarto momento, acontece a síntese, na qual todos os constituintes do poema permitem uma interpretação crítica, não baseada na impressão inicial.

De acordo com esses esclarecimentos, iniciamos a primeira aula com uma conversa informal com os alunos sobre literatura e poesia, argumentando a respeito do valor da literatura para nossas vidas e a sua função na sociedade. A partir disso, procuramos explicar que todo conhecimento apresenta uma comunicação, como é o caso da linguagem com função referencial ou a fala coloquial, em sua função de manter o diálogo e interação entre as pessoas. Desse modo, a literatura também tem essa função de comunicar um conhecimento, mas um conhecimento diferente daquele que se aprende nas disciplinas como a história, a geografia, a matemática porque o conhecimento apresentado por ela não pode ser aferido pelo olhar da racionalidade.

Geralmente, a pretensão do texto literário é relatar a visão de mundo do escritor sobre determinados assuntos que lhe chamou a atenção por algum motivo. Desse modo, essa impressão do autor é subjetiva. Por isso, interpretar um texto poético implica que o leitor precisa pensar em várias hipóteses como forma de compreender o texto, pois é praticamente impossível desvendar as intenções do autor. Isto indica que o texto literário possibilita várias interpretações, ele é plurissignificativo.

Em seguida, perguntamos se os alunos gostavam de poesia e o que entendiam por ela. A resposta de alguns foi que “*ela desperta entusiasmo e emoção*”. Essa resposta está de acordo com a natureza peculiar da comunicação poética, pois o efeito que pode produzir no leitor se dá por meio de um apelo afetivo e emotivo (JAUSS, 1979).

No próximo encontro, pedimos que os alunos se organizassem em grupos para a escolha dos poemas na Antologia de autores paraibanos – poesias. A escolha desse livro foi uma iniciativa nossa, uma vez que é uma forma de prestigiar os poetas do próprio Estado, bem como porque seria um material sempre disponível para consulta. A divisão em grupos ocorreu porque havia apenas seis exemplares desse livro e, por isso, tivemos que dividir a turma em grupos de três ou quatro alunos. A intenção também foi que eles pudessem trocar opiniões a respeito da escolha dos textos, a partir de suas experiências individuais. Em seguida, entregamos um livro a cada grupo, dos seis que se formaram, e pedimos aos alunos que escolhessem um poema que lhes chamasse atenção ou que fosse interessante por algum motivo. Eis os poemas escolhidos:

<b>1) Poema, de Ascendino Leite</b>
<b>2) Meninice, de Edônio Alves</b>
<b>3) Razão nenhuma, de Lau Siqueira</b>
<b>4) Naquela tarde, de Perullo Doliveira</b>
<b>5) Proezas de João Grilo, de João Martins de Athayde</b>
<b>6) Razão nenhuma, de Lau Siqueira</b>
<b>7) As seriemas, de José Saldanha</b>
<b>8) O caso dos dez negrinhos, de Bráulio Tavares</b>
<b>9) Ruínas, de Rodrigues Carvalho</b>

Terminada a seleção dos poemas, realizou-se uma leitura silenciosa para conhecimento dos textos. Sugerimos aos alunos que falassem dos textos. Como os poemas tinham sido escolhidos por eles, pedimos que dissessem o motivo da simpatia, da escolha. As respostas a essas perguntas resultaram num debate sobre os poemas. Logo após, iniciamos a leitura oral, um representante de cada grupo lia o poema. Cumpramos esclarecermos que a leitura oral é imprescindível para a abordagem do poema em sala de aula, pois ele representa um procedimento metodológico para a compreensão do sentido do poema, uma vez que a sonoridade poética ao lado do ritmo é uma das principais propriedades da poesia (STAIGER, 1975, p. 49).

Vale salientarmos que esse primeiro contato com os textos deu-se apenas como forma de motivação para a leitura, mas não houve uma exploração de cada poema. Essa leitura só aconteceria na próxima aula. Assim, um fato interessante nesse momento foi o comentário de uma das alunas que disse que a maioria dos poemas tinha sido escolhida pelo tamanho, ou seja, porque eram pequenos. Esse dado é importante, visto que, sendo o poema lírico moderno sempre curto, segundo Barbosa Filho (2000), isso facilita o processo de leitura, principalmente quando temos de abordá-lo durante uma aula, num tempo que é crucial para o ensino da literatura, por isso as OCEM oferecem esses textos como sugestão para uma sensibilização inicial do aluno:

Textos curtos, com densidade poética, são instrumentos poderosos para sensibilizar o aluno, ainda que muitos professores observem a resistência,

sobretudo do jovem do sexo masculino, à fruição do poema, considerado por este “coisa de mulher”. No entanto, todo professor observa também o prazer na leitura em voz alta, na entonação, na concretude na voz [...] (OCEM, 2006, p. 78).

Sendo, portanto, o motivo dessa leitura verificar a recepção pela fruição do poema, o nosso terceiro encontro com a turma foi iniciado com uma motivação sobre a palavra “amor”, que foi o tema mais citado pelos alunos, durante a sondagem dos interesses de leitura, no questionário, por isso, seria contemplado em nossos encontros de leitura de poesia. Nossa intenção foi favorecer a abertura dos horizontes de expectativas, prevendo uma reflexão para o processo da leitura a ser efetuada em seguida com o poema, partindo de uma situação grupal, lúdica e interativa, para reforçar uma perspectiva nova em relação às leituras já conhecidas em seu cotidiano. Essa motivação é uma estratégia de ensino que tem o fim de despertar o entusiasmo para a leitura do texto a ser lido. Tal atividade previa criar uma situação em que os alunos pudessem agir criativamente com as palavras: “é como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária” (COSSON, 2006, p. 53).

Assim, a motivação seria o primeiro passo de uma seqüência de ações que consistiu em preparar o aluno para entrar no texto. Entretanto, compreendemos que “a aproximação do aluno com a obra objeto da leitura literária feita pela motivação não precisa ser sempre de ordem temática, embora essa seja a ligação mais usual” (COSSON, 2006, p. 55). Nesse sentido, a motivação contém elementos lúdicos que ajudam a aprofundar a leitura da obra literária, servindo como influência sobre as expectativas do leitor, mas não tendo o poder de determinar sua leitura.

Colocamos a palavra “amor” no quadro e pedimos que os alunos dissessem uma palavra que remetesse a ela. Chegamos, então, ao seguinte agrupamento semântico:

<b>Paixão → Sedução → Sentimento → Desejo → Perdão → Carinho → Alegria;</b>
<b>Amizade → respeito → carinho → fraternidade → cumplicidade;</b>
<b>Carinho → alegria → cumplicidade → desejo → Deus → felicidade;</b>
<b>Compaixão → Deus → respeito → fraternidade → sentimento;</b>
<b>Alegria → Deus → sentimento → carinho.</b>

Em seguida, pedimos que os alunos relacionassem as palavras pelo sentido, isto é, como as palavras se ligavam umas com as outras. Cada aluno procurava relacionar a palavra “amor” a uma outra que pertencesse ao mesmo campo semântico. À medida que iam falando, perguntávamos por que consideravam tal relacionamento entre as palavras. Como as primeiras palavras relacionadas a amor foram “paixão = sedução = sentimento = desejo = perdão = carinho = alegria, comentamos com eles sobre o significado dessa palavra, ou seja, sobre “o que significa sentir paixão”. O aluno K achou que “*se a pessoa está apaixonado sente desejo pelo outro*”. Depois, outros alunos foram dizendo como cada palavra estava relacionada. Em seguida, pedimos que dissessem oralmente as palavras relacionadas em voz alta. O objetivo dessa motivação era quebrar a rotina e levantar alguns horizontes de expectativas em relação ao tema “Amor”. Depois, entregamos aos alunos uma antologia elaborada com os poemas escolhidos por eles na aula anterior e pedimos que lessem em silêncio o primeiro poema da antologia, que se encontra reproduzido abaixo:

### Poema

Ascendino Leite<sup>8</sup>

Vem amiga, não vaciles.

Vem, puro sou.

Põe os teus braços

Nos meus

E a estes se agarrem

Os teus,

Só assim farás

Parte de mim

E eu direi que

Sou teu.

Realizamos a leitura silenciosa e, ao término, propomos uma leitura em voz alta, mas antes pedimos a uma aluna que pesquisasse no dicionário o sentido da palavra *poema*. Colocamos no quadro o significado encontrado, discutindo com eles se este significado se

---

<sup>8</sup> Escritor paraibano, nascido em Piancó, em 1915, Ascendino Leite escreveu quatro romances: *A viúva branca*, *O salto mortal*, *A prisão e o Brasileiro*. Escreveu também em poesia muitas obras, como: *Sonho de uma semana de verão*, *O nariz de Cíntia*, *Jardim marítimo*, *Visões do vale e Os juizes*. É também membro da Academia Paraibana de Letras e Jornalismo.

aplicava ou não ao poema. Percebemos que a escolha do referido vocábulo como título para o poema era uma forma de o poeta chamar atenção para a própria forma de expressar-se.

Assim, a próxima etapa foi pedirmos que uma aluna lesse o poema em voz alta, fazendo uma leitura expressiva, que constituiria num “ler” aproveitando a carga expressiva do texto. Nesse sentido, a leitura oral é importante para a conquista dos leitores, pois, embora possamos ler sem pronunciar nenhuma palavra, o estrato fônico é importante porque algumas palavras provocam em nós determinadas sensações.

Acabada a leitura, perguntamos aos alunos se perceberam alguma ligação entre esse poema e as palavras relacionadas ao amor que colocáramos no quadro. A maioria concordou que muitas palavras sim, outras não. Ativamos os alunos para que falassem sobre o poema lido. A aluna M disse que se tratava de uma amizade entre duas pessoas, enquanto o aluno AN achou que se tratava de amor no sentido de paixão. O aluno C concordou que era amor. Assim, propomos uma leitura mais detalhada do poema com o fim de verificar se as respostas estavam de acordo com a leitura do texto.

Em primeiro lugar, aludimos ao título, já que o próprio nome do poema era “poema”. Achamos que seria importante começarmos por mostrar alguns aspectos de sua composição, chamando atenção para a estrutura do poema que foi formado por uma estrofe com dez versos, apresentando algumas rimas alternadas, apenas nos versos 4, 6, 10. Chamamos também atenção para as imagens que a disposição gráfica dos versos poderia sugerir: a imagem do encontro dos amantes. Em seguida, explicando verso por verso, procuramos levar os alunos a perceberem elementos da camada lexical, ou seja, as palavras que o poeta escolheu para a comunicação poética.

Após esse levantamento, perguntamos a eles se conseguiram entender o poema. Responderam que sim. Nesse caso, os aspectos gráficos da estrutura do poema juntamente com as imagens permitiu-nos entender que se trata de um convite ao amor, um desejo do poeta, mas que também pode representar os desejos de cada um de nós, uma vez que todos nós desejamos o relacionamento amoroso conjugal, daí podermos nos identificar com a comunicação poética. Nesse poema, o encontro do sujeito lírico com a amada, a qual chama de amiga, só poderia se realizar mediante a aceitação do convite, do chamado. Embora o amor não pareça ser um “amor idealizado”, como se observava nas cantigas medievais trovadorescas “de amigo e de amor”.

Nas cantigas de amor medievais, o homem apresenta um lamento pelo amor não

correspondido pela mulher. Tal fato não parece ocorrer nesse poema, já que não se trata de um lamento, mas de “um convite ao amor”. Um amor que não remete apenas ao sentimento, mas também ao envolvimento dos corpos, através do contato dos braços dele e dela, remetendo ao abraço desejado pelo poeta, que acaba por afirmar que essa é a condição para que passe a ser dela, já que é puro e quer viver o amor, talvez pela primeira vez.

Um terceiro momento desse encontro surgiu como motivação da aula anterior quando pedimos que os alunos abrissem o livro de português e lessem uma das cantigas medievais de amor do poeta e trovador “Dom Diniz”. Nela, o eu-lírico apresentava-se como tendo duas identidades, pois, nas cantigas de amigo, ele representava um sujeito feminino, mostrando o amor da mulher pelo amado, o qual chamava de amigo. Já nas cantigas de amor, o poeta apresentava o lamento do homem pelo amor não correspondido pela mulher. As cantigas de amigo eram chamadas assim porque a mulher nessa época não podia demonstrar publicamente seu amor. Nesse sentido, observamos que não houve muitas correspondências entre os dois poemas, o poema estudado e as cantigas trovadorescas. Desse modo, cremos que é possível trabalhar com alguns temas podendo relacioná-los ao conteúdo do livro didático. Nesse caso, o livro didático seria o suporte ao cumprimento do conteúdo programático estabelecido para o currículo do ensino médio.

