UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEONALDO BATISTA DOS SANTOS

O poema em sala de aula: a vez e a voz do leitor

SÃO PAULO

2012

LEONALDO BATISTA DOS SANTOS

O poema em sala de aula: a vez e a voz do leitor

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

SÃO PAULO

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
375.106
S237p | <p>Santos, Leonaldo Batista dos</p> <p>O poema em sala de aula: a vez e a voz do leitor / Leonaldo Batista dos Santos; orientação Neide Luzia de Rezende. São Paulo: s.n., 2012.
166 p. ils.; tabs.; anexos + CD-ROM</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Leitura 2. Literatura 3. Poesia (ensino) I. Rezende, Neide Luzia de, orient.</p> |
|------------------|---|
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Leonaldo Batista dos Santos

Título: O poema em sala de aula: a vez e a voz do leitor

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de pesquisa: Linguagem e Educação

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Para Leonildo e Nair, meus pais queridos, grandes lições de vida; para os meus irmãos Cícero (Lula) e Lindacir (Cicia), meus portos seguros; e para Daniela e Maria Luísa, amores eternos, razões do meu caminhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha orientadora Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, que acreditou no meu projeto e de forma atenta, generosa e talentosa ajudou-me a caminhar e a superar os inúmeros desafios ao longo da pesquisa, tornando-a não *minha*, mas *nossa*.

Agradeço aos meus alunos que aceitaram o convite para mergulhar na incrível aventura de ler poesia, de descobrir e se descobrir por meio da literatura.

À Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi e ao Prof. Dr. José Luís Marques López Landeira agradeço pelas importantes considerações e sugestões feitas em vista do Relatório de Qualificação.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Amélia Dalvi Salgueiro pelas sugestões bibliográficas.

Ao Governo do Estado de São Paulo, que, por meio da Secretaria da Educação e do Programa Bolsa Mestrado, concedeu-me o benefício financeiro possibilitando que eu me concentrasse em meus estudos em busca de aprimoramento pessoal e profissional.

Agradeço a Rita Alves, Luciana Franco, Gilda Hourneaux, Renata Smolka e equipe do Colégio do Carmo de Santos, Fernanda Oliveira, Mical Marcelino, Ernesto Júnior e Maria da Graça Fonseca, pelas palavras de incentivo e por todo o apoio ao longo da caminhada.

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. (Tzvetan Todorov)

RESUMO

SANTOS, Leonaldo Batista dos. **O poema em sala de aula: a vez e a voz do leitor**. 2012. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa realizada sobre a recepção de poemas na disciplina de Língua Portuguesa na educação básica. A fim de investigar como leitores de diferentes faixas etárias responderiam aos mesmos textos, considerado seu estágio de formação escolar, selecionamos dez poemas de autores brasileiros, que foram lidos por três turmas de alunos, uma turma de 6º e uma de 9º ano do ensino fundamental – primeira série do ciclo III, e última do ciclo IV, respectivamente – e uma turma de 3º ano do ensino médio, diante das quais o professor adotou os mesmos critérios metodológicos. Os poemas selecionados foram: “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”, de Gregório de Matos; “Acidente”, de José Paulo Paes; “Porquinho-da-índia”, “O bicho”, “Trem de ferro” e “Pneumotórax”, de Manuel Bandeira; “A omelete”, de Dirceu Villa; “Soneto de fidelidade”, de Vinícius de Moraes; “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade; e “pluvial/fluvial”, de Augusto de Campos. Cada um desses textos, dotado de especificidades tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, constitui uma expressão poética distinta, a qual se abre para várias possibilidades de interpretação, de acordo com o repertório de cada leitor, sendo justamente esse o critério utilizado para sua seleção. Encontra-se no centro de nossas preocupações a didática adotada pelo docente para a realização da aula de leitura de poesia, que foi organizada e realizada em dois momentos complementares. O primeiro compõe-se de duas etapas: a primeira caracteriza-se pela leitura individual, particular do aluno, quando emergem suas primeiras impressões e experiências com os poemas; a segunda é caracterizada pela realização da leitura compartilhada dessas e de outras experiências em sala de aula, acompanhada e mediada pelo professor, com vistas a promover, por meio da participação coletiva, a ampliação da percepção estética. No segundo momento foram realizadas as intervenções mais diretas do professor de língua portuguesa, leitor especialista, e nele são realizadas interpretações dos poemas à luz das práticas escolares de ensino de literatura. Como referencial teórico sobre a atividade leitora, foram adotados autores da Estética da Recepção (Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser e Umberto Eco) e, sobretudo, autores mais recentes (Vincent Jouve, Michel Picard, Annie Rouxel, Catherine Tauveron e Gérard Langlade), que se debruçam sobre a concepção de leitor *real*, cujo foco também reside na recepção, conferindo, sobretudo, maior destaque para a subjetividade do leitor na construção de sentidos do texto. Sobre poesia, buscaram-se referenciais em Antonio Candido, Massaud Moisés, Salvatore D’Onofrio e Octavio Paz.

Palavras-chave: leitura, literatura e educação; poesia e ensino.

RÉSUMÉ

SANTOS, Leonaldo Batista dos. **Poem in classrooms: reader's time and voice**. 2012. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Ce travail est le résultat d'une recherche à propos de la réception de poèmes dans le cours de Langue Portugaise dans l'enseignement secondaire brésilien. À fin d'examiner la façon dont les lecteurs de différentes tranches d'âge répondent aux mêmes textes (ayant en compte son stage de formation scolaire), nous avons sélectionné dix poèmes d'auteurs brésiliens, qui ont été lus par trois groupes d'élèves de l'enseignement secondaire – un groupe de sixième et un autre de troisième (respectivement première et dernière étapes du premier cycle) et un groupe de terminale (dernière étape du second cycle) –, pour lesquels le professeur a adopté les mêmes critères méthodologiques. Nous avons choisi les poèmes « Dos desenganos da vida humana » [*Des désabusements de la vie humaine*], de Gregório de Matos ; « Acidente » [*Accident*], de José Paulo Paes ; « Porquinho-da-índia » [*Cochon d'inde*], « O bicho » [*La bête*], « Trem de ferro » [*Train de fer*] et « Pneumotórax » [*Pneumothorax*], de Manuel Bandeira ; « A omelete » [*L'omelette*], de Dirceu Villa ; « Soneto de fidelidade » [*Sonnet de fidélité*], de Vinícius de Moraes ; « Quadrilha » [*Quadrille*], de Carlos Drummond de Andrade ; et « pluvial/fluvial » [*pluvial/fluvial*], d'Augusto de Campos. Chacun de ces textes, doté de spécificités tant dans sa forme qu'en son contenu, constitue une expression poétique particulière, laquelle s'ouvre à plusieurs possibilités d'interprétation selon le répertoire individuel de chaque lecteur, ceci étant justement le critère utilisé au moment de notre sélection. La didactique adoptée par l'enseignant pour l'exécution du cours de lecture de poésie (organisé et réalisé en deux moments complémentaires) est au cœur de nos soucis. Le premier moment se compose de deux étapes : la première se caractérise par la lecture individuelle (personnelle) des textes par l'élève, instant où l'on voit émerger ses premières impressions et expériences avec le poème ; le second moment est marqué par la mise en œuvre d'une lecture partagée de ces expériences (et d'autres perceptions) en salle de classe, accompagnée et ayant le professeur comme médiateur ; le but de cette étape c'était de promouvoir, par l'intermédiaire de la participation collective, l'élargissement de la perception esthétique. Dans ce dernier moment, des interventions plus directes de par le professeur de langue portugaise (lecteur spécialiste) y ont été réalisées, ainsi que des interprétations des poèmes à la lumière des pratiques scolaires de littérature. Nous avons adopté comme point de repère théorique pour cette activité de lecture les auteurs de l'*Esthétique de la Réception* (Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser et Umberto Eco), surtout des auteurs plus récents – Vincent Jouve, Michel Picard, Annie Rouxel, Catherine Tauveron et Gérard Langlade, qui se sont penchés sur la conception du lecteur *réel*, dont le centre d'intérêt réside dans la réception –, en y mettant plus d'accent sur la subjectivité du lecteur dans la construction des sens du texte. En ce qui concerne la poésie, nos repères bibliographiques concernaient notamment les textes d'Antonio Candido, Massaud Moisés, Salvatore D'Onofrio et Octavio Paz.

Mots-clés : lecture ; littérature et éducation ; poésie et enseignement.

LISTA DE SIGLAS

FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
MEC	Ministério da Educação
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.a.: Dados sobre a relação <i>compreender</i> e <i>gostar</i> – 6º ano	61
Tabela 1.b.: Prerrogativas sobre as preferências (tabela 1.a.)	61
Tabela 1.c.: Dados sobre as não-preferências (relação <i>compreender</i> e <i>gostar</i>) – 6º ano	62
Tabela 2.a.: Dados sobre a relação entre <i>compreender</i> para <i>gostar</i> / <i>gostar</i> mesmo sem ter compreendido o poema – 6º ano	63
Tabela 2.b.: Prerrogativas sobre as possíveis preferências (tabela 2.a.)	64
Tabela 3. : Dados sobre três poemas escolhidos pelos alunos – 6º ano	84
 Tabela 4.a.: Dados sobre a relação <i>compreender</i> e <i>gostar</i> – 9º ano	89
Tabela 4.b.: Prerrogativas sobre as preferências (tabela 4.a.)	89
Tabela 4.c.: Dados sobre as não-preferências (relação <i>compreender</i> e <i>gostar</i>) – 9º ano	90
Tabela 5.a.: Dados sobre a relação entre <i>compreender</i> para <i>gostar</i> / <i>gostar</i> mesmo sem ter compreendido o poema – 9º ano.....	92
Tabela 5.b.: Prerrogativas sobre as possíveis preferências (tabela 5.a.)	93
Tabela 6.: Dados sobre três poemas escolhidos pelos alunos – 9º ano	112
 Tabela 7.a.: Dados sobre a relação <i>compreender</i> e <i>gostar</i> – 3º ano	119
Tabela 7.b.: Prerrogativas sobre as preferências (tabela 7.a.)	119
Tabela 7.c.: Dados sobre as não-preferências (relação <i>compreender</i> e <i>gostar</i>) – 3º ano	120
Tabela 8.a.: Dados sobre a relação entre <i>compreender</i> para <i>gostar</i> / <i>gostar</i> mesmo sem ter compreendido o poema – 3º ano	122
Tabela 8.b.: Prerrogativas sobre as possíveis preferências (tabela 8.a.)	123
Tabela 9.: Dados sobre três poemas escolhidos pelos alunos – 3º ano	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - LITERATURA E ESCOLA:	28
1.1. Literatura e humanização	28
1.2. Literatura e os documentos oficiais	30
1.3. Ler na escola: um espaço para a poesia	32
CAPÍTULO 2 – POEMA E POESIA: O LEITOR E A EXPERIÊNCIA POÉTICA	37
2.1. O verso e o reverso do poema: a palavra como fundamento	37
2.2. Os poemas e o leitor	42
2.3. Poesia e experiência poética	44
2.4. Dez poemas: caminhos a percorrer	47
CAPÍTULO 3 – A INCLUSÃO DO LEITOR COMO INSTÂNCIA DA LITERATURA	49
3.1. A Estética da Recepção como ponto de partida	49
3.2. <i>Recepção e efeito</i>	51
3.3. Entre leitores: o <i>leitor implícito</i> , o <i>leitor modelo</i> e o <i>leitor real</i>	52
CAPÍTULO 4 – EXPERIÊNCIAS DE LEITORES E EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	59
4.1. Leituras individuais	59
4.1.a. <i>Você gosta de um poema quando ele...</i>	59
4.1.b. Entre <i>compreender</i> e <i>gostar</i>	61
4.1.c. Dados sobre a relação entre <i>compreender</i> para <i>gostar</i> / <i>gostar</i> mesmo sem ter compreendido o poema	63
4.2. Leituras compartilhadas	65
4.2.a. Na sala de aula: experiências compartilhadas:	65
4.2.a.1. “ <i>Trem de ferro</i> ”	65
4.2.a.2. “ <i>Quadrilha</i> ”	67
4.2.a.3. “ <i>Acidente</i> ”	69
4.2.a.4. “ <i>Porquinho-da-Índia</i> ”	71
4.2.a.5. “ <i>O bicho</i> ”	73
4.2.a.6. “ <i>A omelete</i> ”	76
4.2.a.7. “ <i>Soneto de fidelidade</i> ”	78
4.2.a.8. “ <i>Pluvial/fluvial</i> ”	79
4.2.a.9. “ <i>Pneumotórax</i> ”	81
4.2.a.10. “ <i>Dos desenganos da vida humana, metaforicamente</i> ”	83
4.3. Repensando a aula com os alunos	84

4.3.a. Três poemas escolhidos: posteriores intervenções do professor	84
4.3.b. Sobre os dois momentos da aula: outras intervenções dos alunos.....	85

CAPÍTULO 5 – EXPERIÊNCIAS DE LEITORES E EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