De acordo com as OCEM (2006), no âmbito dos estudos literários, o papel do professor é dimensionado, passando de leitor a mediador no contexto das práticas escolares de leitura. Em sendo mediador, sua função é fazer funcionar estratégias de apoio à leitura literária. Nessa perspectiva, devem ser considerados o tempo que levam e a necessidade de organização sistemática. Assim, a última atividade desse encontro foi pedir que os alunos observassem na antologia, se havia mais algum poema com a mesma temática. Pedimos que lessem em casa para que na próxima aula fosse comentado. Alguns alunos disseram que não teriam tempo, pois só liam na escola, pois trabalhavam durante o dia, outras são donas de casa, e os afazeres domésticos tomavam conta de todo o tempo delas.

No estudo desse poema, a metodologia utilizada teve como apoio algumas concepções da aprendizagem que consideram que o pensamento do adolescente se desenvolve mediante motivações. Tais motivações, para Campos (2003), podem despertar o interesse pela aprendizagem, já que “ensinar não é capacitar o aluno apenas com informações, mas desenvolver nele a capacidade de transformar informações em conhecimento, ampliando a rede de informações entre ensino e leitura”.



Em nosso quarto encontro com a turma, iniciamos a aula com uma motivação que consistiu na colocação de um problema a respeito do tema “amor”, abordado na aula passada. Perguntamos à turma o que faria, caso gostasse de alguém que não soubesse dos seus sentimentos ou que não correspondesse a eles. Como a turma já estava dividida em grupos, a pergunta foi feita a cada grupo. As respostas foram bastante diversificadas, pois alguns acharam que os sentimentos deveriam ser revelados à pessoa amada, enquanto outros grupos achavam que não. Conversamos com eles a fim de analisar o motivo dessas respostas, uma vez que esse debate poderia despertar o interesse para a leitura do poema que estudaríamos naquela aula. Após o levantamento das respostas ao problema formulado, passamos à leitura silenciosa do poema a seguir:

### Naquela tarde

Peryllo Doliveira<sup>9</sup>

Passou por mim, altiva, indiferente,  
 como se me não visse.  
 Passou... Sumiu-se de repente,  
 leve como uma sombra que fugisse,  
 como uma sombra silenciosamente.  
 Meu triste olhar seguiu-a ansiosamente  
 como a um sonho de amor que se diluísse  
 à hora agônica do poente.  
 E eu fiquei a pensar amargamente  
 no que ela me diria se sentisse  
 a ternura, a meiguice  
 das coisas que eu sonhei intimamente,  
 se ela ouvisse,  
 quando passou por mim, altiva, indiferente,  
 tudo que eu quis dizer e lhe não disse... .

Pedimos que alguém lesse o poema em voz alta. O aluno J leu, mas como a leitura teve alguns movimentos de voz baixa, pedimos que outro aluno lesse novamente. Em seguida, perguntamos se gostaram do poema. O aluno J respondeu que, por um lado, sim; mas, por outro, não, pois o poeta usou uma linguagem bem bonita, mas não teve coragem de se declarar. No diálogo com os alunos, surgiram muitas perguntas. Assim, perguntamos por qual motivo eles achavam que o poeta agiu desse modo. A aluna M respondeu que era

---

<sup>9</sup> O poeta Severino Peryllo Doliveira, natural da cidade de Araruna Paraíba, dedicou-se à imprensa e à literatura. Sua poesia emana um sopro renovador em função dos primeiros ecos modernistas, tanto no que concerne à técnica do verso e ao uso da linguagem quanto às modulações temáticas. Editou em vida o livro *Canções que a vida me ensinou e Caminhos cheios de sol*.

porque “tem pessoas que a gente olha assim e vê que pode não aceitar a gente”.

Nesse momento perguntamos o que eles poderiam dizer sobre o poema. A maioria respondeu que ele tratava de um amor não correspondido. Comentamos que o eu-lírico poderia ser correspondido, caso houvesse se declarado ou tomado a atitude de demonstrar aquele amor, mas também a mulher poderia não conhecê-lo. Nesse momento, fizemos uma pausa sobre o que estávamos falando e voltamos à antologia de *Autores Paraibanos* com o fim de verificar o que esta antologia apresentou como contexto do autor. Embora essa contextualização não tenha contribuído para a compreensão, neste caso.

A partir daí, dissemos que iríamos tentar ver, nesse poema, alguns elementos que ajudassem a encontrar o motivo que levou o eu-lírico a agir daquele modo diante do seu amor. A partir do título, fomos levantando algumas imagens que nos levariam à compreensão do poema. Na própria expressão “naquela tarde”, já percebemos alguns elementos que apresentam sentidos para o poema. O demonstrativo “naquela” referindo-se a um tempo marcado pela lembrança passada e vivida pelo eu-lírico, além de algumas imagens usadas pelo poeta para expressar seus pensamentos, como a presença de elementos da natureza denotando a tristeza do poeta “o pôr do Sol”, “a sombra”, “a tarde”.

Prosseguimos fazendo o levantamento das camadas morfossintáticas. Percebemos o uso de muitos advérbios como: de repente, silenciosamente, indiferente, ansiosamente, como um recurso expressivo utilizado pelo poeta para reforçar ou descrever o modo como ele percebe o comportamento da mulher, bem como para caracterizar suas reflexões a respeito do que sente. Dividimos o poema em dois momentos. No primeiro momento, o eu-lírico apresenta uma descrição do comportamento da mulher através da percepção que ele tem dela, os quais remetem aos versos de 1 a 5 do poema. No segundo momento, observa-se uma reflexão do eu-lírico sobre seus sentimentos que vão do verso 6º ao 15º, culminando com o final.

Nesse sentido, perguntamos se os alunos perceberam a presença de dois elementos importantes no poema. Uma aluna falou que um era o amor. Dissemos que não se referia ao tema. A maioria não atentou para isso. Então falamos que um seriam “as imagens”, o aluno J completou e disse que o outro seria os “sentimentos”. Fomos anotando no quadro, com a ajuda deles, as imagens reveladas através dos gestos, dos elementos da natureza, da inflexão dos pensamentos do poeta; elementos que decorrem da fantasia e da imaginação, por meio de alguns versos: *como um sonho de amor que se diluísse / a hora agônica do poente / e eu fiquei a pensar amargamente / no que ela me diria se sentisse / a ternura a*

*meiguice / das coisas que eu sonhei intimamente.* Essas imagens demonstram que se trata de um amor não confessado pelo poeta, que ele guardou só para si.

Achamos que os sentimentos do poeta decorrem, não apenas da fantasia e do imaginário, mas também de fatos que podem ser reais ou fictícios. Assim, comentamos que o poema também se refere à memória, à nostalgia. Isso mostra os sentimentos do eu-lírico em relação às coisas do mundo, e esse sentimento do poeta tem algo de pureza, quando expressa sua própria intimidade.

A seguir, perguntamos se tudo num poema é compreensível para eles. O aluno J que mais participou da aula nesse dia, respondeu dizendo que alguns poemas apresentam “um linguajar muito doutorado”, mas a maioria disse que sente certas dificuldades em entender muitas expressões dos poemas. Falamos que essa dificuldade poderia decorrer do fato de que eles lêem muito pouco poesia, isso porque quando se tem o hábito, aprende-se a entender com mais facilidade. Perguntamos se concordavam que a poesia tem algo de intuição (inspiração). Grande parte dos alunos acharam que sim. Dissemos que alguns poetas como João Cabral e Olavo Bilac não concordam com essa visão de poesia como intuição. Ao contrário, escrever poesias, para eles, é comparado ao ato de escrever textos, deve ser um trabalho de escrita e reescrita, ou seja, um produto que resulta do esforço contínuo, comparado ao trabalho do artesão.

Num terceiro momento da aula, apresentamos alguns aspectos da sonoridade, isto é, que o poema tem um ritmo marcado por pausas. A comunicação poética, neste caso, revela também uma preocupação com a forma. Levantamos os sons idênticos nos finais dos versos, que remetem às rimas alternadas e paralelas. Assim, o 1º verso rima com o 3º, enquanto o 2º rimou com o quarto verso, formando o esquema ABAB. A partir do 4º verso, muda-se o esquema de rimas formando AABA; do 9º verso ao 12º, formou-se o esquema ABBA; do 13º até o final, BAB. Observamos também que os versos apresentam-se em forma de orações coordenadas, em que o sujeito é elíptico, embora se refira à mulher. A partir do verso 9º, a palavra “e”, conjunção aditiva, enuncia várias enumerações de gestos que não foram realizados pelo sujeito lírico, os quais poderiam ter acontecido, caso o eu-lírico tivesse compartilhado seus sentimentos com a amada, mas não aconteceu provavelmente pelo medo de não ser correspondido. Tais fatos remetem à predominância de verbos, sempre no imperfeito do subjuntivo: “visse” “fugisse”, “diluísse”, “sentisse”, “ouvisse”, “disse”, a exemplo dos versos: *E eu fiquei a pensar amargamente / no que ela me diria se sentisse / a ternura, a meiguice / das coisas que eu sonhei intimamente, / se ela*

*ouvisse, / tudo que eu quis dizer e lhe não disse... .*

A partir destas constatações, um primeiro olhar sobre o poema já nos remeteria a dois elementos: as imagens e os sentimentos que as anima, como explicamos anteriormente. Bem como a dois momentos do poema: o primeiro refere-se ao comportamento da mulher diante do eu-lírico; o segundo diz respeito às ponderações do eu-lírico a respeito dos seus sentimentos sobre o amor.

As imagens representando pessoas, coisas, gestos, atitudes, não importando se historicamente reais ou apenas decorrentes da fantasia do poeta, retomam sentimentos humanos que se instauram pela memória e pela nostalgia como algo da pureza do poeta. A relação das partes com o todo do poema é iniciado com o título que, fazendo alusão a um acontecimento passado e trazido à memória do poeta, deu origem à escolha das palavras, em seu uso particular da língua, como expressão poética.

A partir dessa escolha lexical, observamos uma morfossintaxe com predominância de advérbios e adjetivos, bem como a predominância de orações coordenadas. A semântica do poema produzindo um efeito de sentido em imagens apresentadas por figuras comparativas e de uma metáfora “*a hora agônica do poente*”, com o sentido do amor que se esvai, comparado “ao pôr do Sol”.

Feitas essas considerações, pedimos que os alunos abrissem o livro didático de Português, no capítulo sobre poesia. Lemos algumas partes que apresentam os elementos da versificação. Essa explicação foi necessária, visto que o poema apresenta um esquema de rimas que precisariam ser esclarecidas através de um conteúdo de apoio, no caso, o livro didático de Português. Explicamos sobre os tipos de versos (tercetos, dísticos, quadras, quintilha, etc.). Em seguida, mostramos, com exemplos do próprio livro, o que seria sílaba gramatical e sílaba poética. Aproveitamos o poema em estudo para mostrar o esquema de rimas. Nesse sentido, observamos que o poema não apresenta regularidade quanto às sílabas poéticas.

No próximo encontro com a turma, iniciamos a aula pedindo que os alunos escolhessem um poema da antologia elaborada a partir dos poemas escolhidos por eles, para estudarmos juntamente. Escolheram o poema “As seriemas”, de José Saldanha:

## As seriemas

José Saldanha<sup>10</sup>

No sertão... Um canto forte  
Semelhando gargalhadas,  
Desferido das campinas,  
Vai morrer pelas quebradas.

São esquivas seriemas,  
Elegantes, sempre em bandos,  
Que vagam, pelas campinas,  
Ao vir do dia, cantando.

Se vamos, de perto, ouvi-las,  
Desconfiadas, não cantam,  
E, logo, muito ligeiras,  
À nossa vista, se encantam.

Mas, não tarda que escutemos,  
Morrendo pelas quebradas,  
Das seriemas ariscas,  
Novamente, as gargalhadas...

Fizemos a leitura silenciosa desse poema e, depois, pedimos a uma aluna que o lesse oralmente. Em todas as leituras realizadas por mim e pelos alunos, procuramos fortalecer a habilidade da leitura oral, fato que foi comprovado pelos alunos em seus depoimentos sobre a experiência com a leitura de poemas em sala de aula (cf. anexo), visto que, como diz Freire (1996, p. 34), “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo, pouco ou quase nada valem”. Por isso, seria impossível:

Analisar aspectos técnicos dos poemas sem antes lê-los mais de uma vez, silenciosamente, em voz alta, sem sentir com o corpo toda sua força sugestiva, sem antes comentá-los, perceber e entender as imagens, as relações entre som e sentido, entre os elementos da superfície textual, do contrário é obrigar a um afastamento deletérico dessa arte (OCEM, 2006, p. 79).