5.1. Leituras individuais	87
5.1.a. <i>Você gosta de um poema quando ele</i>	87
5.1.b. Entre <i>compreender</i> e <i>gostar</i>	88
5.1.c. Dados sobre a relação entre <i>compreender</i> para <i>gostar</i> / <i>gostar</i> mesmo sem ter compreendido o poema	92
5.2. Leituras compartilhadas	94
5.2.a. Na sala de aula: experiências compartilhadas:	94
5.2.a.1. “O bicho”	95
5.2.a.2. “Quadrilha”	97
5.2.a.3. “Acidente”	100
5.2.a.4. “Trem de ferro”	102
5.2.a.5. “Pluvial/fluvial”	103
5.2.a.6. “Porquinho-da-Índia”	103
5.2.a.7. “Soneto de fidelidade”	105
5.2.a.8. “A omelete	107
5.2.a.9. “Pneumotórax”	109
5.2.a.10. “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”	111
5.3. Repensando a aula com os alunos	112
5.3.a. Três poemas escolhidos: posteriores intervenções do professor	112
5.3.b. Sobre os dois momentos da aula: outras intervenções dos alunos	113

CAPÍTULO 6 – EXPERIÊNCIAS DE LEITORES E EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

6.1. Leituras individuais	117
6.1.a. <i>Você gosta de um poema quando ele</i>	117
6.1.b. Entre <i>compreender</i> e <i>gostar</i>	119
6.1.c. Dados sobre a relação entre <i>compreender</i> para <i>gostar</i> / <i>gostar</i> mesmo sem ter compreendido o poema	122
6.2. Leituras compartilhadas	124
6.2.a. Na sala de aula: experiências compartilhadas:	124
6.2.a.1. “O bicho”	126
6.2.a.2. “Soneto de fidelidade”	128
6.2.a.3. “Quadrilha”	129
6.2.a.4. “Pneumotórax”	131
6.2.a.5. “Acidente”	132

6.2.a.6. “Trem de ferro”	134
6.2.a.7. “Porquinho-da-índia”	135
6.2.a.8. “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”	136
6.2.a.9. “A omelete”	139
6.2.a.10. “Pluvial/fluvial”	141
6.3. Repensando a aula com os alunos	141
6.3.a. Três poemas escolhidos: posteriores intervenções do professor	141
6.3.b. Sobre os dois momentos da aula: outras intervenções dos alunos	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE LEITORES E LEITURAS	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
ANEXOS	159
Anexo A – Coletânea dos poemas selecionados	159
Anexo B – Questionário sobre as leituras individuais	161
Anexo C – Três poemas escolhidos para posteriores intervenções do professor	164
Anexo D – Sobre os dois momentos da aula: outras intervenções dos alunos	165
Anexo E – Transcrição das aulas de leitura compartilhada (arquivo digital gravado em CD-ROM).	

Introdução

“Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.” (Jorge Larrosa)

Acreditar no poder das palavras é, de fato, acreditar ao mesmo tempo no que elas podem fazer conosco e no que podemos fazer com elas. Em nosso contato com as palavras podemos confirmar ou negar ideias, conceitos, valores, experiências que de uma forma ou de outra fazem ou passam a fazer parte daquilo que somos. Talvez possa ser essa também uma das formas possíveis de entender por que muitas das vezes lançamos mão de palavras de outrem para dizer ao menos parte daquilo que sabíamos já estar em nós¹. É como se faltasse alguém com especial sensibilidade e técnica para organizá-las e dizê-lo a seu modo. Assim, selecionar e organizar as palavras é um meio para, cada qual, construir-se a si próprio.

No âmbito artístico, a palavra, enquanto construção estética, ganha outro estatuto e mesmo aquilo que já é conhecido se renova. É assim que também me permito² ver a literatura: como um especial e infinito meio de renovar nossa capacidade de percepção e apreensão do mundo, dos outros e de nós mesmos, porque através dela são compartilhadas, de maneira muito singular, as mais diversas experiências humanas.

Não posso deixar de destacar aqui quão importantes e fundamentais foram para minha formação as contribuições dos professores, pelos quais desde os primeiros anos escolares tive acesso à literatura. Creio que parte de importantes escolhas na minha vida decorreram dessas leituras, dentre elas, certamente, meu interesse pela literatura e pela educação. Não vejo como nem por que dissociar literatura, educação, experiência e conhecimento.

Escolher a profissão de professor de Língua Portuguesa fez-me aproximar ainda mais de textos literários, não apenas como uma forma de entretenimento, mas de conhecimento e

¹ De acordo com Bakhtin (1997, p. 319), o “objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear”.

² As alternâncias realizadas entre a primeira pessoa do singular e a primeira do plural se justificam diante da necessidade de imprimir clareza e precisão acerca dos respectivos enunciadoreis.

formação, com especial destaque para a poesia, a qual, como afirma Octavio Paz, convida o leitor “à viagem”, ao “regresso à terra natal”, à busca do “conhecimento”, da “salvação”, ou mesmo do “abandono”. Capaz de “transformar o mundo”, a poesia de todas as épocas é “revolucionária por natureza”, ora revelando ao leitor “este mundo”, ora criando outros. Por carregar em seu seio “experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido”, ela dá ao homem a “consciência de ser algo mais que passagem” (PAZ, 1982, p. 15). Por meio da frase “que é ritmo, que é imagem, o homem – este perpétuo chegar a ser – é. A poesia é entrar no ser” (PAZ, 1982, p. 138).

Desde que os caçadores e colhedores de frutas mais remotos se reconheceram nas águas de um poema³, conforme nos relata Paz (1993), a poesia tem eternizado heróis, fundado culturas, emocionado os homens – do mais humilde e simples ao mais culto e erudito –, através dos tempos, porque ela é capaz de cativar o leitor de todas as idades (BAMBERGER, 2006) e de todas as épocas, sensibilizá-lo e possibilitar a ele vivenciar inúmeras experiências. Nesse sentido, a poesia consagra-se como um direito incompressível do homem, em virtude de seu caráter *humanizador* (CANDIDO, 2004), o qual reside substancialmente na singularidade estrutural do poema, diante do qual o leitor é um estrangeiro (D’ONOFRIO, 1978), pois estará sempre, a cada leitura, em contato com algo passível a constantes renovações.

Ao entrar na escola, a poesia, como os demais objetos de ensino, escolariza-se, uma vez que “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes” (SOARES, 2006, p. 20). Em vista disso, a poesia é entendida como “forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento” (PCN/1998), e, portanto, indispensável às práticas escolares e ao processo não só de *formação*, mas de *transformação* dos educandos⁴. Entretanto, o que se observa é que a escola tem colocado a poesia à margem de suas práticas

³ Ao empregarmos o termo *poema* estamos nos referindo à forma literária produzida geralmente em versos, capaz de conter poesia. Ao empregarmos o termo *poesia* estamos considerando-a como uma manifestação singular presente especificamente no poema. No capítulo II nos debruçamos mais detidamente sobre esses dois termos.

⁴ As concepções de *formação* e de *transformação* aqui empregadas remontam a Aristóteles e Nietzsche, respectivamente. De acordo com Silvia Rocha, “concebida como *formação*, a educação pressupõe o saber e o conhecimento: evidentemente, só se pode ensinar o que se sabe. Do ponto de vista de uma lógica da transformação, ao contrário, “o que se sabe” é precisamente o que deve ser superado, problematizado. A transformação implica um certo espaço para o não saber, pois transformar-se é ser capaz de abrir mão do que se sabe, de deixar de ser aquele que sabe para experimentar o desconhecido. [...] Se a formação repousa sobre a transmissão de um conteúdo (ela se define mesmo exatamente por isso), a transformação remete a uma mudança de lugar, ao deslocamento dos pontos de vista: cada nova perspectiva instaura, por sua vez, uma nova “verdade”. O deslocamento ou a mudança de perspectivas não traz apenas novos conhecimentos ou novas apreensões para um “eu” que permaneceria o mesmo, mas instaura um novo eu. A transformação é fruto de um percurso singular, que se abre a cada momento para o novo, dando a cada vez suas próprias regras e sua própria medida” (ROCHA, 2006, p. 273).

(OCN/2006). Tal constatação justifica, assim, a necessidade de reconsiderar o trabalho com o poema em sala de aula, pois essa “talvez seja uma das formas mais legítimas de repensarmos o papel educativo da escola, como espaço de prática que conduz o aluno à liberdade e à superação dos modelos estanques e alienadores presentes na sociedade” (LANDEIRA, 2005, p. 242).

As questões que envolvem a promoção da leitura de poemas na escola, como toda atividade concernente a essa instituição, exigem um posicionamento crítico e consciente sobre seus diferentes aspectos⁵. Assim, o desenvolvimento de uma pesquisa que se detenha no estudo da recepção de poemas na educação básica mostra-se necessário ao trabalho docente e, por sua relevância, pode vir a contribuir com as reflexões acadêmicas em torno do objeto sobre o qual se debruça.

Para a construção do objeto de nossa pesquisa, foram elaboradas perguntas fundamentais à leitura de poesia na escola: Que autores de poesia selecionar? Quando se trata da eleição de poemas a serem propostos a alunos do ensino fundamental não é rara a presença de textos de “qualidade discutível” (PINHEIRO, 2002, p. 16), subestimando-se o aluno dessa etapa escolar, ao compor, por exemplo, antologias e livros didáticos em que o critério estético para a seleção desses textos nem sempre é levado em conta. Assim, se a leitura de poemas considerados mais complexos, seja pelo emprego de metáforas, metonímias, hipérbatos, aliteraões, assonâncias etc., seja pelo conteúdo que veiculam, fosse proposta a alunos tanto do ensino médio quanto do fundamental, como cada turma responderia aos textos? Haveria “níveis” escolares que corresponderiam a determinados “níveis” de poemas, tendo em vista sua complexidade? É possível aproximar as possíveis expectativas dos educandos aos interesses e compromissos da escola no que se refere à prática de leitura de poemas? E talvez a pergunta mais importante: como promover junto ao aluno acesso ao texto poético, à exploração das potencialidades de sua linguagem, possibilitando a ele participar também do complexo e *inusitado tipo de diálogo* (PCN, 1998) promovido pela poesia sem que sua subjetividade, aspecto fundamental à leitura do texto literário, e suas experiências

⁵ Tais questões já foram objeto de análise de muitos pesquisadores e, portanto, a matéria de que trata esta pesquisa não é nova. Dos trabalhos a que tivemos acesso destacamos: *Movimentos enunciativos da poesia errante*, tese de doutorado, de José Luís Marques López Landeira, Faculdade de Educação da USP, 2005; *Literatura e informação estética: a oralidade pelas vias da poesia e da canção e seus usos na educação*, tese de doutorado, de Maria Auxiliadora Cunha Grossi, Faculdade de Educação da USP, 2008; *Leitura literária: um estudo de propostas de leitura de poesia em livros didáticos*, dissertação de mestrado, de Maria de Lourdes Bacicheti Gonçalves, Universidade Estadual de Maringá, 2009; *Como e porque ler poesia em sala de aula*, dissertação de mestrado, de Antônio Davi Silveira de Oliveira, UNIVALI, 2010. Cada uma dessas pesquisas revela indiscutíveis contribuições legadas ao ensino de língua e literatura. Em nosso trabalho nos detemos na recepção de poemas por leitores reais em situações empíricas de sala de aula, a fim de investigar como responderiam aos textos e à concepção de aula e de leitura adotados.

particulares, sejam podadas? Tendo em vista que seria impossível dar conta de todas as séries da educação básica, por sua amplitude e complexidade e, além disso, se não nos detivéssemos em escolhas específicas relativas à leitura em questão, nosso objeto de pesquisa concentra-se na leitura de dez poemas por duas turmas do ensino fundamental II e uma turma do ensino médio.

Vincent Jouve afirma que as “pesquisas acerca da leitura podem assumir duas direções”. Ou o pesquisador interessa-se “pela apreensão da leitura e pelos métodos mais eficientes para que dê resultado”, ou se questiona “sobre o que está em jogo no ato de ler”. Dessa forma, a “primeira opção relaciona-se com a didática; a segunda com a reflexão teórica” (JOUVE, 2010, p. 202). E acrescenta concluindo que

[...] qualquer que seja a opção, a interdisciplinaridade é incontornável. Isso é evidente para a recepção que depende do momento histórico, das normas culturais em vigor e da identidade social dos leitores em questão. Mas a interdisciplinaridade impõe-se também aos teóricos do efeito: para analisar a maneira como as estratégias textuais envolvem o leitor, é preciso uma teoria do sujeito humano, que pode fazer uso da antropologia, das ciências cognitivas e até da psicanálise. Como a leitura atinge todas as dimensões do indivíduo, é natural recorrer ao conjunto das ciências humanas para manifestá-la. (JOUVE, 2010, p. 203).