Assim, no sentido mais de aproximar do que afastar os alunos da poesia, fizemos outra leitura em voz alta. Logo após, perguntamos-lhes se algo na leitura havia chamado a atenção deles. Uma aluna disse que gostou do modo como o autor falou das seriemas. Percebemos que ela queria dizer como ele descreveu as personagens. Nesse poema, o

---

<sup>10</sup> Poeta paraibano, nascido em Alagoa Nova, em 1892 e falecido em Umbuzeiro, em 1942. Devido ao cargo exercido como juiz, teve que residir em várias cidades do interior da Paraíba, sempre procurando estimular a vida cultural, fundando estabelecimentos de ensino, organizando movimentos literários, escrevendo poesias e peças teatrais. Sua poesia, a par dos temas religiosos, configurada na obra *Versos de um crente e de Maio*, parece refletir sua experiência no contato com a vida e a paisagem sertanejas.

autor, em todo o seu percurso, procura descrever o modo como ele percebe o movimento e a aparência das seriemas, em seu *habitat* natural, apreciando a presença delas, no sertão, fato que é apresentado a partir do primeiro verso do poema.

Interrompemos um pouco essa primeira leitura compreensiva do texto para falarmos sobre o autor da obra. Dissemos que uma leitura dos dados sobre o autor poderia nos ajudar a contextualizar melhor o poema. Segundo Cosson (2006), a apresentação do autor e da obra, como introdução à leitura, ajudará ao aluno perceber indícios que correspondem a uma direção de leitura. No entanto, o professor precisa ter alguns cuidados:

Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos. Aliás, não custa lembrar que a leitura não pretende reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor. No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto (COSSON, 2006, p. 60).

Através dessa leitura, percebemos que, na obra desse poeta, houve uma preocupação em descrever e observar a natureza como espaço específico para a sua criação: o sertão. Sendo assim, grande parte de seus poemas apresenta imagens do meio natural, como percepção sensível do poeta.

Nesse poema, procuramos mostrar aos alunos uma leitura que contemplasse mais as imagens que se apresentam por uma “valorização da natureza”, pelo modo como o eu-lírico procura integrar as personagens “seriemas” (animais) ao seu “lugar comum”, seu lugar próprio, onde elas podem viver livremente sem a presença de estranhos. Perguntamos aos alunos o que eles poderiam dizer sobre essa poesia. Uma aluna respondeu que gostou do poema porque “ele lhe causou alegria, quando fala das gargalhadas”, também porque, para ela, “as seriemas representam a elegância das mulheres”.

A resposta dessa aluna decorreu da percepção das imagens poéticas em relação à experiência imediata da aluna, pela identificação com o fato apresentado. Segundo Paz (2003), recriar as imagens depende dos horizontes de expectativas do leitor. Por isso, o poema pode apresentar imagens com as quais o leitor não se identifique, ou por não compreender o poema por suas experiências anteriores ou porque não conseguiu inferir os significados da obra, preenchendo seus vazios. No caso da resposta dessa aluna, o efeito produzido pelo poema conseguiu despertar o seu interesse na busca pela compreensão.

Corroborando o que foi percebido pela aluna, apresentamos algumas imagens expressivas da primeira estrofe do poema, a do “canto forte” semelhando “gargalhadas”. Neste verso, o poeta recorreu ao recurso lingüístico da personificação, como meio de aproximação valorativa da ave em relação ao humano. Ainda, nesta estrofe aparece a metáfora “vai morrer pelas quebradas”, expressão presente no último verso desta estrofe, e recorrente no 2º verso da última estrofe, podendo remeter à rapidez com que as seriemas desaparecem, no meio do mato, expressão que culmina com a primeira suspensão do ritmo sonoro do poema, marcado pelo ponto final.

Na segunda estrofe, outras imagens das seriemas são observadas e descritas pelo poeta, como: *são esquivas seriemas/ Elegantes, sempre em bandos, / Que vagam, pelas campinas, / ao vir do dia, cantando*. Outras características da ave são apresentadas pelos adjetivos “esquivas”, “elegantes”, “sempre em bandos”, que é seu modo próprio de existir, tais como “os peixes em cardume”. Nessa estrofe, a imagem do canto é retomada pela percepção sensível do poeta, ao entendê-lo como forma de celebração da ave por um “novo dia que começa”, reiniciando novas caminhadas pelas campinas.

Na terceira estrofe, o eu-lírico deixa entrever que a alegria produzida por esse canto leva-o à busca de aproximação com a ave. No entanto, o fato de as seriemas serem “esquivas”, ou seja, não apreciarem a presença de estranhos, em seu meio, faz com que estas emudeçam e se escondam. Assim, podemos perceber isto pelos versos: *Se vamos, de perto, ouvi-las / Desconfiadas, não cantam / E, logo, muito ligeiras / À nossa vista, se encantam*. Nesse caso, as classes gramaticais que assinalam para este sentido são os verbos e advérbios: “vamos”, “ouvi-las”, “de perto”, “à nossa vista”, referindo-se ao comportamento do sujeito, e dos adjetivos, verbos e advérbios: “desconfiadas”, “logo”, “muito ligeiras”, “se encantam”, remetendo ao modo de ser das seriemas.

Na última estrofe, o eu-lírico demonstra que está atento a todos os movimentos dessa cena, pois, embora as seriemas se encantem, temendo a presença de estranhos, quando “elas” se sentem novamente à vontade, ele, o eu-lírico, pode escutar o agradável e alegre som das “gargalhadas”. Essa possível leitura tem base nos seguintes versos que são a continuação da terceira estrofe iniciada pela conjunção adversativa “Mas”: *Mas, não tarda que escutemos / Morrendo pelas quebradas / Das seriemas ariscas / Novamente, as gargalhadas*. Este verso é a retomada da primeira estrofe, um recurso da linguagem literária chamado repetição ou paralelismo, como forma de o sujeito lírico dar ênfase ao seu pensamento ou chamar a atenção para a idéia que pretende apresentar.

Acabada essa primeira leitura compreensiva sobre os elementos expressivos que compõem a camada morfológica do poema, procuramos chamar a atenção dos alunos para outros elementos da estrutura do poema como: estrofes, ritmos e rimas. Instigamos os alunos para ver se percebiam isso. E, juntamente com eles, fomos anotando no quadro esses elementos. Observamos que esse poema tem quatro estrofes, cada uma contendo quatro versos, ou quadras.

Detectamos também alguns pares de rimas alternadas, como exemplo da primeira estrofe em que o 2º verso rima com o 4º e, assim, é estruturado o poema nas demais estrofes. Sempre em cada estrofe, dois versos rimam alternadamente. Tais rimas podem ser chamadas de assonantes, uma vez que os sons rimados são, em geral, nasais, representando os sons vocálicos. Observamos também algumas inversões sintáticas nas duas últimas estrofes: *E, logo, muito ligeiras / à nossa vista, se encantam*. Caso não se tratasse da linguagem melódica do poema, os dois últimos versos da terceira estrofe poderiam se configurar assim: “E logo, muito ligeiras / Se encantam, à nossa vista”, e na última estrofe, “Mas, não tarda que escutemos / Morrendo pelas quebradas / Novamente, as gargalhadas / Das seriemas ariscas”.

Em seguida, retomamos algumas imagens já observadas, na poesia, para mostrar como o autor procurou apresentar “as seriemas” sempre por seus aspectos positivos, no sentido de beleza e empatia, causando a sua admiração e despertando a sua sensibilidade poética.

Encerradas as atividades desse dia, os alunos disseram que estavam gostando e queriam que as aulas de poesia continuassem o ano todo, porque o estudo que eles vêm tendo é muito desanimador, pois os professores pedem que abram e leiam o conteúdo do livro para, em seguida, responderem aos exercícios e, só na correção, é que dão algumas explicações sobre o assunto.

Essa afirmação dos alunos denuncia uma ação pedagógica que se contrapõe às concepções de Freire (1996, p. 25) sobre a prática docente, pois, para ele, nenhuma ação pedagógica pode fazer-se alheada do exercício da criticidade, a qual implica reconhecer o valor da sociabilidade, das emoções, da sensibilidade, da afetividade e intuições. Nesse caso, a cotidianidade do professor e seus alunos apresenta pouca ou nenhuma interação. Segundo esse autor, o que importa na prática docente não é a reprodução mecânica dos gestos, mas a compreensão da significação que se dá a esse gesto, pois ele deve resultar na confiança do aluno em sua educação. Nesse sentido, o professor deve estar preparado para



assumir sua sala de aula como espaço aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, como ser crítico e inquieto em face da realidade. Assim, concordamos com Freire (1996), pois, como professores, não podemos nos eximir da nossa responsabilidade que é uma questão de ética, enquanto prática formadora, absolutamente indispensável à convivência humana (FREIRE, 1996).

No encontro seguinte, o primeiro momento da aula foi dedicado à leitura silenciosa do poema da antologia de autores paraibanos, chamado “Meninice”, de Edônio Alves:

### **Meninice**

Para Pedro Henrique

Edônio Alves<sup>11</sup>

Solstício e seu arrebol  
Como eu queria ser criança

Voltar a ter  
ao rés da infância

o acaso livre tecendo o dia

era enxergar  
(como eu sabia)  
Todas as cores da luz branca

Logo após, sugerimos que algum aluno lesse o poema em voz alta. Uma aluna leu, mas como o tom da leitura foi baixo, pedimos que outra lesse novamente. Terminada essa leitura, pedimos que os alunos dissessem qual a sua compreensão sobre o poema. Disseram que “é ser livre, quando se é criança”. Perguntamos se algo na leitura oral ajudou a compreensão do texto. Alguns afirmaram que sim, mas percebemos que não sabiam dizer o porquê. Então, retomamos o título “Meninice” para chamar atenção do 2º verso que diz: *como eu queria ser criança*. Assim, percebemos que se tratava do tema da “valorização da fase da infância”, e que tal palavra está associada à característica da pessoa que age de modo semelhante a uma criança. Isto também demonstra a característica principal da infância “ser menino”.

---

<sup>11</sup> Poeta e jornalista, Edônio Alves do Nascimento nasceu em Solânea, em 1964. Formou-se em jornalismo pela UFPB. Publicou suas primeiras produções literárias através do Correio das Artes e da revista de cultura Ler. Posteriormente, editou dois livros de poemas: *Essa doce alquimia* (1992) e *Os amantes de Orfeu & poemas de rima inferior* (1999).

Observamos também que o poeta está comparando, implicitamente, a infância com a idade adulta, chamando atenção para as duas fases da vida. Tal apreensão pode ser compreendida pelos versos seguintes: *voltar a ter / ao rés da infância*. Nesse verso, o poeta expressa o desejo pela aproximação ao estado infantil, enunciada pelo adjetivo “rés” e pelo verbo “voltar”. Em seguida, retomamos ao verso inicial do poema para pensarmos sobre o significado de dois termos: *solstício e arrebol*. Com o auxílio do dicionário, verificamos que o primeiro termo diz respeito aos tons do Sol que aparecem no alvorecer do dia e o segundo faz referência ao momento em que o sol se põe ao final da tarde. Ao igualar a infância ao alvorecer, o eu-lírico atribui um valor positivo à infância. Assim, perguntamos aos alunos: “O que uma criança faz que nós não fazemos mais?”. Responderam que é “ser livre”. Essa pergunta poderia suscitar a resposta de que o menino age diferente, não só porque suas ações, geralmente, não seguem a lógica dos adultos, como, na primeira infância, mas também pode agir intuitivamente. A lógica que é chamada de razão ou ideologia “são os pactos sociais engendrados pelo mundo dos adultos”, os mesmos que também provocaram a desordem que fragmentou o mundo, por isso, o poeta deseja o “regresso da ordem original, retornando à infância. A criança tem sempre um olhar “novo” sobre as coisas do mundo. Este fato é apresentado pelo poeta como forma de compreensão da realidade permitida pelo contato com a criança, visto que “a poesia e a percepção infantil convergem num mesmo sentido” (BARBOSA FILHO, 2000, p. 21).