Ao longo do processo de realização desta pesquisa, deparamo-nos com a necessidade de buscar referenciais em estudos da Sociologia, da Psicologia, da Teoria Literária e da Pedagogia, a respeito de determinados aspectos: sobre as relações entre produção e recepção da obra de arte em determinado contexto; sobre o indivíduo e suas transformações psicológicas; sobre a noção de poema, de poesia e de experiência poética; sobre as concepções de leitura literária, de leitor e o que está em jogo no ato de ler poemas na escola; e sobre a metodologia que adotaríamos na investigação acerca de um modo produtor de realizar a leitura de poemas na educação básica. Entendemos por modo produtor aquele que tenha sentido tanto para a escola, enquanto espaço de formação e de transformação, quanto para o aluno leitor.

Nossa hipótese de pesquisa é a de que a inclusão da perspectiva do leitor real, empírico, ou seja, o aluno leitor com que se lida diariamente na escola, com suas experiências e seu repertório, possa ser um meio eficaz de promover a aproximação texto-leitor, com vistas à sua (trans)formação. Sustenta essa hipótese o fato de que o texto literário se caracteriza por sua incompletude e se realiza no contato com o leitor, o qual lhe empresta os elementos de seu universo pessoal (LANGLADE, no prelo). Ademais, o leitor real é o indivíduo central das reflexões educacionais contemporâneas, nas quais ele se insere como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, mediatizado pelo professor (BRASIL, 1998). Por

considerar esses aspectos, fez-se necessário, nesta pesquisa, repensar também a posição do professor na aula e suas estratégias didáticas, no que concerne à participação dos alunos e à permissão para que se expressem no ato da leitura.

A fim de investigar nossa hipótese, foram selecionados dez poemas de autores brasileiros, “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”, Gregório de Matos; “Porquinho-da-índia”, “Acidente”, “O bicho”, “Trem de ferro” e “Pneumotórax”, de Manuel Bandeira; “A omelete”, de Dirceu Villa; “Soneto de fidelidade”, de Vinícius de Moraes; “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade; e “pluvial/fluvial”, de Augusto de Campos. Esses poemas foram lidos por uma turma de 6º ano, uma turma de 9º ano do ensino fundamental e uma turma de 3º ano do ensino médio.

A maioria dos alunos das séries participantes da pesquisa tem entre 11 e 17 anos completos de idade, e, resguardadas as inúmeras diferenças em relação à maturidade e às experiências de vida de cada turma coletivamente e de cada aluno individualmente, têm em comum o fato de estarem na adolescência. Nessa fase do desenvolvimento humano, segundo Piaget, os indivíduos já são capazes de construir sistemas e “teorias”, diferentemente das crianças, que, ainda não os constroem, mas os têm inconscientemente, de modo que apenas o “observador exterior consegue compreendê-los, já que a criança não os ‘reflete’” (PIAGET, 2002). De acordo com Piaget:

Por volta de onze a doze anos efetua-se uma transformação fundamental no pensamento da criança, que marca o término das operações construídas durante a segunda infância; é a passagem do pensamento concreto para o “formal”, ou, como se diz em termo bárbaro, mas claro, “hipotético-dedutivo” (PIAGET, 2002, p. 58, grifos do autor).

A partir dos 11 ou 12 anos, fase que caracteriza o início da adolescência, “as operações formais fornecem ao pensamento um novo poder, que consiste em destacá-lo e libertá-lo do real, permitindo-lhe, assim, construir a seu modo as reflexões e teorias” (PIAGET, 2002, p. 60).

Essa explicação nos é fundamental, pois a partir dela questionamo-nos sobre como os mesmos poemas seriam interpretados por alunos em diferentes estágios de formação escolar. Se cada série respondesse a eles de forma ao menos satisfatória, consideradas as especificidades de cada uma delas, seria possível repensar a possibilidade de alunos de ensino fundamental II lerem também poemas considerados mais bem elaborados ao invés dos ditos textos de *qualidade discutível*, muitas vezes escritos especificamente para atender determinada etapa escolar, sobrepondo à qualidade estética determinados valores (PINHEIRO, 2002, p. 18) morais, patrióticos, etc.

Diante do objetivo de investigar como os alunos de cada série responderiam aos mesmos textos, procuramos selecionar poemas cuja leitura não seria, a princípio, proposta para alunos de 6º ano, como é o caso de “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente” e “Pneumotórax”, que poderiam ser considerados “difíceis” para essa série; e poemas como “Trem de ferro” e “Acidente”, geralmente considerados “infantis” ou “desinteressantes” para alunos de 3º ano do ensino médio, e que, portanto, não seriam, a princípio, propostos a eles.

Os dez poemas da coletânea já haviam sido analisados em outras turmas de alunos, sem que, no entanto, fossem adotadas as prerrogativas ou a didática em sala de aula que se adota nesta pesquisa. São textos, portanto, que fazem parte não apenas do meu repertório particular, mas estão inseridos num percurso docente vivenciado em outros contextos de ensino-aprendizagem, compondo, assim, um horizonte de experiências de leitores e de leituras.

Com vistas a lidarmos diretamente com leitores reais, com cujas turmas não só pretendíamos promover a leitura dos mesmos poemas como também aplicar basicamente os mesmos procedimentos didáticos, fomos motivados a investigar aulas ministradas por mim⁶, com minhas turmas regulares de alunos⁷. Essa foi a forma encontrada para que não se perdesse o foco das prerrogativas elaboradas, com base nos referenciais teóricos, quanto às noções de poema, de poesia e de leitor adotadas neste trabalho. Por essas razões, ocupo dois lugares na pesquisa: o de docente, uma vez que eu mesmo planejo, organizo e realizo as aulas de leitura dos poemas; e o de pesquisador, ao selecionar e mobilizar as concepções teóricas e as estratégias didáticas, e ao realizar a análise dos dados. Em vista disso, mantivemo-nos o tempo todo alertas sobre a necessidade de que para algo tornar-se objeto de pesquisa, “é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente”, permitindo o estabelecimento da alteridade, caracterizada pela “estranheza, porque não se trata de simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência”. Dessa forma, “a atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a

⁶ Aulas que foram atribuídas para o ano letivo de 2010 por meio das vias legais previstas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

⁷ A escola em que foi realizada a pesquisa pertence à rede estadual de ensino de São Paulo, e é localizada na área continental do município de São Vicente, litoral de São Paulo. Possui dezenove salas de aula por período, funciona em três turnos e tem todos os anos cerca de mil e trezentos alunos no ensino médio e setecentos no ensino fundamental II. Conta, ainda, com duas salas de materiais pedagógicos de uso docente, uma sala de multimeios, de informática, de coordenação, de direção, de mediação pedagógica, de educação física, e da banda, onde são guardados os instrumentos musicais. Apesar de a escola ter uma sala de leitura, ela não apresenta a devida organização espacial para ser utilizada; além disso, não permanece aberta, por falta de funcionário designado para tal fim, impossibilitando aos alunos a retirada, a título de empréstimo, de obras de seu acervo.

tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo” (AMORIM, 2004, p. 26). Esse movimento permitiu a emersão do pesquisador, sem o qual não teria sido possível construir nosso objeto e investigar nossa hipótese de pesquisa.

O leitor com que se lida diariamente em sala de aula é um indivíduo real, e, portanto, detentor de um imaginário e de um repertório próprios que são mobilizados na realização da leitura. Esse imaginário, de acordo com Rouxel, “alimenta-se, ele próprio, de várias fontes” e “compõe-se de imagens e representações que provêm da sua experiência do mundo – da sua história pessoal, do imaginário coletivo da sociedade em que vive – e de suas experiências estéticas anteriores” (Rouxel, no prelo). Considerando isso, o primeiro procedimento adotado foi o de conhecer ao menos parte desse universo dos alunos-leitores, a fim de valorizar sua subjetividade como princípio de abordagem do texto literário. Para tanto, organizamos a aula em dois momentos. O primeiro foi composto de duas etapas: na primeira, os alunos leram os poemas individualmente, fora da sala de aula e do ambiente escolar; na segunda, foi realizada em sala de aula a leitura compartilhada dos textos, em que o professor se colocou como mediador. O segundo momento é caracterizado pelas intervenções mais diretas do professor, interpretando os poemas e discorrendo sobre as dúvidas dos alunos a fim de dirimi-las. Expliquemos a organização de cada um desses momentos.

Para a realização do primeiro momento, os alunos participantes desta pesquisa receberam, além da coletânea contendo os dez poemas⁸, um questionário⁹ elaborado para se coletarem dados sobre suas expectativas em relação à leitura do texto poético em geral e sobre as experiências e preferências individuais com os poemas selecionados. Com isso, objetivamos, mediante as informações aí coletadas, conhecer ao menos parte do horizonte de expectativas de cada turma antes da realização da leitura compartilhada dos poemas, além de ser possível repertoriar suas experiências prévias. Essas informações foram importantes, pois contribuíram para o professor intervir em sala de aula, além de comporem dados que foram analisados posteriormente.

Esse questionário compõe-se de perguntas que versam sobre diversos aspectos voltados para o leitor e sua relação com o texto poético. A pergunta 1¹⁰, por exemplo, solicita

⁸ Anexo A, p. 159.

⁹ Anexo B, p. 161.

¹⁰ Quanto a essa pergunta, que está assim formulada “Você gosta de um poema quando ele:”, explicou-se aos alunos que “gostar” deveria ser compreendido numa acepção mais ampla, remetendo também para aquilo que “toca”, que “emociona”, “atrai”, “marca”, aquilo com que tivemos contato e que passou a fazer parte de nós, ficou impresso em nós, porque por ele fomos atravessados. Nesse caso, gostar pode ser entendido como um tipo de experiência estética, cujo efeito pode ser tanto micro como macro, resguardados, claro, alguns outros aspectos a ela inerentes.

ao aluno que assinale, dentre nove opções fechadas e uma aberta¹¹, aquilo que num poema pode despertar seu interesse para lê-lo e dele gostar, interagindo com ele e dele apropriando-se. São opções que envolvem alguns aspectos que podem juntos, ou não, estar implicados na leitura de um poema: são destacados os sentimentos e as emoções isoladamente, em seguida é empregada a expressão *ideias/assuntos* referindo-se a possíveis pontos de vista, visões de mundo, explícitos ou implícitos, manifestados tanto no plano do conteúdo quanto presente no plano da expressão de um poema¹².

Nessa primeira etapa do primeiro momento da aula, procurou-se investigar ainda se e como os alunos concebem a poesia numa perspectiva *humanizadora*; além disso, se julgam ou não necessário conhecer a vida do poeta e/ou o contexto histórico em que o poema foi escrito para dele se apropriarem. As perguntas 2 e 3 do mesmo questionário visam a colher dados a respeito da compreensão¹³ dos alunos sobre os dez poemas, dentre eles aquele de que mais gostaram, além das razões para tal escolha, distribuídas em dez aspectos fechados, sobre forma e conteúdo do poema, e um item em aberto caso precisassem apontar quaisquer razões além daquelas previstas. Dentre os poemas selecionados na pergunta 2, abre-se espaço na pergunta de número 4 para a indicação do possível poema de que o aluno não gostou “de jeito nenhum”, cujas razões poderiam ser explicadas brevemente. Uma vez que “somos incapazes de captar um texto num só momento” (ISER, 1999, p. 17, v. 2) – sendo a leitura, sobretudo a literária, um processo que se articula e “amadurece” à medida que o horizonte de expectativas do leitor também se altera, se transforma –, a fruição estética não dependeria de sua plena, completa e absoluta compreensão. Segundo Jauss:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (JAUSS, 2002, p. 69).

Apenas a compreensão de uma obra não garantiria, portanto, que se realizasse a experiência estética, pois se trata apenas de uma das partes de um processo maior. Em vista

¹¹ Todas as perguntas do questionário para as quais elaboramos as possíveis prerrogativas contêm o espaço em branco para os alunos apresentarem outras possibilidades com suas próprias palavras.

¹² Quanto à expressão *ideias/assuntos* esclarecemos aos alunos que ela está aí englobando pontos de vista que podem encontrar-se tanto no plano do conteúdo tanto podem incidir sobre o próprio plano da expressão, por meio de recursos estilísticos empregados pelo poeta.

¹³ O item a que nos referimos foi assim formulado: “Selecione o(s) poema(s) que você compreendeu, ou seja, aquele(s) que você seria capaz de explicar a uma pessoa que não o(s) tenha compreendido”. Tendo assinalado esse item, o aluno poderia explicar, *mesmo que parcialmente*, com as próprias palavras, de que trata(m) o(s) texto(s) selecionado(s). Disso depreende-se que foi capaz de *perceber*, de *ter tido experiência* ou *conhecimento* a partir do poema. Estamos empregando o vocábulo *compreendeu* nas acepções encontradas em Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986): “entender”, “inferir”, “deduzir”, “concluir”, “depreender”, “alcançar a significação, o sentido, a ideia”.

disso, se um leitor declarasse gostar (na acepção a que já nos referimos) de um poema que explore, por exemplo, seu estrato sonoro de forma bastante acentuada, como é o caso do poema “Trem de ferro”, sem que o pudesse explicar, seria possível dizer que esse leitor realizou uma das etapas da experiência estética, ainda que primária da obra? A fim de se investigar essa relação, a pergunta 5 solicita ao aluno que se posicione a esse respeito, ou seja, se para ele é necessário compreender um poema para dele gostar, o que poderia ser confirmado ou não durante a realização da leitura em sala de aula. As duas perguntas seguintes, que encerram o questionário, procuram, ainda, sondar se houve algum poema que o aluno não tenha compreendido, mas de que tenha gostado. A exemplo das perguntas anteriores, são apresentadas algumas possíveis razões relacionadas tanto à forma quanto ao conteúdo do poema para o aluno assinalar, além de espaço para ele poder explicar com suas palavras outras possíveis razões.

Para a execução da segunda etapa do primeiro momento da aula, foram realizadas em média quatro aulas de leitura com cada turma de alunos para que eles pudessem expor suas impressões, seus pontos de vista, suas alegrias e tristezas, suas dificuldades, enfim, o máximo daquilo que a leitura dos textos lhes proporcionou¹⁴, a fim de que as experiências com a leitura dos dez poemas não ficassem restritas ao universo particular de cada leitor, mas pudessem ser compartilhadas e ampliadas. Durante sua realização, procurou-se ao máximo fazer emergir a voz dos leitores, a exemplo do que se buscou no referido questionário. Isso não significa que se pretendia estacionar junto dos alunos em suas impressões e experiências iniciais, em sua identificação mais pessoal com a obra, mas refletir sobre como contribuir para que eles avançassem um pouco mais e ampliassem suas experiências por meio de novas interações com o texto e com os demais leitores à sua volta. De acordo com Mazauric,

[...] encarar a leitura como um lugar de uma elaboração identitária, e, portanto, como uma interação, parece-nos particularmente útil em se tratando de didática da leitura literária, à medida que esta precisa levar em conta justamente o que sobressai nas prescrições do texto, nos percursos do leitor na ficção e na língua, nas múltiplas posturas que ele pode adotar, nos trajetos coletivos de um grupo-classe e à mediação de um professor, ele também sujeito leitor em busca de sua satisfação na forma de identidades múltiplas (pessoal, profissional, etc.).

No cerne dessa elaboração, encontra-se a identificação, que, como se sabe, é uma das consequências essenciais da leitura, com a qual, entretanto, a leitura escolar não sabe muito o que fazer, deixando-a à soleira da porta para

¹⁴ As aulas de leitura compartilhada, realizadas em sala de aula, foram gravadas em equipamento de áudio e em seguida transcritas integralmente. Nas transcrições foram empregados nomes fictícios em substituição dos verdadeiros nomes dos alunos, a fim de se preservar sua identidade, em cumprimento aos padrões éticos na pesquisa em educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

vê-la voltar pela janela, e tornando-se obstáculo para uma leitura distanciada e analítica. (MAZAURIC, no prelo).

Com base na concepção de *leitor real*, de escola como espaço de formação e de transformação, e de que é necessário promover a participação do aluno na construção de seu conhecimento, é que optamos por essa metodologia em que primeiro as vozes deles se fizessem presentes, para vivenciarem suas experiências com a leitura. Nessas situações, o deixar “expressar-se livremente” não pressupõe necessariamente aceitar “toda e qualquer intervenção como legítima” (LANDEIRA, 2005, p. 234), e, para que isso não acontecesse, foi necessário que o professor se pusesse como mediador do ato de ler. Essa condição exigiu que o docente, dentre outras ações, organizasse os turnos de voz, colocasse questões, sugerisse e problematizasse reflexões em torno de hipóteses ora levantadas pelos próprios alunos, ora sugeridas por ele, a fim de serem confirmadas ou não no próprio texto, pois como já afirmou Langlade (no prelo), “essa leitura participativa, longe de ser ‘ingênua’ e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária”.

Por *experiência* estamos entendendo aqui “aquilo que ‘nos passa’, ou nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 25-26). Nessa perspectiva, o sujeito é concebido como “um território de passagem, algo como uma superfície sensível” e “aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (LARROSA, 2002, p. 26). A essa noção de *experiência* e de *sujeito da experiência* liga-se, naturalmente, algo que se adquire por meio da relação do homem com aquilo que é capaz de tocá-lo, de perpassá-lo, que é o *conhecimento* oriundo dessa relação. De acordo com Jorge Larrosa,

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (LARROSA, 2002, p. 27).

Quem poderia, então, vivenciar as próprias experiências com a leitura dos poemas que não os próprios leitores por meio dos próprios textos aos quais, leitores e textos, somar-se-iam outros leitores, outros textos, outras experiências? Com base nessas premissas, concebemos a

aula como sendo muito mais do que um momento reservado para os alunos falarem ou simplesmente exporem suas impressões. Antes, ela constitui-se um espaço organizado a fim de promover situações que levem os alunos a exercitar a capacidade para ouvir a si mesmos e ao outro, concordar, discordar, defender seus pontos de vista, perceber que sua leitura pode ser legítima, e ao mesmo tempo reconhecer que podem existir outras leituras além da sua. É nessa medida que a aula torna-se lugar de produção de experiências e de conhecimento.

Engajados nessa concepção de aula, além da postura de mediador do professor, procuramos descaracterizar a maneira dita tradicional do espaço físico escolar, em que as carteiras são enfileiradas uma atrás da outra, compondo fileiras. Foi sugerido aos alunos que se organizassem em círculo, onde o professor também se inseriria, a fim de que todos pudessem se sentir incluídos no grupo e pudessem participar ouvindo e fazendo-se ouvir.

Para a realização do segundo momento da aula, caracterizado pela presença das intervenções mais diretas e incisivas por parte do professor, foi reservada uma aula, realizada após a leitura compartilhada. Como preparação, foi elaborado um segundo questionário, “Anexo C”, p. 164, no qual cada aluno deveria indicar três poemas que quisesse ver analisados, de modo a ampliar sua compreensão sobre eles. Nosso intuito com essa etapa da aula foi investigar, portanto, quais seriam os três poemas mais “votados” pelos alunos de cada série e as implicações relativas às suas escolhas, e não as intervenções do professor, que diferentemente da aula de leitura compartilhada, interpretou os poemas e respondeu a todas as perguntas dos alunos. Nesse caso, a estratégia adotada pelo professor para interpretar os textos seguiu os moldes mais tradicionais, em que se destacam a descrição dos elementos formais dos poemas e os efeitos de sentido produzidos por eles.

Depois da realização dessa aula com as intervenções do professor sobre os três poemas selecionados pelos alunos, eles receberam um terceiro questionário, “Anexo D”, p. 165, contendo três perguntas que versam sobre a didática adotada por nós na pesquisa, considerando os dois distintos momentos: aquele em que os alunos puderam se expressar mais subjetivamente e compartilhar suas experiências com a leitura dos poemas, e aquele em que o professor discorreu sobre os textos interpretando-os para a classe. Nesse mesmo questionário os alunos deveriam escrever sobre dois poemas: um deles previamente selecionado por nós, “Porquinho-da-índia”, de Manuel Bandeira, e um segundo poema que cada aluno poderia escolher. As produções escritas em torno desses dois poemas não constituíram dados para serem analisados nos capítulos destinados a esse fim, uma vez que nosso olhar se concentra nas etapas de valorização da voz dos alunos e na postura do professor como mediador do ato de ler. No entanto, por terem trazido informações pertinentes às reflexões relativas às demais

etapas do percurso da pesquisa, os resultados dessas produções serão mencionados nas considerações finais e suas implicações comparadas aos demais dados colhidos.

Nossa pergunta de pesquisa assim se coloca: como os alunos responderiam aos dez poemas, considerando-se como questões centrais da aula quatro aspectos – simultâneos e complementares: a) a composição, ou seja, a organização interna de cada um dos textos, e seu caráter polissêmico produzido pelos vários estratos da linguagem poética; b) a poesia numa perspectiva humanizadora por meio do prazer estético; c) a subjetividade do aluno leitor como princípio de abordagem do texto; e d) o posicionamento do professor, que se colocou na aula como mediador do ato de ler?

Como referencial teórico sobre a atividade leitora, adotamos autores da Estética da Recepção, a saber, Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser e Umberto Eco, e, sobretudo, autores mais recentes que mantêm o foco na recepção e destacam a importância da subjetividade do leitor na construção de sentidos do texto, como Vincent Jouve, Michel Picard, Annie Rouxel, Catherine Tauveron e Gérard Langlade¹⁵. Para o estudo dos poemas buscaram-se referenciais sobre o texto poético em Antonio Candido, Massaud Moisés, Salvatore D'Onofrio e Octavio Paz. Uma vez que a pesquisa tem como polos o do texto literário (especificamente, o poema) e o do contexto no qual se inserem aluno e professor no processo de ensino e aprendizagem, também adotamos como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental II (PCN/1998) e as novas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM/ 2006).

Antes de expor a maneira como organizamos os capítulos da dissertação e o que desenvolvemos em cada um deles, cabem algumas considerações. A primeira é que não se pretende aqui, até porque seria uma concepção de ensino de língua portuguesa no mínimo incoerente com o contexto educacional em que nos inserimos, defender a primazia da leitura de poemas em detrimento da leitura de outros gêneros textuais, tanto os literários, como o romance, o conto etc., quanto os não-literários, como o relatório, a notícia, a resenha etc. A segunda é que em nenhum momento tivemos a pretensão de esgotar nas aulas realizadas as diferentes interpretações possíveis para os dez poemas selecionados, muito menos de apresentar os resultados da pesquisa como um instrumental metodológico infalível e viável para qualquer situação de leitura em sala de aula. A terceira é que este trabalho de pesquisa

¹⁵ Todos esses autores, de Jauss aos contemporâneos de nossa pesquisa, fazem pouca ou nenhuma menção ao poema quando se utilizam de exemplos de textos literários em seus trabalhos; há o predomínio do texto narrativo, principalmente o romance. Isso não impede, entretanto que suas pesquisas possam, parcial ou integralmente, ser tomadas como referência para aquilo a que nos propusemos neste trabalho, uma vez que os aspectos essenciais de suas ideias quanto ao leitor e à leitura literária não se restringem a gêneros específicos de literatura, mas à leitura literária em geral.

não visa a lançar luz sobre minha prática, visto ser eu mesmo o pesquisador e o professor que atua na realização das aulas de leitura dos dez poemas, a fim de apresentá-la como modelo metodológico. Esclarecidos esses pontos, passemos à organização e ao conteúdo dos capítulos.

No capítulo 1, **Literatura e escola**, explanamos sobre a necessidade humana de contato com literatura. Em seguida nos concentramos na leitura de poesia no ensino fundamental II e no ensino médio, adotando como referência os documentos oficiais emitidos pelo MEC que tratam da leitura literária nesses estágios da educação básica. Após termos refletido sobre a concepção de texto literário presente nos PCN e nas OCN, argumentamos sobre a relevância de a escola promover ao educando o acesso ao texto poético.

No capítulo 2, **Poema e poesia: o leitor e a experiência poética**, discorremos sobre a noção de *poema* e de *poesia* adotados em nosso trabalho, além de aspectos inerentes a ambos; em seguida, abordamos aspectos da relação poema/leitor, e das experiências que emanam dessa relação; no item seguinte justificamos as razões das escolhas dos poemas selecionados por nós.

O capítulo 3, **A inclusão do leitor como instância da literatura**, é direcionado à apresentação de conceitos e noções elaborados tanto por autores fundadores da Estética da Recepção, quanto por pesquisadores mais contemporâneos a esta pesquisa. Neste capítulo discorremos sobre as diferenças entre a *recepção* e o *efeito* de uma obra, e abordamos três concepções de leitor: o *leitor implícito*, o *leitor modelo* e o *leitor real*.

Nos capítulos 4, 5 e 6, **Experiências de leitores e experiências de leituras**, realizamos a descrição analítica dos dados fornecidos por cada série a respeito de suas expectativas, preferências e experiências individuais e compartilhadas com os dez poemas da coletânea. A fim de destacar aspectos específicos de cada série, apresentamos e analisamos separadamente nesses capítulos as reações e as interpretações dos alunos, ao mesmo tempo em que estabelecemos comparações entre as três séries. Além dos dados colhidos por meio dos questionários e das gravações em áudio, encontram-se aqueles que foram coletados em questionário aplicado com vistas a investigar a opinião do aluno sobre a maneira com que realizamos a aula. Por meio dessas informações, pudemos verificar, refletir e comentar como os alunos leitores de cada série responderam aos mesmos poemas.

Por fim, nas **Considerações finais: diferenças e semelhanças entre leitores e leituras**, retomamos a pergunta central e a nossa hipótese de pesquisa, e com base nas concepções teóricas e nos procedimentos didáticos adotados, tecemos as considerações finais a partir dos dados obtidos em todas as etapas em que a leitura dos dez poemas foi realizada.

Capítulo 1 – Literatura e escola

1.1. Literatura e humanização

Iniciação literária¹⁶

Leituras! Leituras!
Como quem diz: Navios... Sair pelo mundo
voando na capa vermelha de Júlio Verne.