Nesse momento, formou-se um debate em que os alunos falavam sobre o modo de ser da criança, e nós também procurávamos um meio de conduzir a leitura do poema. Com isso, queríamos justamente tentar criar um horizonte de expectativa para chegar a uma leitura mais “apropriada” do texto. Então, corroborando a resposta desta aluna, dissemos que, ao que parece, para o poeta ser criança está mais próximo da liberdade do que ser adulto. Disseram que os “adultos têm mais preocupações”. Nesse sentido, conversamos sobre as fases da vida por que passamos, tendo que enfrentar mudanças físicas (mudanças no corpo) e psicológicas (mudanças na forma de pensar e agir). Logo após essas afirmações, procuramos demonstrá-las com um esquema no quadro. Através dele, demonstramos como o poeta compara as duas etapas da vida humana, através das seguintes expressões: a fase da infância - remetendo a imagem do “nascer dia” (o alvorecer - calor, luz, cores, fantasias e folguedo); a fase de adulto - remetendo à imagem do “pôr do Sol” (o arrebol - a vida mais ligada às responsabilidades e obrigações).

Concebendo-se essa compreensão das duas fases da vida, o nascer do dia

representaria a fase do crescimento, mas não só isso, mas também estaria ligado ao tempo da liberdade, da ausência de aflições. Na fase adulta, justamente ao contrário, não há mais crescimento físico, apenas psicológico (intelectual). O poeta gostaria exatamente de estar próximo das coisas que lembram a infância. Após essa explicação, uma aluna comentou que o poeta está mostrando que, ao chegar à maturidade, vamos nos aproximando da morte, “do túmulo”. Diante desta resposta um tanto pessimista, procuramos conscientizá-los sobre o valor de cada fase da vida por que passamos, como sendo um estágio de crescimento, pois todas as experiências acumuladas vão nos enriquecendo.

Em seguida, chamamos atenção para o quinto verso do poema como sendo o verso central, que expressa o modo de ser desejado pelo eu-lírico: */o acaso livre tecendo o dia/*. Perguntamos aos alunos o que entendiam pelo substantivo “acaso”. A aluna M respondeu que é quando as coisas acontecem sem esperar. Assim, é na infância, o lugar em que todas as coisas acontecem livremente, sem serem premeditadas, ou seja, “o dia vai sendo tecido, formado pelo acaso”, diferente das coisas que são programadas, como as ações que são da responsabilidade dos adultos. Na infância, não há preocupações com as obrigações do cotidiano.

Em seguida, retomamos os três últimos versos do poema que dizem: *era enxergar / (como eu sabia) / todas as cores da luz branca*. O verbo “enxergar”, possuindo uma áurea mais reflexiva que o verbo “ver”, no caso deste poema, é utilizado como significando a percepção intuitiva da criança, com o sentido de “entrever e intuir”, expressão das fantasias imaginativas infantis. Logo em seguida, lemos o último verso *todas as cores da luz branca*. Procuramos esclarecer essa metáfora, como a imagem que remete à formação das cores primárias formadas pelo “azul, verde, amarelo e preto”, em que a mistura dessas cores resulta na cor branca, mas mostrando que o poeta remete isso à infância como a vida formada de cores, e que estas decorrem da “pureza infantil” associada à cor “branca”, isto porque, para o eu-lírico, é esta cor que prevalece sobre as outras.

Depois, comentamos sobre algumas características do poema, como as relacionadas à forma. Mostramos que a forma com o sentido, os versos e os espaços entre as estrofes, podem constar a idéia de liberdade da criança.

No encontro seguinte, passamos à leitura de outro poema da antologia intitulado “Razão nenhuma”, de Lau Siqueira, que foi colocado no quadro:

## Razão nenhuma

Lau Siqueira<sup>12</sup>

O que escrevo  
É apenas parte  
Do que sinto

A outra parte  
Finjo que minto  
E acredito

Uma aluna fez a leitura em voz alta. Depois, lemos o poema novamente. Embora seja perceptível que esse poema está estruturado por duas estrofes, sugerimos que a sua compreensão partisse da divisão dele em duas partes. Após a leitura, pedimos que os alunos dissessem o que entenderam. Uma aluna disse que “*o poeta finge para se enganar*”. Com essa resposta, procuramos voltar à estrutura do poema para ver se ajudava a compreensão. A primeira estrofe, que vai do 1º ao 3º verso, contém uma afirmação do poeta através do verbo “ser” no presente do indicativo, que abrange o sentido que sempre atribuímos à atividade do poeta, como sendo a expressão do seu sentimento ou visão de mundo, a qual ele quer comunicar pela linguagem: *O que escrevo / é apenas parte / do que sinto*. Nesse sentido, o eu-lírico está se referindo ao próprio ato de compor como expressão do sentimento.

Na segunda parte, que representa a segunda estrofe e vai do 4º ao 6º verso, o eu-lírico diz que há outras coisas que ele sente, mas não são comunicadas pela poesia, as quais refletem o seu sentimento, embora possamos compreender que ele quer dizer justamente o contrário, ou seja, tudo que ele expressa, na poesia, diz respeito a seu modo de ver e sentir as coisas do mundo e da vida. No entanto, parece que o seu desejo é que isto não pareça ser sua intenção e, por isto, ele diz: *a outra parte / finjo que minto / e acredito*.

Perguntamos ainda qual seria o sentido do título do poema, empregado pelo poeta como “Razão nenhuma”. Uma aluna achou que “*não tem nexo ou razão o que ele diz, que o que ele diz não tem sentido, porque se ele está fingindo ele está se enganando*”. Compreendemos que a aluna não havia percebido que o ato de fingir é um recurso

---

<sup>12</sup> Lau Siqueira é o pseudônimo de Laureci Siqueira. O poeta nasceu em 1957 em Jaguarão, no Rio Grande do Sul, embora resida há vinte anos em João Pessoa. Publicou as obras: *O comício das veias* (1993), *O guardador de sorrisos* (1998) e *Sem meias palavras* (2002). Participou da antologia *Virada do século- poesia de invenção no Brasil* (2002), organizada por Frederico Barbosa e Cláudio Daniel.

utilizado pelo poeta. Esse mesmo posicionamento é adotado pelo poeta português Fernando Pessoa (1888 – 1935), no seu conhecido poema “O poeta é um fingidor”. No entanto, esse fato não foi mostrado durante a aula. Caso contrário, seria uma oportunidade de poder comparar os dois poemas para analisar o pensamento de ambos os poetas sobre o “ser poeta” para eles. Compreendemos que a leitura que a aluna faz é uma tentativa de interpretar o que o autor quis dizer conforme a sua opinião pessoal.

De acordo com Pareyson (1989, p. 167), o poema é construído em uma forma que diz muito sobre ele. O encontro entre essa forma e os pontos de vista do leitor podem levar à interpretação. No entanto, esta exige um processo gerado pela sintonia de um ponto de vista pessoal com um dos aspectos da obra, mas é importante considerar as intuições ou impressões sobre o texto. Para esse autor, a interpretação é livre desde que se respeitem os limites do próprio texto. Nesse sentido, a falta do hábito de co-relacionar elementos para a análise, em vista de significações, muitas vezes, leva à dificuldade de interpretação. Tendo a poesia uma carga expressiva que conduz a uma informação nova, oferecida como possibilidade para pensar também a língua e sua carga expressiva, perceber os processos de coesão e coerência no enredo do poema é o que nos aproxima de sua estrutura subjacente e constitutiva. É pelo intermédio desse uso da linguagem que entramos em contato com o mundo, podendo desvendá-lo.

Pois bem, procurando desfazer a incompreensão da linguagem poética, afirmamos que o que está implícito na enunciação desse fato é a forma como o poeta procura transmitir sua experiência particular, um jeito de não falar de si mesmo, comentando com os alunos sobre o tipo de sentimentos referido pelo eu-lírico no poema, ou seja, o que ele pensou ou imaginou ao falar sobre o que sente. Percebemos que seria muito abstrato tal sentimento, uma vez que ele poderia estar utilizando a linguagem apenas para reforçar o que representa para ele o ato de compor a poesia, como expressão da sua própria experiência. Nesse momento houve um debate com os alunos sobre a comunicação poética como forma de transmitir experiências para as pessoas. Com isso, não queríamos nos referir tão somente aquele poema diretamente, mas a todos os que eles já leram ou conheciam. Perguntamos ainda se eles viam a linguagem poética como uma comunicação que ajudaria a tornar o mundo mais compreensível para os leitores. Acharam que sim, embora não soubessem dizer em que consistia essa compreensão.

Logo após esse debate, pedimos que os estudantes, agora de posse da leitura de quase todos os poemas da antologia, escolhessem um dos que mais gostaram e

justificassem o motivo por que gostou ou dissessem apenas o que compreenderam dos textos. Para isso, eles poderiam retomar os temas estudados e também poderiam mostrar algo sobre a forma dos poemas.

### 3.4 Da recepção aos poemas: o que dizem os alunos?

Os comentários que seguem remetem à leitura dos poemas “Meninice” e “Naquela tarde”, que dentre os demais se mostraram significativos à sensibilidade dos alunos. Por isso, iniciamos com a leitura do primeiro poema comentado pelo aluno R e pela aluna C. Antes, gostaríamos de lembrar que o poema foi apresentado no corpo do texto que representou a experiência em sala de aula, com os alunos da 1ª série, e que ele apresenta uma espécie de lamento do eu-lírico em decorrência do tempo passado e, ao mesmo tempo, revivido por meio da recordação da infância. Eis os comentários escritos dos alunos:

Eu entendi que o poema Meninice fala que ele queria voltar a ser como Pedro Henrique que é menino, no caso de ser livre para enxergar a luz branca do dia porque no dia ele brinca era de enxergar o que ele sentiu a outra parte de mito de sua meninice.

Eu gostei mais de meninice porque fala do tempo de criança que não se via na quele tempo. Eu gostei mais da parte que dizia assim como eu queria ser criança. Voltar a ter ao rés da infância.

Uma observação sobre estes comentários nos permite compreender que houve da parte dos alunos uma preocupação em entender as intenções do autor ao escrever o poema, como experiência concreta do eu-lírico. Compreendemos que isso se deve à percepção da experiência familiar, à recordação da infância, como horizonte de expectativas dos alunos. No entanto, para Jauss (apud LIMA, 2002, p. 107), o texto ficcional, automaticamente “invoca a convenção de um contrato entre autor e leitor, indicador de que o mundo textual há de ser concebido, não como realidade, mas como se fosse realidade”. Dessa forma, o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e o que é apresentado, de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo.

Embora os comentários desses alunos estejam coerentes com o que foi dito no poema, apresentam pouca coesão, além de fazerem poucas inferências. Devido a algumas

indeterminações dos poemas, não conseguiram perceber a função comunicativa da poesia como algo que ela nos dá a ver, a intuir, a perceber, a relacionar e etc.. Desse modo, a leitura dos alunos está mais próxima da decodificação. No entanto, esta função é determinada por meio das determinações formuladas no texto, enquanto as estruturas de indeterminação de um texto são seus vazios e suas negações (ISER, 1972, p. 105). Nesse sentido, é a participação dos alunos, através de suas experiências e inferências, que concretizam a leitura, como processo de significação do texto.

O segundo poema destaca um momento de angústia vivido por um homem, no passado, em decorrência de um amor não experimentado. No presente, o fato é apresentado pela recordação desse amor não confessado e que aparenta um suave saudosismo. Eis o comentário sobre o poema, apresentado pela aluna C:

Gostei desse poema porque retrata o relacionamento amoroso que não sei eu se já tiveram a chance de se conhecer ou se já tiveram um caso amoroso. Este texto descreve o amor, a paixão de um homem por uma mulher que ama. Pra mim também acho que eles estão brigados e por isso a moça está indiferente (Naquela tarde – P. Doliveira).

Neste comentário, a aluna já percebeu que o texto literário abre várias possibilidades de significação. Por isso, ele apresenta uma leitura mais profunda, porque vai além do que está dito no texto, “vai nas entrelinhas” (SILVA, 1998), isto é, a aluna consegue fazer algumas inferências interpretativas, as quais podem ter sido originadas por sua própria experiência cotidiana quando diz que “*este texto descreve o amor a paixão de um homem por uma mulher que ama. Pra mim também acho que eles estão brigados e por isso a moça está indiferente*”. Nesse caso, a aluna, mesmo não tendo concluído seu pensamento sobre a mensagem comunicada pelo poeta, apresenta, em sua consciência, a percepção de uma relação afetiva mal resolvida. Assim, através da experiência já conhecida, a aluna passa a compreender melhor a si mesmo, a seus sentimentos e emoções. Por fim, acreditamos que a identificação dos alunos com esse texto pode decorrer da coincidência da situação apresentada pelo poema e a experiência por eles vivida. A recepção à leitura desse mesmo poema pela aluna D se verifica a partir do seguinte comentário:

Gostei muito desse poema porque fala de um grande amor que não é correspondido, mas em si ele gostaria muito que ela lhe desse atenção ou apenas uma chance dele demonstrar o grande amor que encobre o coração desse homem apaixonado. Porque naquela tarde ele não teve coragem de se declarar para ela

(Naquela tarde – Peryllo Doliveira).

A aluna percebeu o poema como um “acontecimento” comum na vida do jovem, um amor marcado pela desilusão e sofrimento, diante de um amor frustrado. Nesse sentido, esta aluna se posiciona favoravelmente em relação à atitude do poeta em revelar o que sente, mesmo que essa revelação só aconteça no plano da recordação, principalmente quando se trata de expressar a emoção e a sensibilidade diante do fato: “*mais em si ele gostaria muito que ela lhe desse atenção ou apenas uma chance dele demonstrar o grande amor que encobre o coração desse homem apaixonado*”; embora o tom de argumentação apresentado pela aluna não problematiza a questão da contenção dos sentimentos do eu-lírico. Nesse sentido, parece que o discurso da aluna corrobora, inconscientemente, o pré-conceito de que o homem não demonstre romantismo “*porque naquela tarde ele não teve coragem de se declarar para ela*”.

Podemos observar que o comentário dessa aluna consegue expressar com exatidão tudo o que o poema diz, além de inferir sobre algo que não está expresso. Nesse sentido, a aluna conseguiu alcançar uma boa receptividade em relação a esse poema.

Outro aspecto relevante a ser observado neste poema envolve o aspecto de sua construção em apenas uma estrofe. Ao que parece, é como se o poeta quisesse manter em silêncio a sua dor, uma dor que não é só sua, mas a de todos àqueles que vivem situações semelhantes

Apresentamos a seguir as impressões causadas pelos poemas nos alunos dessa turma, as quais registramos a seguir:

C R<sup>13</sup>:

Gostei deste poema, porque retrata um relacionamento amoroso que não sei eu se já tiveram a chance de se conhecer ou se já tiveram um caso amoroso. este texto descreve o amor a paixão, de um homem por uma mulher que ama. Pra mim também acho que eles estão brigados e por isso a moça está indiferente (Naquela Tarde – P. Doliveira).

E S B:

O poema fala do copo com água, mais ao mesmo tempo podemos dizer que são pessoas que pensa que vida e sempre de felicidades de coisas

---

<sup>13</sup> As letras citadas acima correspondem às iniciais dos nomes próprios dos alunos-colaboradores desta pesquisa.



boas, mas logo depois o copo vai esvaziando assim como a vida das pessoas que se decepciona ou que sofre com algo ou pessoas queridas que já se foram. Resumo: copo com água= pessoas felizes / copo sem água = pessoas tristes (Copo com água – p. 51).

D:

Duas margens fala do amor ardente entre duas pessoas é uma mulher esperando o homem amado de uma longa viagem, ele vai chegar mais ao mesmo tempo o homem amado vai ter que viajar novamente por algum motivo. Gostei desse poema por que acho que ele tem um pouco haver comigo. E também ele fala por ti seguirei viagem isso quer dizer por ela ele vai voltar (Duas margens – p. 107)

A N:

Eu entendi que João Grilo tenhe muitas dificuldades em sua vida e tenhe que ser bastante esperto para conseguir dibra todas as dificuldades. Ele também tem que dibra todas as dificuldades na escola onde ele estudava e era inteligente (Proezas de João Grilo).

M:

Entedo que etre poema fala do que ele ceter. E na verdade ele fala a verdade. (Razão Nenhuma).

W:

Fala de um amor verdadeiro da queles que dura para sempre e acha o que ouve nunca que vão se separa e onde eles estiverem eles vão assumi esse amor bem verdadeiro. ( Poema – Ascendino Leite).

C C:

Eu gostei mais de meninice porque fala do tempo de criança que não se via na quele tempo. Eu gostei mais da parte que dizia assim como eu queria ser criança. Voltar a ter ao rés da infância. Gostei também de ruínas porque fala um pouco de cada alma. Gostei também da parte que fala sobre onde um sonho cantava noite e dia (Meninice e Ruínas).

K L:

Entendemos que o poeta queria voltar a ser criança, para ter mais liberdade e não ter responsabilidade, na verdade ele gostava da sua infância, ele queria enxergar o mundo mais compreensivo sem violência que pra ele reina-se a paz (Meninice – Lau Siqueira).

D:

Gostei muito desse poema porque fala de um grande amor que não é correspondido, mais em si ele gostaria muito que ela lhe desse atenção ou apenas uma chance dele demonstrar o grande amor que encobre o coração desse homem apaixonado. Porque naquela tarde ele não teve coragem de se declarar para ela (Naquela tarde – Peryllo Doliveira).

R S:

Eu entendi que no poema meninice fala que ele queria voltar a ser criança como Pedro Henrique que ele é menino no caso de ser livre pra enxergar a luz branca do dia porque no dia ele brinca era de enxergar o que ele sentio a outra parte de mito de sua meninice (Meninice).

F:

Eu intindir que ele escreveu apenas uma parte do que ele sente e a outra ele tenta esconder. E não quer assumir por isso tenta esconder seus sentimentos (Razão nenhuma).

C e R:

Eu gostei mais de meninice, por que fala do tempo de criança por isso foi o que eu mais gostei, gostei mais da parte como eu queria ser criança e voltar a ter ao rés da infância.

J S:

Eu adorei os poemas, pois retratam o ser interior de cada um de nós, tendo em vista os relatos sobre amor, amizade e natureza, dizendo das suas maravilhas, tristezas.

A recepção dos poemas registrada nestes comentários mostra que, em sua maioria, os textos dos alunos apresentaram coerência em relação às temáticas (o amor, a valorização da natureza, a valorização da infância), pois é possível compreender que o que dizem é

compatível com o que está posto nos poemas. No entanto, durante a abordagem dos poemas, em sala de aula, que foram comentados juntamente com a turma, pudemos verificar alguns equívocos de compreensão, no que diz respeito a algumas passagens dos poemas que não foram compreendidos pelos alunos, os quais registramos no relato da experiência na sala de aula.

Nesse sentido, a Estética da Recepção, segundo Bordini e Aguiar (1988, p. 86), prevê que os critérios de avaliação empregados pelo professor devem ter em vista os princípios do método recepcional e englobam a dinâmica do processo em cada leitura do aluno, que, ao longo do trabalho, deve adquirir a capacidade de contrastar e comparar as leituras realizadas, podendo questionar tanto suas respostas quanto as do grupo; sendo capaz de apresentar, no final do processo, uma leitura mais exigente que a inicial em termos estéticos e ideológicos. Para isso, a primeira leitura dos alunos foi realizada oralmente, durante o debate em sala de aula, o que, de acordo com Jauss (1979, *apud* LIMA, 2002), corresponde à primeira leitura compreensiva, e ocorreu durante a exposição e análise dos poemas com toda a turma em sala de aula.

A segunda leitura foi registrada por escrito e, conforme Jauss (1979), diz respeito a uma leitura mais próxima da interpretativa. Nesse sentido, percebemos que tanto a compreensão oral quanto a compreensão registrada por escrito sobre os poemas não apresentaram muitas diferenças, uma vez que ambas as leituras estiveram mais próximas da decodificação (COSSON, 2006). No entanto, entendemos que, em princípio, toda leitura literária passa pela decodificação. Por outro lado, quando se quer uma leitura mais profunda do texto literário, o ato de ler deve implicar deduzir, inferir, associar, intuir, discordar e concluir entre outras formas de interpretar e fruir um texto. Só quando percebemos que a leitura possibilita tudo isso é que podemos ter plena consciência de sua importância na formação intelectual, cultural e social dos indivíduos.

Essas afirmações podem ser exemplificadas através do comentário dos poemas pelos alunos, pois, apesar de trazerem seu repertório de experiências sociais, culturais e lingüísticas, não conseguiram mobilizar esse repertório, preenchendo os vazios que a obra suscitou. Como exemplo disso, citamos a resposta do aluno W, que diz que “*o poema fala de um amor verdadeiro da queles que dura para sempre*”, e da aluna C, que disse ter gostado “*mais do poema meninice porque fala do tempo de criança que não se via naquele tempo*”. Um fator positivo nesses comentários é que os dois alunos conceberam o poema como uma voz interior, a do poeta.

Desse modo, se a poesia é uma voz que fala no texto, a leitura é apenas um efeito dessa voz que põe em relevo o ser lido. Assim, a leitura do poema é um processo de conversão “do signo escrito em signo oral, porque o sentido é imanente ao sensível; separar o sentido do sensível é omiti-lo para ir individualmente ao sentido conceitual e omitir a experiência do belo que não tem conceito” (DUFRENNE, 1969, p. 16). Mesmo assim, percebemos, nesses comentários, que os alunos não demonstraram uma compreensão das imagens dos dois poemas.

Outro aluno, K L, diz ter compreendido o poema “meninice” pelo fato de o poeta querer “*enxergar o mundo mais compreensivo sem violência que pra ele reina-se a paz*”. Essa compreensão foi a que apresentou mais incoerência, ou uma superinterpretação, porque tal leitura não pode ser permitida pelo texto, pois o tema desse poema trata do “saudosismo”, como valorização da infância, além de que as informações que o aluno apresenta não condizem com a leitura do texto.

Por outro lado, também verificamos que alguns comentários apresentaram um nível de compreensão mais compatível com a leitura interpretativa. Com essa perspectiva, Silva (1998) enfatiza que é na interação com os textos literários que o leitor se insere como leitor crítico, pois vai além do reconhecimento de uma informação; ato que significa adentrar o texto com o objetivo de refletir sobre a situação social a que o texto remete. Dessa forma, quando o leitor se posiciona diante do texto, sua leitura ultrapassa os limites do que está dito no texto, realizando assim, a recepção “como ato de transformação social” (SILVA, 1998, p. 34).

No último encontro com a turma, iniciamos a aula pedindo que os alunos relatassem por escrito sobre a experiência com poemas em sala de aula: dizer se a leitura de poemas acrescentou algo na sua formação pessoal ou como estudante, ou seja, algo que lhes tivesse sido significativo. Em seguida, colocamos no quadro o enunciado e uma música de fundo para descontrair, enquanto eles ficaram escrevendo. Quando terminaram, distribuimos um poema com cada aluno para fazer uma dinâmica. Cada aluno lia um poema e depois a turma toda comentava o poema junto com quem leu. Levamos para eles poemas de vários autores, que também representassem alguns dos períodos literários estudados na primeira série do ensino médio, como o Classicismo, o Arcadismo e o Barroco e, além desses, constaram alguns poemas *da Antologia de autores paraibanos*, que foi estudada por nós durante as aulas da pesquisa. Assim, eis alguns dos poemas escolhidos:

<p><b>1º Grupo de Autores Paraibanos: O homem no pranto, de Marcus dos Anjos; Ciranda, de Chico Lino; Retrato Ausente 2, de Marcos Tavares;</b></p>
<p><b>2º Grupo De Autores Do Classicismo: O Amor é Fogo, de Luís Vaz de Camões; Desconcerto do Mundo, de Luis Vaz de Camões;</b></p>
<p><b>3º Grupo De Autores Barrocos: Vossos Passarinhos, de Gregório de Mattos;</b></p>
<p><b>4º Grupo De Autores Do Arcadismo: Eu cantei em algum dia, de Cláudio M. Costa;</b></p>
<p><b>5º Grupo De Autores Contemporâneos: Ensino, de Adélia Prado; O sempre amor, de Adélia Prado; A um passarinho, de Vinícius de Moraes.</b></p>

Todos os poemas foram comentados sucintamente junto aos alunos. Mediante esse debate, pudemos sondar alguns horizontes de expectativas dos estudantes, em relação aos temas de cada texto, já que grande parte dos poemas apresentou uma forma diferente do amor: “o amor da paixão, o amor do desejo, o amor da conquista, o amor sofredor, o amor não correspondido, o amor do homem pela terra” e assim por diante. Nesse diálogo entre nós e os textos, procuramos seguir alguns pressupostos da Estética da Recepção quando diz que a leitura literária deve pressupor um diálogo constante entre professor e alunos, entre alunos e os textos e entre eles e a comunidade escolar (BORDINI E AGUIAR, 1988).