Mas por que me deram para livro escolar
a *Cultura dos Campos*, de Assis Brasil?
O mundo é só fosfatos - lotes de 25 hectares
- soja - fumo - alfafa - batata-doce - mandioca
- pastos de cria - pastos de engorda.

Se algum dia eu for rei, baixarei um decreto
condenando este Assis a ler sua obra.

(Carlos Drummond de Andrade)

Uma dentre as várias possíveis abordagens que se possa fazer do poema a que tomo por epígrafe, reside na relação que o sujeito poético, aquele que enuncia, descreve. Partindo do título e considerando o texto como um todo, pode-se inferir que o poema remete a um contexto escolar em que se deu (ou se daria) o contato do enunciador com a literatura. Esse contato está marcado por grande expectativa, dado o primeiro verso, formado pela repetição – exclamativa – da palavra “Leituras”. Essa palavra, tanto antes como hoje, sozinha, pode remeter no imaginário ao literário, o que, no texto em questão, se confirma pelos versos seguintes da mesma estrofe. Para o sujeito poético, ler literatura é como um ato de liberdade, pois é como “Sair pelo mundo / voando na capa vermelha de Júlio Verne” em busca de aventuras, de experiências. No entanto, suas expectativas são contrariadas, pois o livro cuja leitura lhe é sugerida – ou imposta – não corresponde àquela que ele desejava realizar ou mesmo àquela que, segundo ele, deveria ter sido proposta. No lugar do texto literário, ficcional, que se abre para a imaginação, para o compartilhamento de experiências entre autor-texto-leitor, para o deleitoso mergulho em aventuras por terras e mares desconhecidos,

¹⁶ Do livro *Boi tempo*, In ANDRADE, Carlos Drummond de. Poesia completa: conforme as disposições do autor; fixação de textos e notas de Gilberto Mendonça Teles; introdução de Silviano Santiago. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007, p. 989.

ele tem de ler o referido livro de Assis Brasil, em que as palavras remetem apenas ao mundo da realidade concreta, fria, onde tudo é só “fosfatos – lotes de 25 hectares – soja – fumo – alfafa – batata-doce – mandioca – pastos de cria – pastos de engorda”. Nesse livro, o sujeito poético não encontra aquelas sensações e experiências que vislumbraria numa obra literária. Considerada a última estrofe, pode-se depreender que ele vivencia o estado de frustração por não ter tido acesso à leitura do texto literário e a suas infinitas aventuras imaginárias. Por isso declara que se tivesse o poder de decidir “condenaria” Assis Brasil a ler seu próprio livro, como forma de castigo, de punição¹⁷.

O desejo do enunciador de manter contato com a literatura e por meio dela poder sonhar com mundos possíveis e até mesmo mundos impossíveis é muito mais do que uma vontade, é uma *necessidade* que não se restringe a algumas pessoas, mas é inerente a todo ser humano. Conforme salientou Antonio Candido,

[...] a literatura¹⁸ aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguma entrega ao universo fabuloso. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. (CANDIDO, 2004, p. 174).

Diante dessa constatação, o autor defende a ideia de que o acesso à literatura não deve ser um privilégio garantido a apenas alguns, mas um direito de todos. A exemplo dos demais direitos humanos, a literatura deve ser considerada incompressível, ou seja, essencial ao homem, visto que “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” e uma vez que ela “confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 2004, p. 175).

Todorov (2009, p. 24) destaca, por exemplo, que a literatura “nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo”, e para Candido, “longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”, ao mesmo tempo em que ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Por isso, a literatura

¹⁷ Não obstante esse texto se insira numa situação específica e num contexto escolar específico, e cronologicamente distante do contexto atual, pode-se reconhecer nele a existência de uma problemática que persiste ainda hoje na escola e que diz respeito à leitura literária e a seus procedimentos didáticos.

¹⁸ Para Candido (2004, p. 174) o conceito de literatura a que faz referência nesse contexto engloba “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.”

“não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2004, p. 176, grifos do autor).

Mas em que especificamente residiria essa capacidade de afetar o homem de maneira tão contundente e significativa? Segundo Candido, dentre os aspectos constituintes da literatura, é na maneira com que a mensagem é construída, na sua organização estética, que reside essa capacidade e, apesar de não percebermos durante a leitura, constitui o “primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao espírito e o eleva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 2004, p. 177). Por *humanização*, Candido entende o processo que

[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da 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 da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Compreendida, portanto, como uma necessidade inerente ao homem, dado o seu caráter humanizador, e como um direito incompressível, torna-se inegável a necessidade de garantir que todos os homens tenham acesso à literatura. Nesse sentido, a escola é, enquanto instituição social, um importante espaço de defesa, promoção e manutenção do acesso de seus educandos ao texto literário. Mas será que apenas a presença do texto na aula garantiria a efetivação da leitura e, por conseguinte, o acesso ao que ela pode proporcionar? Além disso, considerados os graus de complexidade de uma obra literária, que textos seriam mais adequados aos diferentes estágios de aprendizagem dos alunos?

1.2. Literatura e os documentos oficiais

Como ponto de apoio para essas questões, detenhamo-nos nos documentos oficiais¹⁹ elaborados pelo Ministério da Educação, responsáveis por diretrizes e parâmetros em nível nacional, sobre o que ler e para que ler na educação básica. Tais documentos mostram-se relevantes às nossas reflexões porque neles se encontram, como se sabe, referenciais para o ensino de língua e literatura na educação básica. Em linhas gerais, são explicitadas as implicações concernentes à concepção de texto adotada e sua pertinência, como também sua adequação, para os estágios de formação dos alunos. Em relação à literatura, especificamente, que textos seriam adequados à formação do educando, tanto do ensino fundamental II quanto

¹⁹ *Parâmetros Curriculares Nacionais (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental)*. Língua Portuguesa. Ministério da Educação e Cultura/SEF. Brasília: 1998. *Orientações Curriculares Nacionais (ensino médio)*. Literatura. Ministério da Educação e Cultura/SEF. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: 2006.

do ensino médio? A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino fundamental II constataam e enfatizam que:

A visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influiu até na produção editorial. A possibilidade de se divertir com alguns dos textos da chamada literatura infantil ou infanto-juvenil, de se comover com eles, de fruí-los esteticamente é limitada. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos, – simplificando-os –, aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade. (BRASIL, 1998, p. 25).

Diante dessa constatação, o mesmo documento defende a seguinte concepção de texto literário pertinente a essa etapa da educação básica: deve tratar-se de uma “forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética”. O texto literário, pensado a partir dessa perspectiva, não é “mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade”, não “está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade”. Os Parâmetros propõem, assim, que, desde o ensino fundamental, o contato do aluno de 6º a 9º ano com o texto literário deve possibilitar a “mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis”. Isso porque o texto literário a que se refere é detentor de “relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real” (BRASIL, 1998, p. 26). Sendo a arte literária assim concebida, o leitor não encontraria no texto apenas ficção, mas ao lê-lo estaria diante de um

[...] inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 27).

Para além dos textos que simplificariam a leitura, levando o aluno a permanecer na esfera do entretenimento, da evasão, da fantasia, a leitura literária que se vislumbra radica-se como *forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento*. No tocante ao ensino médio, o MEC publicou em 2006 as Orientações Curriculares Nacionais, com vistas à superação de certos posicionamentos veiculados nos PCNEM/1999 e PCN+/2002. No novo documento, a leitura do texto literário passa a ser vista sob a perspectiva da experiência literária:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo 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. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (BRASIL, 2006, p. 55).

Assim, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, vislumbra-se, em linhas gerais, segundo os documentos oficiais federais, uma ênfase no texto literário compreendido como objeto estético capaz de estabelecer um tipo específico de diálogo com o leitor, que, por meio do contato efetivo com narrativas de ficção, teatro e poesia, passaria a ter acesso a um *tipo de conhecimento diferente do científico*.

1.3. Ler na escola: um espaço para a poesia

A observação diária de práticas escolares de leitura literária na educação básica, o intercâmbio de ideias com colegas da área, as discussões no grupo de pesquisa e a participação em eventos da área de educação e linguagem²⁰ têm revelado que predomina na escola a prosa de ficção em detrimento da poesia²¹, a qual “tem sido sistematicamente relegada a um plano secundário” (BRASIL, 2006, p. 74). Em que poderiam residir as causas dessa ausência do texto poético nas aulas de língua portuguesa? Muitos trabalhos têm sido desenvolvidos a respeito da leitura de poesia na educação básica²² e outros²³, ainda que não se voltem especificamente para a prática da leitura de poemas, também têm constatado que a poesia é pouco praticada dentro e fora do espaço escolar, tanto por alunos quanto por professores. De acordo com Helder Pinheiro,

De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula. [...] A primeira fase do primeiro grau menor (1ª a 4ª séries) apresenta problemas graves no trato com a poesia - quando existe o contato. Normalmente, as professoras dão prioridade ao trabalho com textos em prosa, deixando sempre a poesia em segundo ou terceiro plano. [...] Quando chegamos ao primeiro grau maior, (da quinta à oitava série) os problemas ficam mais dramáticos. Aqui, a

²⁰ VIII Seminário de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa: “Formação Inicial do Professor e Repercussão na Sala de Aula” – FEUSP (Outubro/2009); IX Seminário de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa: “Linguagens e culturas no ensino de língua na formação do professor” – FEUSP (Setembro/2010); VII Encontro da Linha de Pesquisa “Linguagem e Educação”: “Diálogos entre perspectivas teórico-metodológicas” FEUSP (Abril/2011).

²¹ O texto teatral também é um gênero literário que tem sido negligenciado pela escola, e o seu potencial, enquanto obra literária, é muitas vezes pouco explorado por ela.

²² *Poesia na sala de aula*, Helder Pinheiro (2002); *Trabalhando com a poesia*, Alda Beraldo (v.1, 1998, v.2, 1990).

²³ Dentre elas, destacamos: *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*, de Willian Roberto Cereja (2004); *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*, de Gabriela Rodela (2008); *Ensinar o prazer de ler*, de Maria Inês Batista Campos (1999).

poesia praticamente desaparece da sala de aula ou restringe-se a longos (e fatigantes) exercícios de interpretação. [...] De fato, a maioria dos professores de Português e Literatura não procura despertar o senso poético no aluno, não se interessa por uma educação da sensibilidade de seus alunos. Esta questão, para muitos, sequer é colocada. (PINHEIRO, 2002, p. 15-16).

Campos (1999), ao analisar os dados colhidos em pesquisa realizada em cinco escolas particulares de São Paulo, trabalhou com a hipótese de que “nessas escolas seria possível encontrar professores com formação acadêmica e com prática pedagógica atualizada”. Constata que, nas escolas estudadas, a maioria dos professores privilegia a prosa em detrimento da poesia:

Alguns posicionamentos permitem entender que a literatura, ao entrar na escola, converte-se em fator de integração cultural, papel que lhe foi conferido pela sociedade burguesa do século XIX. Assim, ao definir o que merece ser transmitido, o sistema escolar transforma em objeto a dimensão cultural. Sua escolha frequentemente recai sobre a prosa narrativa, deixando de lado a poesia. [...] A predileção pela prosa é justificada com base em suas possibilidades pragmáticas, tais como o parentesco com situações comunicativas cotidianas não literárias. (CAMPOS, 1999, p. 61).

Os filmes, as novelas, as séries de TV, os desenhos infantis e até as narrativas de fatos reais do cotidiano, transmitidas oralmente, que fariam do ato de ler, contar e ouvir histórias uma prática mais habitual, justificariam, então, a predileção pela prosa de ficção em detrimento da leitura e do compartilhamento de poemas.

Entretanto, isso não justificaria tolher o acesso dos educandos ao texto poético, exatamente porque a poesia não apresenta tantos parentescos com situações comunicativas cotidianas não literárias, tratando-se, portanto, de uma manifestação diferenciada e especial das experiências humanas por meio de uma linguagem também especial. Além disso, também existe na poesia, desde o seu surgimento, que remonta a um passado longínquo, uma característica essencial e inerente ao ser humano, que é a imaginação. A esse respeito, assim se refere Octavio Paz:

Os primeiros caçadores e colhedores de frutas um dia se olharam, atônitos, durante um instante interminável, na água estagnada de um poema. Desde então, os homens não deixaram de se olhar nesse espelho de imagens. E têm se olhado, simultaneamente, como criadores de imagens e como imagens de suas criações. Por isso, posso dizer com um pouco de segurança que, enquanto haja homens, haverá poesia. Mas a relação pode se romper. Nasceu de uma faculdade humana por excelência: a imaginação; pode quebrar se a imaginação morre ou se corrompe. Se o homem se esquecesse da poesia, se esqueceria de si próprio. Voltaria ao caos original. (PAZ, 1993, p. 148).

Nos dizeres de Paz, portanto, a poesia não seria algo exterior ao homem, mas aquilo que lhe é próprio, como uma extensão de si mesmo, e, esquecendo-se dela, sucumbiria. Não é à toa que

A poesia pertence a todas as épocas: *é a forma natural de expressão dos homens*. Não há povos sem poesia, mas existem os que não têm prosa. Portanto, pode-se dizer que a prosa não é uma forma de expressão inerente à sociedade, ao passo que *é inconcebível a existência de uma sociedade sem canções, mitos ou outras expressões poéticas*. (PAZ, 1982, p. 83, grifos nossos).