Ao final da leitura dos poemas, como estávamos vivendo as festas juninas, pretendíamos encerrar o trabalho com uma quadrilha, que seria formada pelos alunos da sala, mas que não era acompanhada pelas músicas típicas do São João, teria como finalidade colocar um frente ao outro para que cada um pudesse se despedir e sair. Mas não deu certo, pois alguns alunos não quiseram participar. Quando íamos nos despedindo da turma, a professora, que acompanhou toda a trajetória da pesquisa, veio à frente e fez uma linda homenagem, recitando o poema de Olavo Bilac “*Ouvir estrelas*”. Toda a turma aplaudiu e assim, emocionados, encerramos nossa participação nessa escola. Transcrevemos a seguir a opiniões dos estudantes sobre a experiência realizada com a leitura de poemas nesta escola:

“Eu em poucas aulas de literatura e de poema, procurei aprender e gostar dos poemas, como eles eram, o que eles retratavam, o que eles significava e principalmente o que ele demonstrava e eu acredito que entendi o que esses poemas tenta repassa para cada um da gente, muitas

vezes esses poemas fala do que acontecem no país, fala também de alma. Vários tipos de amor, como esses amores são [...]. Eu vou sentir falta dessas aulas de literatura, mais sei também que eu nunca esquecerei dos bons momentos que eu passei escutando e aprendendo sobre poema. (A. N.)

“Essa experiência ajudou muito a nos expressar melhor e fez com que nós alunos passassem a treinar mais a leitura, isso é um algo importante para um estudante e ajuda evoluir no seu futuro”. (R. F.)

“[...] Particularmente foi uma experiência muito boa, tranqüila que me fez observar mais nos poemas e também conhecer suas estruturas. Não só por essas coisas, mas foi importante pra mim no sentido de que eu irei precisar muito saber do que se trata a literatura. [...]”. (C. R.)

“O que me interessou no estudo dos poemas foi que me ensinou muitas coisas, porque o poema fala de coisas interessantes na vida da gente. O poema é muito importante temos que comentar com outras pessoas, pra que elas saibam como é importante estudar poemas”. (C. O.)

“Foi bão por que aprendi coisas que ainda não sabia, sua importância e o que ela mostra e como é bão ler um poema, traz muita alegria confiança na leitura e ensina coisa com uma boa finessa, quem ler se encanta por que o poema dis coisas belas e traz palavras sabias e são palavras que coisas bem sinceras”. (W)

“[...] O estudo da poesia para mim foi muito importante porque aprendi muitas coisas principalmente a gostar de ler, aprendi também a entender o que estou lendo e como devo ler. Estou muito satisfeita com você aqui te desejo muito sucesso em tua profissão. Um abraço de sua aluna temporária”. (D)

“O estudo de poemas mim ensinou muitas coisas porque ele é interessante na minha vida e na vida de muitas pessoas. O poema e uma coisa que deve ser sempre dialogada com as pessoas para elas saberem o valor que ele tem. As pessoas aprenderem a fazer poemas e muito interessante porque isso significa que elas estão evoluindo”. (R. F.)

“A experiência com poemas e legal porque aprendemos a ser mais gentil mais criativos mais educados e também para ser carinhoso com quem nós gostamos de verdade e como estudante desperta nossa imaginação na hora de criar alguma poesia romântica, dramática etc. e por isso que eu gosto de estudar com poemas”. (C. B.)

“Os poemas me ajudaram a refletir coisas boas na capacidade do homem

e na minha capacidade também, quase tudo no mundo tem limites e a minha e saber que os meus limites não tem fim. Hoje aprendi a gostar de poemas e muitas das vezes pego uma folha de caderno e rimo palavras bonitas que me fazem refletir o meu dia-dia”. ( C. S. C.)

“Os poemas nos ensinaram a linguagem do coração, como também a escrever melhor porque nos faz ler bastante por serem bons de ler e chamarem a nossa atenção cada vez mais, eu particularmente estou aprendendo a gostar de poema de uma forma inesplicável também me ensinando a ler melhor e a escrever. Em fim o poema é uma maneira boa e didática para aprender algo que será bom para nossa vida inteira”. (J. S.)

“A experiência de trabalhar com mais freqüência a poesia em sala de aula, me fez ver, os poemas de uma maneira mais atenciosa, até por que eu não me interessava muito por poesias e com esse contato direto em sala de aula deixou os poemas mais atraentes. Até mesmo a minha maneira de pensar sobre outros assuntos mudaram para melhor”. (E. O)

“Os poemas que foram apresentado em sala ajudou muito para que nós podessemos explicar o poema da maneira mais clara e aproveitando o Maximo e resgatando um bom entendimento. Hoje podemos dizer que poemas e o espelho da vida de cada um, por existir vários poemas, sempre vamos encontrar um que nós identificamos”. (E S B).

Como podemos perceber pelos comentários acima, a experiência advinda do contato com a poesia proporcionou aos alunos uma tomada de consciência, por expandir suas próprias experiências. Segundo a afirmação da aluna C, a percepção do valor da poesia acrescentou algo novo a sua vida: *“o que me interessou no estudo dos poemas foi que me ensinou muitas coisas, porque o poema fala de coisas interessantes na vida da gente”*, enquanto para a aluna J S: *“Os poemas me ensinaram a linguagem do coração, como também a escrever melhor porque nos faz ler bastante por serem bons de ler e chamarem a nossa atenção cada vez mais...”*.

Esses depoimentos referem-se à sensibilidade despertada pela poesia, uma demonstração de que a experiência estética, advinda da leitura dos poemas, ocorreu. Fato que permitiu aos leitores-alunos se expressarem a respeito dela. Por isso, é que para o aluno C C : *“os poemas me ajudaram a refletir coisas boas na capacidade do homem e na minha capacidade também, quase tudo na vida tem limites e a minha é saber que os meus limites não têm fim. Hoje aprendi a gostar de poemas e muitas vezes pego uma folha de*

*caderno e rimo palavras bonitas que me fazem refletir o meu dia-a-dia”.*

Desse modo, apesar de, na concepção dos alunos, ainda persistir a idéia de atribuir fins pragmáticos à leitura (de poesia), podemos perceber que a nossa ligeira intervenção contribuiu para que eles percebessem que os poemas trazem, entre rimas e estrofes, uma experiência humana que pode ser somada à experiência que eles já têm e, assim, contribuir na formação humana deles. Mesmo que a experiência tenha sido efêmera, ela trouxe algo significativo para os alunos que, possivelmente, ficará na memória deles, é o que se pode observar na fala dos alunos.

Particularmente, acreditamos que esses depoimentos só vieram a corroborar que a formação de um leitor consciente e crítico de poesia e de literatura em geral depende de um trabalho de incentivo, que vise, principalmente, à formação de uma comunidade de alunos leitores, sem discriminação, em que haja espaço para todas as obras, sejam tradicionais ou contemporâneas, canônicas ou não. Segundo a aluna C: *“o poema é muito importante temos que comentar com outras pessoas, pra que elas saibam como é importante estudar poemas”*. Para o aluno R, para quem: *“O poema é uma coisa que deve ser sempre dialogada com as pessoas para elas saberem o valor que ele tem”*. Nesse sentido, para Cosson (2006, p. 105-112), o trabalho com a leitura literária deve considerar que os alunos não são meros consumidores da cultura, mas, sim, “membros de uma comunidade que se apropria da sua herança cultural e com ela dialogam, noutras palavras, precisam aprender a ler os textos segundo seus interesses dentro e a partir da sua comunidade cultural”.

Ainda segundo Cosson (2006, p. 112), a leitura de poesia e da literatura em geral, num processo de letramento literário, demanda a eliminação das situações artificiais de interlocução, devendo-se buscar interlocutores efetivos tanto para as atividades de leitura quanto para o registro escrito, mas evitando-se uma preocupação excessiva com a ortografia e a forma do texto, em detrimento daquilo que o aluno deseja dizer.

Em nossa proposta, procuramos contribuir com um ensino de literatura e de poesia que tivesse como pressuposto a formação de um leitor cuja competência ultrapassasse a mera decodificação dos textos, de “um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo da leitura, de um leitor literário, enfim” (COSSON, 2006, p. 120). E isso implica um posicionamento do leitor, “identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e ampliando sentidos”( op. cit. p. 120). Esse aprendizado crítico da leitura literária só se faz num encontro pessoal com o texto, enquanto princípio de toda experiência estética, dentro de um processo chamado



“letramento literário”. Com essa perspectiva, o leitor será capaz de dialogar com a história de sua cultura, identificando, adaptando ou reconstruindo um lugar para si mesmo. Assim, esse leitor se reconhecerá como membro de uma “comunidade de leitores”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se queremos evitar o afastamento do leitor e, assim, formar “leitores-sujeitos, a um só tempo críticos e criativos”, é porque temos certeza de que é possível, sim, ensinar a ler e, principalmente, ensinar a ler literatura, mais especificamente ler poesia, pois, afinal, se como disse o poeta, uma rosa nasceu do asfalto, é possível que outra nasça entre os espinhos daquelas que feneceram na árida seara escolar. Cabe, portanto, a nós, educadores, apesar de todos os obstáculos existentes e por vir, ir à cata das sementes, enquanto elas estão em nossas salas de aula, e, num processo contínuo e cotidiano, nos tornarmos o *Jardineiro fiel* deste jardim a ser cultivado.

Marcelo Medeiros da Silva

Quem já não sentiu o desejo de ler um livro complexo porque cheio de histórias e de poesias? E ao lê-lo sentiu-se confortado e aliviado de seus problemas? E mesmo não as tendo compreendido cabalmente, porque a realidade transfigurada nestas mensagens emergiram de contextos distantes da sua própria realidade social, aprendeu valorizar o que, nestes momentos de leitura, essas histórias representaram para si. É como diz Pignatari (1987 *apud* BARBOSA FILHO, 2000), o poema não foi feito para ser completamente compreendido, pois ele é como uma pessoa que quer ser amada.

É neste livro complexo que cada um de nós vamos nos tornando quando adquirimos as habilidades da leitura, transformando-nos em leitores conscientes, podendo ser, de outro modo, canais de transmissão de experiências para outras pessoas. É com esse pensamento que vemos o trabalho pedagógico com o texto literário poético em sala de aula, e não como algo que foi dito por alguém – “um verniz burguês” -, do qual se apropriam aqueles que por seus recursos e méritos se tornaram capazes de compreendê-lo.

Essa capacidade que a literatura tem de representar a realidade social é o que deveria fazer com que ela fosse concebida como parte da educação integral dos indivíduos, corroborando com sua cidadania. No entanto, para que essa educação fosse assim representada no meio educacional e nas próprias instituições sociais, ela teria que se abster de preconceitos que inacessibilizam e restringem a dimensão estético artística da obra de arte literária, impedindo que muitíssimos alunos entrem em contato com o poder que ela tem de gerar uma experiência estética que os levaria a tornarem-se leitores críticos e criativos. No caso do poema lírico, segundo Barbosa Filho (2000), a linguagem assumiria

um valor estético e sensível, mais do que outros gêneros literários, porque converge elementos textuais e psicológicos, permitindo ao leitor uma experiência entre lúdica e afetiva, adequada para alunos do ensino fundamental e médio, porque apela para a sensibilidade e para a fantasia, gerando no leitor uma intuição sensível. Segundo esse autor, o poema lírico apresenta-se da mesma forma como a percepção infantil estrutura o mundo, aproximando seres que parecem distanciados, fundindo o que parece antagônico, em resumo, problematizando “o movimento e a realidade das coisas”.

Sabemos, entretanto, que muitos acreditam que estudar a poesia é perda de tempo, pois acham que os conhecimentos que ela transmite, conforme afirma Bosi (2004), não são úteis para a sua ascensão social. Essa visão estereotipada da literatura decorre de uma alienação ideológica que circula na sociedade, atingindo os professores e os próprios alunos, que passam a acreditar que alguns são mais capazes e merecem mais, enquanto outros menos capazes devem aprender apenas o suficiente para adquirir um meio de sobrevivência, um subemprego, por exemplo. Estes se transformarão em mão de obra sem valor, e sua identidade incorporada à multidão sem nome e sem rosto iguala-se ao que está dito no trecho do seguinte poema do poeta de Itabira:

Em vão percorremos volumes,  
Viajamos e nos cobrimos.  
A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua.  
Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos.  
As leis não bastam. Os lírios não nascem  
Da lei. Meu nome é tumulto, e escreve-se  
Na pedra (DRUMMOND, 1945, p. 29).

São a estes que não é dado o direito de fruir da obra literária, absorvê-la e dela retirar a capacidade de formar um juízo crítico sobre a realidade margeante em que vivem. Muitos desses se encontram nos bancos das escolas públicas. Nesse sentido, preocupados com essa questão inconveniente para uma educação que se diz democrática, muitos autores, como Bosi (2004), afirmam que, só através de uma desalienação dessa visão ideológica marginalizante, poderemos fazer com que nossas salas de aula passem a ser o espaço da comunhão entre os indivíduos. Um ensino condizente com essa desalienação deve apresentar as contradições sociais, permitindo a seus alunos se apropriarem de idéias que os coloquem em condições de superar tais contradições.