Nesse sentido, ao concordar com Octavio Paz, consideramos que a poesia também é um direito incompressível tanto quanto a prosa de ficção, sendo necessário promover junto ao aluno o acesso a ela, ou seja, à contemplação da palavra poética, melódica, repleta de imagens, experiências e aprendizagens fundamentais ao nosso constante processo de *humanização*, que, a nosso ver, faz parte do processo de (trans)formação do homem, pelo qual a escola também é responsável.

É possível que o porquê da predileção pela prosa resida também nos hábitos de leitura de muitos professores, decorrentes provavelmente de sua própria formação. Rodella, ao pesquisar hábitos de leitura entre 87 professores de 83 estabelecimentos estaduais de ensino, constata que

[...] no tocante aos dados quantitativos de seus próprios **hábitos de leitura**, [...] 90% dos professores afirmaram que costumam ler com maior frequência os *clássicos*, seguidos pela leitura de *revistas*, com 83% de indicações, e de *jornais*, com 78%. Em seguida, os professores indicam a leitura de *poesia*, com 69%, de livros de *teoria*, com 68% de indicações, de *ficção contemporânea*, somando 64%, e de *best-sellers*, com 53% de indicações. (RODELLA, 2008, p. 75, grifos da autora).

Se entre professores de língua portuguesa a poesia aparece depois dos “clássicos”, e somente depois das “revistas” e dos “jornais” dentre as leituras que realizam com maior frequência, será que a considerariam relevante para a formação de seus alunos? Há quem considere que toda poesia é registro de sentimentalismo, atividade praticada somente pelos enamorados²⁴; no senso comum, dizem ser ela, inclusive, “melosa demais”, “coisa de menina”²⁵. Um poema é criação, resultado de trabalho intelectual e técnico elaborado pelo

²⁴ Riolfi, ao discutir questões relacionadas à leitura literária escolar, lembra que a “poesia também privilegia a inventividade e as rupturas, e talvez por isso tantos a considerem difícil”, e enfatiza que há, portanto, “um duplo percurso a ser seguido: torná-la mais lida (é notório o fato de praticamente não haver leitores de poesia) e, ao fazê-lo, desnaturalizar essa suposta dificuldade, para enfrentá-la como um elemento constitutivo da poesia. Nada é mais prejudicial à leitura de poemas do que querer, à força, ditar-lhe um significado quando o *grande lance* é deter-se no jogo de palavras.” (RIOLFI, 2008, p. 85, grifo da autora).

²⁵ Rodella, em sua pesquisa de mestrado, destaca e comenta uma situação que elucida o que ora se afirma: “Mais tarde, já no 1º ano do ensino médio, por meio da mesma professora que teve na 7ª série, [o entrevistado] tem o

artista, cuja sensibilidade artística reside principalmente nas escolhas verbais com que organiza e constrói seu texto. Por isso,

[...] todo poema é coletivo. Em sua criação intervém, tanto ou mais ainda que a vontade ativa ou passiva do poeta, a própria linguagem de sua época, não como palavra já consumada, mas em formação: algo como um querer dizer da própria linguagem. Depois, queira ou não o poeta, a prova da existência de seu poema é o leitor ou o ouvinte, verdadeiro depositário da obra, que, ao lê-la, a recria e lhe outorga sua significação final. (PAZ, 1982, p. 339).

Dessa forma, o resultado das combinações linguísticas constituintes do poema – sonoras, semânticas, sintáticas, etc. – podem produzir tanto leituras a princípio projetadas pelo autor quanto outras para além delas²⁶. Entre o texto e o leitor estabelecer-se-ia uma dupla operação em que, tendo o autor lançado mão de sua imaginação, caberia ao leitor se empenhar na tarefa de jogar o jogo do texto. Para Iser,

[...] como o texto é 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. Assim o que quer que seja repetido no texto não visa a denotar o mundo mas apenas um mundo encenado. Este pode repetir uma realidade identificável, mas contém uma diferença decisiva: o que sucede dentro dele não tem as consequências inerentes ao mundo real referido. Assim, ao se expor a si mesma a ficcionalidade, assinala que tudo é tão-só de ser considerado *como se* fosse o que parece ser; noutras palavras, ser tomado como jogo. (ISER, 2002, p. 107, grifos do autor).

Encontra-se no cerne do jogo a distinção fundamental entre aquilo que pertence à realidade concreta e uma outra realidade, tecida nas tramas do texto. Todavia, o mundo

que chama de seu ‘encontro com a poesia’, quando começa a ler Fernando Pessoa, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade e aprende a valorizar esse gênero literário (‘Aí que eu fui descobrir realmente o que era poesia, que poesia não era *coisa de mulherzinha*, né? [risos]’ – grifos nossos [da autora]). A descoberta de que a poesia não é algo exclusivamente dirigido ao público feminino, algo ‘romântico’, na acepção pejorativa do termo, mas que pode tocar em aspectos cruciais da vida humana.” (2008, p. 147, grifos da autora).

²⁶ A título de exemplificação, tomemos como referência alguns aspectos do poema “Autopsicografia” de Fernando Pessoa: “O poeta é um fingidor. / Finge tão completamente / Que chega a fingir que é dor / A dor que deveras sente. / E os que leem o que escreve, / Na dor lida sentem bem, / Não as duas que ele teve, / Mas só a que eles não têm. / E assim nas calhas de roda / Gira, a entreter a razão, / Esse comboio de corda / Que se chama coração.” (Do livro *Cancioneiro*, In PESSOA, Fernando. *Obra poética: volume único*. Organização, introdução e notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007, p. 164. Biblioteca luso-brasileira. Série portuguesa. Coleção Nova Aguilar). Nesse texto de Pessoa, encontra-se uma concepção muito pertinente sobre a atividade poética, sobre a relação entre o leitor e o texto e sobre uma das possíveis funções da poesia e, por extensão, da literatura. Em linhas gerais, aquilo que o poeta escreve, ou seja, o texto que o leitor tem nas mãos, não é exatamente aquilo que ele, poeta, tenha necessariamente sentido e como tal pertença apenas a si próprio, e sim fingimento, criação, resultado de um processo pensado. O leitor tem acesso, portanto, à “dor lida”, ou seja, à emoção expressa no plano do texto e, como sujeito participante do processo de construção de sentidos do poema, o leitor também simula sua dor, sua emoção, e com isso ativa o universo de suas experiências. Na terceira estrofe, o autor expõe uma possível (e belíssima) explicação para a função desse processo de ler e deixar-se mergulhar no texto, na ficcionalidade: por meio da leitura do poema, o homem, *nas calhas de roda*, que pode ser entendida como metáfora da vida, consegue que a *razão*, que pode ser entendida como sua realidade cotidiana, estressante, possa ser entretida, divertida e, assim, tornar-se mais amena.

ficcional construído por meio da literatura pode manter inúmeras semelhanças com a realidade concreta circundante. Ao participar do jogo do texto o leitor estaria cômico da necessidade de estabelecer as diferenças entre uma realidade e outra e ao mesmo tempo reconhecer as possíveis implicações entre elas.

Não obstante os documentos oficiais se deterem na leitura literária segundo as concepções já discorridas e, portanto, seja reconhecida sua relevância na formação humana do indivíduo, são, sobretudo, as Orientações Curriculares Nacionais, que abordam com mais especificidade a questão da leitura de poesia na escola:

[...] Muito já se falou sobre a dificuldade de lidar com o abstrato, com o inacabado, com a ambiguidade, características intrínsecas do discurso poético, que tem tornado a leitura de poemas rarefeita nas mediações escolares com sua tradicional perspectiva centrada na resposta unívoca exemplar e na inequívoca intenção autoral. Se isso é verdade, também é verdade que sua simples presença nos manuais e nas atividades didáticas não garante o hábito de leitura desse gênero. [...] Onde estaria, então, o erro na formação escolar dos leitores para a poesia? *Pensamos que a não exploração das potencialidades da linguagem poética, que fazem do leitor um coautor no desvendamento dos sentidos, presentes no equilíbrio entre ideias, imagens e musicalidade, é que impede a percepção da experiência poética na leitura produtiva.* (BRASIL, 2006, p. 74, grifo nosso).

Apesar de o documento referir-se ao ensino médio, acredita-se que as causas aí apontadas, provavelmente aliadas a outros fatores, não residam apenas nas séries desse estágio de aprendizagem dos alunos, mas possam encontrar-se também nas séries do ensino fundamental. Isso exige que se repense o trabalho com o texto poético em sala de aula, a fim de promover junto ao aluno o acesso à poesia e à “exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas”, o que “poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além do universo limitado – temporal e espacialmente – de formação”. (BRASIL, 2006, p. 74).

Capítulo 2 – Poema e poesia: o leitor e a experiência poética

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
 criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*.
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
 para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele
 delira.
 E pois.
 Em poesia que é a voz de poeta, que é a voz de fazer
 nascimentos –
 O verbo tem que pegar delírio.

(Manoel de Barros)

Quando, no capítulo anterior, discorremos sobre a presença da poesia na educação básica, não tratamos de questões específicas ao objeto em si, ou seja, não esclarecemos que concepção de *poema* e de *poesia* adotamos em nosso trabalho, nem as razões que nos levaram a eleger os dez poemas mencionados. Ambas as questões requerem um capítulo à parte, que ora se apresenta.

2.1. O verso e o reverso do poema: a palavra como fundamento

O que faz com que um poema seja um poema? A questão envolve aspectos relacionados a diferentes contextos históricos, culturais, estilísticos etc., o que exige certas delimitações quando se aborda tal objeto. Conscientes dessa necessidade, esclarecemos que nesta pesquisa o termo poema refere-se apenas ao texto verbal, ou seja, em que a palavra é assumida e empregada como seu elemento fundador. Carlos Drummond de Andrade (2007, p. 117), em seu poema “Procura da poesia”, sugere essa ideia, como nos versos “Penetra surdamente no reino das palavras. / Lá estão os poemas que esperam ser escritos”. E o que pode diferenciar a palavra empregada no poema de outras situações de comunicação realizadas verbalmente? Para o poeta Manoel de Barros (2010, p. 265), “O sentido normal das palavras não faz bem ao poema. / Há que se dar um gosto incasto aos termos. / Haver com eles um relacionamento voluptuoso. / Talvez corrompê-los até a quimera. / Escurecer as relações entre os termos em vez de aclará-los. / Não existir mais rei nem regências. / Uma certa liberdade com a luxúria convém”. Esses poetas, modernos e contemporâneos, especulam

sobre sua prática e, mais uma vez, reafirmam que é por meio das palavras que o poema toma forma, e as combinações operadas possibilitarão à palavra ganhar outros sentidos, resultado de mudanças, de inovações, de efeitos produzidos em vários planos, ou estratos, de linguagem.

Octavio Paz define *poema* como “um objeto feito de palavras, destinado a conter e segregar uma substância impalpável, rebelde a definições, chamada poesia” (1993, p. 77). *Poema* é, portanto, uma combinação “palpável” de signos verbais capaz de conter e veicular o “impalpável”, podendo estar ambos implicados. A própria origem dessa palavra, segundo Moisés (2003, p. 129), encontra-se na “mesma raiz de ‘poesia’ – *poieîn* (fazer)”, daí que “o vocábulo tem sido empregado histórica e universalmente para designar o texto em que o fenômeno poético se realiza”. Mas ele próprio nos alerta para o seguinte fato:

A experiência mostra, desde Aristóteles, que nenhum elo de necessidade liga a poesia ao poema, e vice-versa. O que se nota é uma *tendência* para o estabelecimento de uma aliança entre a categoria abstrata ou semi-abstrata (a poesia) e a categoria formal (o poema), de modo que, ao compor um poema, o criador de arte estaria cômico de, por meio dele, exprimir poesia. Reciprocamente, quando aspirasse a vazar em palavras o “sentimento do mundo” que o habita, buscaria a forma do poema. (MOISÉS, 2003, p. 129, grifo do autor).

Depreende-se tanto da definição de Paz quanto da explicação de Moisés que: 1) *poesia* e *poema* são coisas distintas; 2) aquilo que permite aproximar-nos de uma elucidação do que seja um poema encontra-se em sua estrutura, em sua “categoria formal”, em sua materialidade, ou seja, a palavra empregada pelo artista, que transforma a linguagem comum em “linguagem poética”²⁷, a qual,

insurge-se contra o automatismo e a estereotipação do uso linguístico, reavivando arcaísmos, criando neologismos, inventando novas metáforas, ordenando de um modo diferente e surpreendentemente os lexemas no sintagma. Os signos poéticos, mais do que expressarem conceitos, carregam significações sensoriais, através da metrificação, da rima, da assonância, do ritmo, da sinestesia etc. (D’ONOFRIO, 1978, p. 20).

Visto dessa maneira, um poema é, portanto, matéria, elemento visível, descritível e analisável; os elementos estruturais que o compõem organizam-se em diferentes “estratos”, cada um com suas especificidades tão distintas quanto complementares, que, articulados pelo poeta, fazem emergir formas já consagradas, como o soneto, a ode, a canção, a epopeia, etc., e

²⁷ Tal expressão é definida por D’Onofrio como “uma *estrutura complexa*, pois acrescenta ao discurso linguístico um significado novo, surpreendente, alusivo. Além disso, o signo artístico não possui, como na língua comum, um caráter convencional e arbitrário, mas sua essência é a ‘iconicidade’, a capacidade de estabelecer uma configuração entre significante e significado, de semantizar os elementos e as relações do sistema semiótico natural.” (1978, p. 17, grifos do autor).

outras de difícil definição, mas que não deixam de constituir um poema, pois sua estrutura assim o legitima. D’Onofrio (1978) elenca cinco grandes estratos que fazem parte da estrutura de um poema: 1) o “estrato gráfico”, que se apresenta “como uma feição plástica, um todo orgânico, composto de uma cabeça e de vários membros”, desde o título, passando pela disposição dos versos e das palavras, como também dos espaços em branco, até o último elemento do poema; 2) o “estrato fônico”, caracterizado pela métrica e sua acentuação, pela rima e sua tipologia e vários outros elementos sonoros; 3) o “estrato lexical”, em que cada palavra escolhida, adotada, transformada e combinada caracteriza elemento fundamental para a composição do poema; 4) o “estrato sintático”, em que metataxes²⁸ por acréscimo, por supressão, por substituição ou ainda por inversão, podem ser empregadas como recursos expressivos; e 5) o “estrato semântico”, caracterizado pela presença dos “tropos semânticos ou metassemas”.

Diante dessas características, costuma-se por vezes considerar-se uma delas, o *verso*, como sendo o elemento essencial e suficiente para distinguir *poema* daquilo que não é *poema*, principalmente confrontando-se *verso* e *prosa*, dado que a prosa se manifesta em linhas contínuas e o poema em linhas descontínuas. Mas, ainda que tanto um quanto outro sejam as formas básicas em que o texto literário é composto, adotar como parâmetro tal oposição pura e simples para considerar que aquilo que não é *prosa* é *verso* e, portanto, *poema*, pode ter sido suficiente em si mesma em outras épocas, mas não o é mais atualmente. Isso exige que sobre o termo se estabeleçam outras delimitações, pois, como enfatiza Cohen,

[...] a própria palavra “poema” não deixa de ser equívoca. Com efeito, a existência da expressão “poema em prosa”, que se tornou corrente, tira desta palavra a determinação sem ambiguidade que tinha quando era caracterizada por sua forma versificada. Sendo o verso uma forma convencional e estritamente codificada na linguagem, o poema possuía uma espécie de existência jurídica incontestável. Era “poema” aquilo que era conforme às regras da versificação, “prosa” aquilo que não o era²⁹. (COHEN, 1974, p. 12, grifos do autor).

Dessa forma, uma definição de *poema* centrada pura e simplesmente na oposição entre *verso* e *prosa* pode mostrar-se insuficiente, dada a existência legítima das diferenças entre

²⁸ “Figuras de gramática, de sintaxe ou de construção, que remetem aos desvios que a linguagem poética opera sobre a forma da frase, visando às relações sintagmáticas entre as palavras.” (D’ONOFRIO, 1978, p. 95).

²⁹ O autor se refere à “época clássica”, (Ibidem, p. 11).

poema e poema em prosa, sem que um e outro deixem de ser um poema³⁰. Octavio Paz, por seu turno, destaca o ritmo como elemento distintivo entre *poema e prosa*:

Enquanto o poema se apresenta como uma ordem fechada, a prosa tende a se manifestar como uma construção aberta e linear. Valéry comparou a prosa com a marcha e a poesia com a dança. Narrativa ou discurso, história ou demonstração, a prosa é um desfile, uma verdadeira teoria de ideias ou fatos. A figura geométrica que simboliza a prosa é a linha: reta, sinuosa, espiralada, ziguezagueante, mas sempre para diante e com uma meta precisa. Daí que os arquétipos da prosa sejam o discurso e a narrativa, a especulação e a história. O poema, pelo contrário, apresenta-se como um círculo ou uma esfera - algo que se fecha sobre si mesmo, universo autossuficiente no qual o fim é também um princípio que volta, se repete e se recria. E essa constante repetição e recriação não é senão o ritmo, maré que vai e que vem, que cai e se levanta. (PAZ, 1982, p. 83).

Nesta pesquisa, não optamos pela eleição de poemas em prosa, ou de outras formas poemáticas, mas apenas de poemas em verso, que, inclusive, não ultrapassam as dez sílabas métricas, regulares em “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente” e “Soneto de fidelidade”, e irregulares em “Porquinho-da-índia”, “Pneumotórax”, “O bicho”, “A omelete”, “Quadrilha”, “Trem de ferro” e “Acidente”. Um dos poemas da coletânea, no entanto, “pluvial/fluvial”, além de não conter um título que o encabece como convencionalmente ocorre, não apresenta o componente *verso* em sua estrutura, o que pode levar alguns³¹ a não considerá-lo um poema. É necessário deter-nos, ainda que brevemente, nesta questão e lembrar-nos de que a linguagem literária, diferente de seu uso comum, que se centra no conteúdo, explora tanto o significado (o conteúdo) quanto o significante (a expressão). Como salienta Cohen,

A linguagem, como se sabe, é feita de duas substâncias, ou seja, duas realidades que existem por si sós e independentes uma da outra, chamadas “significante e significado” (Saussure) ou “expressão e conteúdo” (Hjelmslev). O significante é o som articulado, o significado é a ideia ou a coisa. O signo, segundo a velha definição escolástica novamente em voga, é “aliquid pro aliquo”, quer dizer, dois termos que remetem um para o outro, e esse processo de “remessa para” constitui aquilo que se chama “significação”. (COHEN, 1974, p. 27, grifos do autor).

Assim, pode-se dizer que, quando o poeta a manuseia em seu ofício, muitas vezes é no significante que se encontra apoiada a maior parte de seu sentido. Por meio da combinação

³⁰ Além disso, com o advento dos experimentalismos operados pelas vanguardas europeias, passando pelo poema concreto, pelo poema processo, pela poesia práxis, tem se tornado cada vez mais “frágil” empregar essa oposição para definir poema.

³¹ O próprio D’Onofrio, ao tratar do estrato gráfico do poema, não considera o conhecido “Epithalamium II”, de Pedro Xisto, um poema, mas “apenas um ‘artefato’, visto que a substância da expressão da arte poética é a palavra e não o gráfico, pelo menos na nossa cultura.” (1978, p. 81, grifos do autor).

das palavras em direções diferentes (de cima para baixo e da esquerda para a direita) é que esse poema se organiza, não em versos:

(Augusto de Campos)

Tendo como elemento fundamental a palavra organizada esteticamente, nesse poema, portanto, também se encontra radicada a função poética da linguagem, aquela que, segundo Jakobson (2007, p. 129), “projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação”. Entretanto, o poema não está organizado em versos, a exemplo dos outros nove selecionados, tampouco se trata de prosa, ou de poema em prosa; antes, circunscreve-se no âmbito de outra tradição, a do experimentalismo literário inaugurado no século XIX e depois adotado pelos vanguardistas e modernistas brasileiros, culminando no poema concreto, concebido como um “ideograma”, cuja ênfase recai no “apelo à comunicação não-verbal”. Segundo os fundadores³² do movimento concretista brasileiro, em seu “Plano-piloto para poesia concreta”,

[...] o poema concreto comunica a sua própria estrutura: estrutura-conteúdo. o poema concreto é um objeto em e por si mesmo, não um intérprete de objetos exteriores e/ou sensações mais ou menos subjetivas. seu material: a palavra (som, forma visual, carga semântica). seu problema: um problema de funções-relações desse material. fatores de proximidade e semelhança, psicologia da *gestalt*. ritmo: força relacional. (CAMPOS et. al., apud TELES, 1992, p. 189).

Com base nas reflexões apresentadas, pode-se depreender³³ que *poema* é, então, “um objeto feito de palavras”, que “apresenta-se como um círculo ou uma esfera – algo que se fecha sobre si mesmo”, em que se explora não apenas o significado, mas também e, sobretudo, o significante, que pode ou não conter poesia e que com esta não deve ser

³² Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos, os quais assinam esse plano-piloto, publicado em 1958, em *Noigandres*.

³³ Salientamos que não pretendemos fechar a questão, mas apenas estabelecer os limites de uma definição, uma vez que, diante dos argumentos arrolados, ela nos parece adequada e pertinente aos propósitos desta pesquisa.

confundido³⁴. A essência do poema reside, portanto, em sua “categoria formal”, em sua estrutura, caracterizada pelo emprego de vários “estratos”, o verbal, o visual, o sonoro, o sintático e o semântico, e pode estar escrito em versos ou ainda organizado de modo a explorar “uma área linguística específica – ‘verbivocovisual’” (CAMPOS et al., apud TELES, 1992, p. 189), podendo integrar, assim, não apenas o verbal e o sonoro, mas também o plano visual. Os poemas “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”, “Porquinho-da-índia”, “Pneumotórax”, “pluvial/fluvial”, “O bicho”, “A omelete”, “Quadrilha”, “Trem de ferro”, “Acidente”, e “Soneto de fidelidade”, que elegemos para a realização da pesquisa, são manifestações da linguagem poética, cada qual com suas singularidades, em que se reconhece a “novidade no significante linguístico”, capaz de causar “no leitor um efeito de estranhamento, que o obriga a refletir na formulação da mensagem” (D’ONOFRIO, 1978, p. 21). No próximo item, além de nos situarmos na concepção de poesia que mobilizamos para o nosso trabalho, elucidamos alguns aspectos da linguagem poética empregada em cada um desses poemas, com vistas a justificar o porquê de sua escolha.

2.2. Os poemas e o leitor

OS POEMAS³⁵

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

(Mario Quintana)

Nesses versos é descrito um tipo de relação entre poemas e leitores, que se caracteriza principalmente pelo fato de ambos necessitarem igualmente um do outro, como uma imagem diante de um espelho. Ambos, poema e leitor, podem ser entendidos como duas faces de um

³⁴ Candido (1996, p. 13) nos lembra que “a poesia não se confunde necessariamente com o verso, muito menos com o verso metrificado. Pode haver poesia em prosa e poesia em verso livre. Com o advento das correntes pós-simbolistas, sabemos inclusive que a poesia não se contém apenas nos chamados gêneros poéticos, mas pode estar autenticamente presente na prosa de ficção”.

³⁵ Do livro *Esconderijos do tempo*. São Paulo: Globo, 2005, p. 27.

mesmo processo, numa relação de complementaridade, que se realiza por meio da leitura, momento em que cada um contribui com a existência do outro. O que seria dos poemas sem os leitores? Como pássaros, os poemas são dotados da liberdade necessária que lhes permite chegar “não se sabe de onde” e ao pousarem no livro, colocam-se diante de seu leitor, que nunca será o único, visto que em seguida “eles alçam voo / como de um alçapão”, numa atividade sem “porto”, sem descanso, em busca de outros e mais outros leitores. Nesse sentido, até aquele que o leu minutos atrás, ao entrar em contato novamente com o poema, já não está mais diante do mesmo texto, e, por isso, transforma-se em outro leitor, e o texto, de certa forma, em outro texto, visto que uma leitura nunca será igual à outra. Poema e leitor se consagram, portanto, pela relação que estabelecem: os poemas “alimentam-se” nas mãos do leitor e partem; o leitor, ainda que tenha ficado com as “mãos vazias”, percebe que também foi alimentado pelo poema, ao se descobrir, no “maravilhado espanto”, que o alimento dos “pássaros-poemas” já estava nele, leitor. Por isso, a natureza do poema é histórica, e, como tal, se inicia no momento em que toma sua forma definitiva, mas sempre aberta a novas construções de sentidos, e tem em seu autor seu primeiro leitor, ao qual se seguirá um número infinito de leitores, cujas leituras se atualizarão sempre que forem realizadas. Noutras palavras, Paz assim descreve essa relação:

La naturaleza histórica del poema se muestra inmediatamente en el hecho de ser un texto que alguien ha escrito y que alguien lee. Escribir y leer son actos que suceden y que son fechables. Son historia. Desde otra perspectiva, lo contrario también es cierto. Mientras escribe, el poeta no sabe cómo sería su poema; lo sabrá cuando, ya terminado, lo lea. El autor es el primer lector de su poema y con su lectura se inicia una serie de interpretaciones y recreaciones. Cada lectura produce un poema distinto. Ninguna lectura es definitiva y, en este sentido, cada lectura, sin excluir a la del autor, es un accidente del texto. Soberanía del texto sobre su autor—lector y sus lectores sucesivos. El texto permanece, resiste a los cambios de cada lectura. Resiste a la historia. Al mismo tiempo, el texto sólo se realiza en esos cambios. El poema es una virtualidad transhistórica que se actualiza en la historia, en la lectura. No hay poema en sí, sino en mí o en ti vaivén entre lo transhistórico y lo histórico: el texto es la condición de las lecturas y las lecturas realizan al texto, lo insertan en el transcurrir. Entre el texto y sus lecturas hay una relación necesaria y contradictoria. Cada lectura es histórica y cada una niega a la historia. Las lecturas pasan, son historia y, al mismo tiempo, la traspasan, van más allá de ella. (PAZ, 1994, p. 472).