Como professores, devemos ter a consciência de que a literatura é um dos agentes formadores de opinião, porque como diz Gonçalves Filho (2000), ela é uma herança

cultural civilizatória deixada para nós, uma vez que representa as experiências vividas e sofridas pelos homens de todas as épocas históricas.

Nesse sentido, um dos obstáculos enfrentados pelo ensino de literatura parte da compreensão de que algumas disciplinas escolares são mais importantes que outras, porque, se acredita que apenas os conhecimentos científicos são úteis à vida prática. Foi pensando nessa situação que iniciamos a pesquisa. Nossa preocupação era saber de que modo motivar alunos de uma escola pública num turno noturno. Achamos que esse seria um trabalho inócuo. Que aluno se interessaria por um conhecimento que quase em nada acrescentaria, à sua jornada escolar?

Realmente, muitos deles se ausentaram durante as aulas, uma vez que, não sendo um trabalho para avaliação, outras coisas poderiam ser, para eles, no momento, mais importantes, a exemplo dos bate-papos no pátio da escola, dos namoros ou, até mesmo, poderem ir para casa assistir à televisão. No entanto, vários alunos permaneceram na sala de aula. E, com estes, pudemos semear algumas das sementes amorosas da poesia, pois conforme Morin (2003):

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio. O homem do trabalho é também o do jogo. O homem empírico é também o homem imaginário [...]. O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é a poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa (MORIN, 2003, p. 58).

Pensando nesses alunos, tal qual os homens citados por este autor, os quais necessitam de todos esses ingredientes para tornarem-se como seres humanos que se entregam ao trabalho, se desgastem, se dedicam a várias atividades, mas que sejam realmente humanos, é que nos determinamos à apresentação da nossa proposta de trabalho. E, num semear constante e contínuo, em cada passo “ia procurando lançar o meu pão sobre as águas para que após alguns dias pudesse encontrá-lo” ( ECLESIASTES, 11: 1), fazendo o que era propício nesse tempo oportunizado pelo trabalho da pesquisa em sala de aula.

Neste percurso, descobrimos que a poesia seria capaz de fazer algo por nós, no dizer da poetiza Adélia Prado, em seu poema “Guia”, ela poderia de certa forma nos salvar:

[...]  
Ela me salvará, porque o roxo

Das flores debruçado na cerca  
 Perdoa a moça do seu feio corpo.  
 Nela, a Virgem Maria e os santos consentem  
 No meu caminho apócrifo de entender a palavra  
 Pelo reverso, captar a mensagem  
 Pelo arauto, conforme sejam suas mãos e olhos.  
 Ela me salvará. Não falo aos quatro ventos,  
 Porque temo os doutores, a excomunhão  
 E o escândalo dos fracos. A Deus não temo.  
 Que outra coisa ela é senão Sua face atingida  
 Da brutalidade das coisas? (PRADO, 1991).

Cada imagem apresentada neste poema funciona como uma espécie de degrau para o convencimento do leitor, até chegar a um estágio mais denso: “a poesia suaviza o cotidiano em seus interstícios contraditórios” (FERNANDES, 2006, p. 9). Nesse sentido, ela seria o arauto que apregoa a salvação futura, representada metaforicamente pela experiência que precisa ser vivida no presente, sempre em busca da alegria e da felicidade, tendo em vista a necessidade contínua do sujeito de poder viver o presente como lugar da experiência que impõe ao ser poético e, por extensão, ao leitor uma atitude de procura pela compreensão do mundo.

Como afirma também Candido (1995), ela é um bem simbólico do qual necessitamos para satisfazer essa nossa necessidade psicológica de fantasiar algo que desejamos para nossa vida, mas que, muitas vezes, só obtemos pela imaginação. Embora isso nos dê esperanças de um dia, mesmo distante, poder ter realmente esse “algo”.

Essa salvação imaginada por nós, para o ensino do texto literário poético, começaria pelas análises das falas dos alunos nos questionários. Tais falas evidenciariam o que as pesquisas anteriores já apontavam: a dificuldade de compreensão dos poemas gerada pelos métodos de ensino tradicional de literatura. Esses métodos, por não trabalharem os elementos constituintes da linguagem poética, em sua especificidade, vêm fazendo com que este texto seja considerado como “difícil”. As respostas dos alunos aos questionários deixaram entrever isso quando expõem que as dificuldades de entender os poemas estão relacionadas às diferenças marcantes entre a linguagem poética e a linguagem prática, uma vez que a compreensão da linguagem poética não se dá pelo mesmo processo que o da linguagem do senso comum.

As afirmações dos alunos corroboraram as respostas dos professores aos questionários, pois disseram que, em decorrência do acúmulo de conteúdos do ensino médio, não é realizado um trabalho específico com os textos literários, especificamente com a poesia. Mesmo assim, quando há um trabalho com a literatura, este se prende, quase

exclusivamente, aos dados sobre a periodização literária, com seus autores e obras. Nesse sentido, mesmo não tendo ocorrido as observações das aulas previstas no ante-projeto de pesquisa, através da análise dos questionários dos professores, pudemos confirmar, parcialmente, a hipótese levantada no início deste trabalho, de que o texto literário continua sendo utilizado, atualmente, nas práticas de ensino da literatura na escola pública, para atender situações que não contemplam a leitura por fruição. De acordo com as respostas dos professores, não há um trabalho específico com a literatura, especialmente em relação ao poema, no sentido de visar a formação do gosto pela leitura do leitor de poemas.

Em relação avaliação do texto literário, verificamos pelas respostas dos professores nos questionários, que esta decorre, geralmente, da realização da leitura extra-classe dos paradidáticos, objetivando-se, assim, a comprovação de parte da nota da disciplina Língua Portuguesa. Enquanto com a poesia não há nenhuma avaliação específica.

Entretanto, durante as aulas, observamos que a poesia despertou a sensibilidade e o humor dos alunos, mesmo que eles ainda atribuam sempre aos textos uma finalidade prática, visto que parecem ter incorporado, inconscientemente, os preconceitos existentes no âmbito da comunidade escolar de que a literatura não é importante para sua formação estudantil. Esse fato ficou evidente pelo comportamento demonstrado por alguns alunos que se ausentaram durante as aulas. Isso nos permitiu inferir o que afirmamos em parágrafos anteriores: a preocupação maior pelos conteúdos que resultam em avaliação. Se não há avaliação, não há razão por que ficar em sala de aula.

Nesse sentido, nesta pesquisa, procuramos percorrer o caminho oposto ao do ensino tradicional, pois buscamos incentivar os alunos a gostar do poema, criando um espaço para o estudo deste texto e valorizando a voz deste aluno no processo de interação em sala de aula. Desse modo, consideramos que a prática da leitura é um fenômeno sócio-cultural, e, portanto, a atualização dos sentidos do texto deverá prever a relatividade das experiências e da maturidade de cada leitor, as quais, em princípio, não poderiam ser igualadas às leituras do professor tampouco do livro didático.

Entretanto, o caminho percorrido por nós, em alguns momentos, foi marcado pela angústia, pois fomos influenciados pela formação tradicional recebida. Isso justifica o fato de termos demonstrado preocupação com a transmissão de conteúdos. Nesse sentido, algumas discussões sobre a contextualização dos poemas com outros poemas poderiam ter ampliado a leitura dos alunos. Entretanto, acreditávamos que essa contextualização poderia

surgir no debate em sala de aula, à medida que os poemas fossem apresentados ou até mesmo as experiências que cada um tem como leitor suscitassem intertextos com a sua realidade, embora pouco disso tenha acontecido.

Por outro lado, consideramos como um dos pontos positivos neste trabalho, além de termos procurado despertar o gosto dos alunos pela leitura dos poemas, considerar as opiniões deles quanto à seleção dos textos, em valorizar suas preferências de leitura. É com essa perspectiva que defendemos que o texto poético seja incorporado aos estudos da literatura e não apenas representando um meio de avaliar o aluno, visando atender às necessidades impostas pela escola, visto que o trabalho com a poesia deve promover o encontro entre ela e o leitor, por meio de uma educação literária que conduza o leitor ao prazer advindo de sua leitura. Destarte, as atividades escolares devem fugir das abordagens superficiais dos poemas, apresentados por meio de estilos literários, com seus autores e obras, além de outras motivações inadequadas. É importante, por isso, rever a concepção do estudo do texto poético isolado na escola que, por si só, carrega significação, independentemente da atualização pelo leitor, ou seja, cada um lê se quiser e compreende ou não, sem haver a intermediação da escola.

Nessa perspectiva, as respostas dos professores levam-nos a entender que as dificuldades dos alunos em interpretar poemas decorrem dos fatos citados em parágrafos anteriores. No entanto, esperar melhores dias para o ensino e nunca tomar uma atitude, procurando meios que possam reverter esse quadro é, como diz Freire (2007), andar na contramão do tempo. Por isso, as sábias palavras da Bíblia Sagrada dizem que “quem observa o vento nunca semeará, e o que olha para as nuvens nunca segará” (ECLESIASTES, 11: 4), ou seja, quem olha para os obstáculos nunca obterá bons resultados daquilo que faz. A consequência disso é que o prazer estético que poderia ser proporcionado pela poesia nunca é alcançado. Por isso, muitos alunos dizem que não gostam da poesia.

Desse modo, acreditamos que a problemática do ensino de literatura também está relacionada com a falta de um espaço para o ensino dos gêneros literários, devido aos próprios mitos formados em torno do ensino de literatura, como sendo algo difícil de ser compreendido. Sem a criação desses espaços, o trabalho com literatura continuará a ser da forma como está, um ensino superficial, baseado em modelos estruturais e esquemáticos, oriundos das teorias formalistas do ensino dos textos ficcionais e poéticos, pautado numa história da literatura, que nem chega a constituir-se realmente como história (JAUSS, 1967),

mas “uma moldura para ela”. Além de tudo, este ensino é desvinculado da realidade dos alunos, porque estes não são consultados pelos professores sobre os assuntos e temas de sua preferência.

No entanto, observamos também o potencial que estes alunos têm para a comunicação interpessoal, pois se mostraram receptivos ao trabalho com os poemas em sala de aula. Eles puderam se expressar coerentemente de forma oral, quando foram questionados sobre as motivações e experiências particulares relacionadas à compreensão dos sentidos dos textos. Porém, a sua leitura ainda está associada à decodificação, uma vez que a maioria prendeu-se apenas àquilo que já estava dito nos poemas, porque a falta do hábito de ler poemas contribuiu para que não soubessem acionar as inferências necessárias à compreensão do que estava posto nos poemas. Entretanto, isto não pode ser considerado como um erro da parte deles, já que não foram incentivados a fazerem leituras por fruição e por prazer. Nesse sentido, a compreensão escrita dos alunos é pertinente à fala deles, pois para entender o código da língua, isto é, o que está posto como linguagem, é preciso saber ler, e isso eles já sabem, felizmente, embora em sua maioria não atingiram a leitura interpretativa.

Por outro lado, cremos que atingimos nossos objetivos, pois os alunos-colaboradores desta pesquisa demonstraram terem sido impactados pela comunicação estética da poesia, ou seja, a experiência estética reaproximou o sujeito e o objeto estético, no caso, a poesia, enquanto o leitor deveria distanciar-se de seus interesses próprios para estar no outro – no objeto estético – no poema. E esse prazer estético é determinado pela compreensão que adquirimos do objeto-poema. Desse modo, nas atividades de leitura, os alunos puderam se liberar de sua vida cotidiana para viverem o prazer do texto, identificando-se com a sua comunicação. Seus depoimentos (cf. anexos) comprovam isso, ou seja, eles vivenciaram a experiência estética, numa verdadeira catarse, num aflorar de paixões e sentimentos sobre aquelas sementes amorosas que a poesia nos dá a entender, a ouvir, a saborear, a sentir com olhos, com o coração, como quer Staiger (1975), sentimentos aflorados pela recordação. E como a própria palavra, em seu sentido literal, vem de *cordis*, ou seja, do coração, foram as ações do coração que permitiram a modificação de suas próprias maneiras de ver a poesia e a leitura como algo que foi acrescentado à sua existência, como fator de humanização.

Nesse sentido, durante a experiência com a leitura dos poemas, em sala de aula, observamos ter ocorrido um vivenciamento empático (BAKHTIN, 2003, p. 56) do estado interior expresso nos poemas, promovendo empatia com o próprio estado interior dos alunos com os poemas, o que se configurou na realização do efeito estético. Isso só foi



possível porque passaram a valorizar os elementos estéticos do todo artístico dos poemas como: as imagens, a fantasia, o ludismo, a sonoridade, a ambiguidade, além dos elementos estruturadores como as camadas morfossintáticas e semânticas do poema. Esses requisitos indispensáveis a uma leitura de qualidade contribuíram para que os alunos passassem a considerá-los na hora de ler outros poemas, como eles mesmos afirmaram: *“a experiência de trabalhar com mais frequência a poesia em sala de aula, me fez ver, os poemas de uma maneira mais atenciosa, até porque eu não me interessava muito por poesias e com este contato direto em sala de aula deixou os poemas mais atraentes. Até mesmo a minha maneira de pensar sobre outros assuntos mudaram para melhor”*.

Desse modo, outras falas dos alunos corroboram esse vivenciamento empático: *“Eu adorei os poemas, pois retratam o ser interior de cada um de nós”* e *“[...] hoje podemos dizer que poemas é o espelho da vida de cada um, por existir vários poemas, sempre vamos encontrar um que nós identificamos”*. De acordo com Jauss (1979), sendo o leitor a figura central do processo de recepção e compreensão dos textos literários, são as motivações particulares desse leitor que contribuem para a atualização dos significados dos textos.

Um exemplo dessa afirmação é a fala de um aluno a respeito da compreensão do poema *Duas margens*: *“Duas margens fala do amor ardente entre duas pessoas é uma mulher esperando o homem amado de uma longa viagem, ele vai chegar mais [...] vai ter que viajar novamente por algum motivo. Gostei desse poema porque ele tem um pouco haver comigo”*. Esse posicionamento do aluno é o reflexo da fruição estética do texto pela identificação com a comunicação poética (*poiésis*), o que comprova que ele foi sensibilizado.

Nesse sentido, a recepção à leitura dos poemas, como reconhecimento perceptivo da comunicação assimilada, proporcionou ao leitor-aluno uma experiência de prazer (*aisthesis*). Enquanto ele foi afetado por ela, passou a identificar-se com as ações representadas, vivenciando-as, inconscientemente, pela recordação de fatos já presenciados ou vividos em sua vida cotidiana, liberando os seus sentimentos (*katharsis*) pela apropriação participativa dessa experiência. A experiência representada no poema tornou-se a própria experiência do leitor-aluno. Sendo assim, conforme Jauss (1979), esse leitor passa a ser co-produtor do texto (*poiésis*), uma vez que passa a ser co-participante do processo criativo, como resultado do prazer que o sujeito experimentou, semelhante ao que foi experimentado pelo produtor do texto, em decorrência da apropriação e do

posicionamento do leitor diante dele. Este prazer causado pelo discurso poético, capacitou o leitor a transformar suas próprias convicções (*katharsis*).

Assim, segundo o depoimento de um aluno, “*a experiência com poemas e legal porque aprendemos a ser mais gentil, mais criativos, mais educados e também para ser carinhoso com quem nós gostamos de verdade e, como estudante, desperta nossa imaginação na hora de criar alguma poesia romântica, dramática etc. e por isso que eu gosto de estudar com poemas*”. Tal fala revela que, em nossos encontros com a turma pesquisada, o prazer proporcionado pela comunicação poética ocorreu com mais intensidade porque procuramos levar o aluno a vê-la como atividade desvinculada das obrigações e avaliações escolares. A conduta estética adquirida pelos alunos, diante dos poemas estudados, resultou na apropriação de uma nova experiência, um novo sentido para sua vida cotidiana.

Não obstante, não temos a pretensão de considerarmos a nossa intervenção nessa escola como excelente, mas suficiente para percebermos alguns resultados. Através da análise de algumas falas dos professores (cf. anexos), observou-se que há um trabalho com o texto literário, mas apenas como cumprimento das atividades curriculares para o ensino médio, fato já comprovado por pesquisas muito anteriores a essa. O texto em sala de aula é apresentado sem levar em conta procedimentos metodológicos que tenham como princípio explorar os elementos das camadas textuais, como: imagens, camadas morfossintáticas, semânticas, sonoras e lexicais, além dos recursos gráficos do poema que diz muito sobre ele.

Essa é uma falha na abordagem do poema que, segundo Gebara (1997), tem feito com que ela passe a ser mal compreendido, relegado a um lugar marginal no ensino da literatura. Além disso, não há incentivo para a leitura dos textos literários e poéticos, também não há um trabalho que se adeque às situações reais em que se encontram os alunos, isto é, os textos não são explorados levando-se em consideração os conhecimentos sócio-histórico-culturais em que eles estão inseridos. A conseqüência desses desencontros entre os alunos e os poemas remete à opinião daqueles alunos que afirmaram não se interessarem pela poesia.

Assim, conforme as respostas dos alunos e dos professores colaboradores desta pesquisa, bem como pela experiência na escola pesquisada, chegamos à conclusão de que o trabalho com poemas é viável para levar o aluno à formação do gosto pela poesia e pela literatura em geral, desde que as atividades sejam organizadas para estimular a participação crítica do aluno frente ao texto poético, pois disso depende o resgate do valor da poesia em

sua função social. Nesse sentido, há necessidade de reformulação das práticas de ensino tradicionais e utilitárias do ensino, provindas de esquemas estruturalistas que consideravam que o sentido do texto é imanente a si mesmo e não depende da atualização pelo leitor.

Sendo assim, é importante que nessas práticas escolares de ensino esteja implícita a consciência de que estarão formando os futuros cidadãos de amanhã. No entanto, essa cidadania precisa ser preparada com cuidado, pois precisamos pensar que, se temos em vista educar para a fruição da arte, como um pensar verdadeiro, conforme Freire (2007), devemos enveredar pelo caminho da desmistificação do texto, enquadrando-o dentro do nosso padrão cultural, ou seja, reaproximando os alunos da poesia mais próxima a eles, para depois irmos às mais distantes, no sentido de considerar o gosto e o interesse desses alunos. Nesse sentido, o prazer pela leitura do poema só será alcançado se os alunos tornarem-se capazes de alegrar-se com ela, trazê-la para próximo de suas próprias experiências, apropriando-se do conhecimento que ela transmite.

Por enquanto, se ainda não pudemos colher completamente aquele pão lançado sobre as águas, ao qual nos referimos, no início destas considerações, quando procuramos verificar como tornar a poesia acessível à alunos do ensino médio, contentamo-nos, por ora, em saber que a semente foi plantada e, certamente, no tempo oportuno, ela florescerá.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: Evangelista, Aracy Alves Martins et al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (Coleção Linguagem e Educação).

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

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. Rio de Janeiro: Record, 1945.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1998.

ALVES, José Hélder Pinheiro. (org.). *Poemas para crianças: reflexão, experiências e sugestões*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

\_\_\_\_\_. *Poesia na sala de aula*. João Pessoa: Idéia, 2000.

AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida et al. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces — o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.(Coleção biblioteca universal)

BARBOSA FILHO, Hildeberto. *Literatura: as fontes do prazer*. João Pessoa: Idéia, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.

BEZERRA, Maria Auxiliadora & DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Editora Central Gospel, 2006.

BORDINI, Maria da Glória. Poesia e Consciência Lingüística na Infância. In: SMOLKA, A.L.B.; SILVA, E. T. da; BORDINI, M. G.; ZILBERMAN, Regina. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Mercado Aberto, 1989.

BORDINI, Maria da Glória. O jogo da pesquisa: leitura e escrita literária e intervenção social – a contribuição da Estética da Recepção. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos et al (orgs.). *Democratizando a leitura literária: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004, (Coleção Literatura e Educação; 5).

BOSI, Alfredo. Imagem, discurso. In: *O ser e o tempo da poesia*. 7. ed. rev. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Poesia – Resistência. In: *O ser e o tempo da poesia*. 7. ed. ver. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre a arte*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. v. 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação, 2006, versão eletrônica. Acesso em: 20 de ago de 2006.

BRITO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (Coleção Linguagem e Educação).

CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. *O estudo analítico do poema*. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FLCH/USP, 1996.

\_\_\_\_\_. *A literatura e a formação do homem*. Revista Ciência e Cultura. São Paulo: vol. 24, nº 9, setembro de 1972.

\_\_\_\_\_. *Na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, José Sérgio (org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CASTRO, Ângela Bezerra de. [et al.]. *Autores paraibanos: poesia*. João Pessoa: Grafset, 2005.

CEREJA, Williams Roberto & MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens: volume único*. São Paulo: Atual, 2003.

CHAUÍ, Marilena. O universo das artes, In: *Convite à Filosofia*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez,

2001.

CORDEIRO, Euda de Araújo. *A literatura na 1ª série do ensino médio: voz do aluno e do professor*. Campina Grande: UFPB- CH, 2002. Dissertação (Mestrado)

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

DANTAS, José Maria de Souza. *Didática da literatura: proposta de trabalho e soluções possíveis*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 4ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2001.

ECO, Umberto. Sobre a literatura. In: — *Sobre a literatura*. Trad. Eliana Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

\_\_\_\_\_. *A estrutura ausente*. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1981.

FARIA, Maria Alice. *Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999 (Repensando o ensino).

FERNANDES, Ruth. In: 'Teofanias de bagagem em Adélia Prado'. Campina Grande, UEPB, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. O poema, um texto marginalizado. In: GUARACIABA, Micheletti e BRANDÃO, Helena. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997, vol. II.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. *Educação e Literatura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JAUSS, Hans Robert. O Texto poético na mudança de horizonte da leitura. In: LIMA, L. C. (Coordenação e seleção). *Teoria da Literatura em suas Fontes*. (Tradução de Marion S. Herschmann e Rosane V. Lopes). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 873-925.

\_\_\_\_\_. O prazer Estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, L. C. (Seleção, Tradução e Introdução). *A Literatura e o Leitor: textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 85-103.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

LAJOLO, Marisa. Leitura — literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução.

In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Theodoro da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

LIMA, Luís Costa. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: LIMA, L. C. (Seleção, Tradução e Introdução). *A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. 28. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

LÜCK, Heloíza. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MACHADO, Nilson José. *Educação: projetos e valores*. 5. ed. São Paulo: Escrituras, 2004 (Coleção Ensaio Transversais).

MICHELETTI, Guaraciaba. (coord.). *Leitura e construção do real*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2003.

OSAKABE, Haqira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005 (Coleção Literatura e Educação; 6).

OSWALD, Maria Luiza. Literatura e formação: uma leitura de Lima Barreto. In: Yunes, Eliana e Oswald, Maria Luiza (org.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida / Adélia Prado*. São Paulo: Siciliano, 1991.

QUEIRÓZ, Bartolomeu Campos. Literatura: leitura de mundo, criação de palavra. In: YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

RODRIGUES, Neidson. *Da Formação Humana À Construção do Sujeito Ético*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Ivanda Maria Martins. *Literatura em sala de aula: da Teoria literária à prática escolar*. Recife: Programa de Pós-graduação da UFPE, 2005 (Coleção Teses).

SILVA, José Mário da. Os descaminhos da poesia no livro didático: estudo de um caso. In: *Leia Escola*. vol. 4, n. 1. Campina Grande: Idéia, 2001.

SILVA, Marcelo Medeiros da. *Falando de leitura, poesia e amor com alguns alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. (Dissertação de Mestrado). Campina Grande: UFCG, 2006.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Teodoro da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Evangelista Aracy Alves Martins et. al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (Coleção Linguagem e educação).

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida et al. (orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004 (Coleção Literatura e Ensino).

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais de poética*. Trad. Celeste A. Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

STEINER, George. *Linguagem e Silêncio: ensaios sobre a crise da palavra*. Trad. Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TAVARES, Edson. Literatura na escola: o “assassinato” do gosto literário. In: SWARNAKAR, Sudha (org.). *Tecidos metafóricos*. João Pessoa: Idéia, 2003.

TEZZA, Cristóvão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

VERSIANI, Zizi. A poesia na sala de aula. In: BASTOS, Neusa Barbos (org.). *Língua Portuguesa: teoria e método*. São Paulo: EDUC, 2000.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et. al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (Coleção Linguagem e Educação).

YUNES, Eliana. Leituras, experiências e cidadania. In: YUNES, Eliana e Oswald, Maria Luiza (org.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *A Leitura e o Ensino da Literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e história literária*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola. In: - *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert e SANTOS. In: PAULINO, Graça e COSSON, Rildo (org.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.