Diante de um poema, o leitor não é mero espectador, assim como o poema não é um dado já acabado, fechado, ainda que sua forma seja inalterável. Como coparticipante da existência, ou melhor, da produção de sentidos do poema, a relação que se estabelece entre a poesia e o leitor consagra-se como manifestação, produção e ao mesmo tempo comunicação dos aspectos mais variados inerentes ao ser humano, os quais, ainda que antagônicos, podem

ser complementares. Por meio dessa relação, o leitor pode ser perpassado por novas experiências, que embora não sejam novas, mas já vivenciadas, podem ser reativadas, renovadas. Dessa forma, seria possível alguém se portar de forma alheia, indiferente, diante da poesia? São esses e outros aspectos que, conforme já demonstrou Richard Bamberger (2006)³⁶, fazem com que ela seja, dentre as várias manifestações literárias, aquela com capacidade de despertar o interesse de leitores em todas as faixas etárias. Basta-nos uma breve incursão por nossa memória para confirmar esse caráter transistórico da poesia³⁷.

Desde crianças, mesmo quando nem ainda estamos alfabetizados, nosso universo vai se preenchendo e ampliando com poemas, canções, parlendas, cantigas de roda e outros textos repletos de poeticidade, que cantamos, sendo também por eles alimentados. Assim, participamos “individual e coletivamente do imenso”, que é “aquilo que não tem medida ou que é impossível medir e calcular” (PAZ, 1993, p.78). Isso explica o fato de que os leitores de poemas “se internam em realidades incomensuráveis e, nesses espelhos de palavras, descobrem sua própria infinitude. A leitura de poemas liga o leitor a uma zona transpessoal e, no sentido íntegro da palavra, imensa” (PAZ, 1993, p. 78).

2.3. Poesia e experiência poética

Ainda que nosso trabalho não esteja concentrado na busca de uma definição de *poesia*, o objeto exige que nos posicionemos a seu respeito, a fim de esclarecer os caminhos que objetivamos percorrer com a aula de leitura dos dez poemas selecionados. É coerente, portanto, que situemos a noção de *poesia* nos objetivos em que se circunscreve esta pesquisa, com base nos quais elegemos os dez poemas que compõem a coletânea.

Procurar definir *poesia* é tarefa das mais difíceis, e quiçá impossível, se não se delimita o lugar de onde se fala e com que propósito se fala, uma vez que não haveria uma, mas muitas definições. Sobre essa matéria já se debruçaram ao longo dos séculos poetas,

³⁶ Os resultados desse trabalho foram publicados no Brasil de forma concisa no livro *Como incentivar o hábito de leitura* (São Paulo: Ática, 2006). Trata-se de um amplo panorama do ensino da leitura em inúmeros países na Europa e fora dela.

³⁷ O poeta português António Gedeão (1987, p. 19) assim se expressa, em seu poema “Tempo de poesia”, sobre a existência da poesia e sua capacidade de transitar entre elementos opostos, que por isso mesmo complementares: “Todo o tempo é de poesia / Desde a névoa da manhã / à névoa do outro dia. / Desde a quentura do ventre / à frigidez da agonia. / Todo o tempo é de poesia / Entre bombas que deflagram. / Corolas que se desdobram. / Corpos que em sangue soçobram. / Vidas que a amar se consagram. / Sob a cúpula sombria / das mãos que pedem vingança. / Sob o arco da aliança / da celeste alegoria. / Todo o tempo é de poesia. / Desde a arrumação ao caos / à confusão da harmonia.”. Esse poema, além de ser uma belíssima representação da presença da poesia nas mais diversas – e porque não antitéticas – atividades e experiências humanas, no tempo, presente, passado e futuro; na vida e na morte; na bestialidade da guerra e na consagração do amor, da paz; na vingança e no perdão; no caos, no desajuste e na harmonia de um e de todos, do próprio universo, não concentraria, de certa forma, o caráter humanizador da literatura, cuja função está “ligada à complexidade de sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)”. (CANDIDO, 2008, p. 176).

críticos e filósofos sem que a palavra definitiva tenha sido proferida³⁸, ao mesmo tempo em que muitas definições se mostram coerentes e válidas dentro do contexto em que se erigiram. Existem várias linhas crítico-teóricas voltadas para a problemática do poético, e, em linhas gerais, são dois os grandes grupos conceituais em que a poesia é situada:

[de um lado] como uma pura e complexa substância imaterial, anterior ao poeta e independente do poema e da linguagem, e que apenas se concretiza em palavras como conteúdo do poema, mediante a atividade humana; [de outro lado] como a condição dessa indefinida e absorvente atividade humana, o estado em que o indivíduo se coloca na tentativa de captação, apreensão e resgate dessa substância no espaço abstrato das palavras. (LYRA, 1986, p. 6).

Qualquer que seja o caminho adotado entre esses dois grandes grupos conceituais, a problemática reside seja no aproveitamento das distintas concepções oriundas de cada grupo, seja no rigor da tarefa, ao se adotar esta ou aquela perspectiva, quando se pretende defini-la³⁹. A própria palavra *poesia* ganha novos significados e definições conforme novas produções poéticas surgem, alterando-se ao longo do tempo⁴⁰.

Tendo adotado a concepção do *leitor real*, com vistas a investigar a aula de leitura de poemas numa perspectiva *humanizadora* da literatura, nosso olhar a respeito da poesia concentra-se nos três níveis do fenômeno literário que, nas palavras de Candido, constitui-se de pelo menos três faces, ou níveis:

[...] (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; e (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. É mais comum acreditarmos que é o primeiro nível o grande responsável pelo efeito que a literatura produz em nós. (CANDIDO, 2004, p. 177).

³⁸ O próprio conceito de Arte, em que se insere a arte literária e, portanto, o poema e a poesia, não é estático, visto que está atrelado a fatores de um período histórico em que as obras se circunscrevem, coadunando, inclusive, numa mesma época, concepções díspares.

³⁹ Tezza (2003, p. 2) enfatiza que “definir poesia com algum rigor é dessas tarefas que, uma vez colocadas, parecem condenadas *a priori* ao fracasso não tanto pelo objeto em si mas pelo esmagador acúmulo de História que obrigatoriamente se apresenta, o que exigirá um desdobramento metodológico (com suas variedades) que dificilmente chegaria a algum fim – ou a um princípio. As escolhas teriam de ser tantas e tais, que no máximo poderíamos chegar, instavelmente, a *alguma poesia*, ou a um modelo que, definido, excluiria a multidão de outros, um pecado que parece fazer parte da natureza das vanguardas.”

⁴⁰ Cohen, por exemplo, alerta para o fato de que a “palavra, poesia, tinha na época clássica um sentido inequívoco: designava um gênero literário, o poema, ele próprio caracterizado pelo uso do verso. Mas hoje, pelo menos entre o público culto, a palavra tomou um sentido mais amplo, conseqüente de uma evolução que parece ter começado com o romantismo e que podemos analisar aproximadamente da maneira seguinte. No início, o termo passou, por transferência, da causa para o efeito, do objeto para o sujeito. Assim, ‘poesia’ designou a impressão estética particular normalmente produzida pelo poema. Tornou-se comum então falar em ‘sentimento’, ou em ‘emoção poética’. Depois, por recorrência, o termo aplicou-se a todo objeto extra-literário suscetível de provocar esse tipo de sentimento: primeiro às outras artes (poesia da música, da pintura, etc.), depois, às coisas da natureza.” (COHEN, 1974, p. 11, grifos do autor).

Esses três níveis atuam no poema compondo um todo organizado de sentido capaz de proporcionar ao leitor um tipo específico de experiência, singular, a saber, a experiência poética. Para Octavio Paz, tal experiência

[...] não é outra coisa que a revelação da condição humana, isto é, desse transcender-se sem cessar no qual reside precisamente sua liberdade essencial. Se a liberdade é movimento do ser, contínuo transcender-se do homem, esse movimento sempre deverá estar referido a algo. E assim é: um apontar para um valor ou uma experiência determinada. A poesia não escapa a essa lei, como manifestação da temporalidade que é. [...] O poeta consagra sempre uma experiência histórica, que pode ser pessoal, social ou ambas as coisas ao mesmo tempo. Mas ao nos falar de todos esses sucessos, sentimentos, experiências e pessoas, o poeta nos fala de outra coisa: do que está fazendo, do que está sendo diante de nós e em nós. Mais ainda: leva-nos a repetir, a recriar seu poema, a nomear aquilo que ele nomeia; e ao fazê-lo, revela-nos o que somos. (PAZ, 1982, p. 232-233).

O falar do poeta não é apenas o que se diz, mas *como* se diz. É na maneira de dizer que se concentra grande parte da força da poesia e nela reside a origem da realização das experiências *por meio da* palavra e *na* palavra; ou seja, ela própria, a palavra poética, é em si um tipo de experiência, que cada leitor vivenciará em maior ou menor grau, dependendo de seu repertório cultural, de suas experiências anteriores, etc. Por isso, “cada poema é único. E cada obra lateja, com maior ou menor intensidade, toda a poesia” (PAZ, 1982, p. 28). A linguagem poética, como nos lembra D’Onofrio, remontando aos Formalistas russos,

[...] se caracteriza pelo poder da “singularização”, pois usa o método da representação insólita: os objetos são descritos como se desconhecidos, como se vistos pela primeira vez, deformados de suas proporções habituais. Segundo a beleza da imagem de Juan Mukarovsky, “somente a função estética tem condição de reservar ao homem, em relação ao universo, a posição de um estrangeiro que visita países sempre novos com uma atenção não gasta e não rija, que toma sempre consciência de si, projetando-se na realidade circunstante e medindo esta realidade a partir de si próprio.”. (D’ONOFRIO, 1978, p. 21, grifos do autor).

Diante de um poema o leitor pode, assim, confirmar suas expectativas ou tê-las alteradas por aquilo que o texto diz e *como* diz. Trata-se, portanto, de um infinito exercício de busca do outro e de si mesmo, por meio da identificação, da quebra de noções já desgastadas, da superação do já conhecido, daquilo que apetece, ou mesmo que incomoda. Cada leitura é como um colher de frutas a cada safra: todos podem pertencer à mesma árvore, são todos o mesmo fruto, mas não a mesma fruta. Em cada um deles encontra-se a “palavra em delírio”, a que alude Riolfi ao destacar que:

Para quem é sensível, é no corpo que a palavra em delírio, qual bactéria, encontra sua morada. Não se trata da palavra que porta ideias moralizantes nem de algo que sirva de modelo para a escrita que “funciona” em nossos tempos, tampouco de algo que tenha qualquer tipo de utilidade

para a vida prática. *A palavra literária nos atinge como puro gozo, por isso deve marcar sua diferença em um mundo em que toda e qualquer coisa precisa estar revestida de utilidade.* (RIOLFI, 2008, p. 81, grifos nossos).

Tendo adotado tais concepções de *poema* e de *poesia*, não nos detivemos, para eleger os textos que compõem a coletânea, em um único tema, nem em aspectos relacionados a uma época, nem em um único autor, uma vez que informações histórico-literárias e/ou biográficas não configurariam questões centrais para a abordagem dos textos. Por essas razões é que se encontra um poema do século XVII ao lado de outros poemas, de outros autores, do século XX, e de um poema de um autor contemporâneo, do século XXI. Nosso critério recaiu, principalmente, sobre os próprios textos, ou seja, sobre a maneira singular presente na linguagem e na temática de cada um deles, a fim de investigarmos como as três séries responderiam a cada um, dadas as expectativas e as experiências de cada turma de alunos, cujas séries foram definidas por se tratarem de etapas distintas da formação dos educandos.

2.4. Dez poemas: caminhos a percorrer

A seguir, sintetizamos alguns aspectos de cada poema selecionado, os quais vêm ao encontro da noção de experiência poética e de (trans)formação humana por meio dessa experiência.

“Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”: soneto escrito ao sabor do estilo barroco, composto em versos decassílabos, repleto de inversões sintáticas, com esquema rígido de rimas, vocabulário rebuscado para o aluno leitor de hoje. Repleto de figuras de linguagem, apresenta um tema sempre atual, que é a vaidade e suas possíveis consequências.

“Acidente”: enquanto estrutura e vocabulário, mostra-se oposto ao poema “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”, por se compor de versos livres, e apresentar rimas a que se poderia chamar de menos sofisticadas. Contém tanto na palavra “porreu” quanto na paródia da cantiga do folclore brasileiro “Atirei o pau no gato” o caráter inovador da linguagem e da temática, ao alterar a forma já consagrada.

“Porquinho-da-índia”: contém aspectos dos universos infantil e adulto, tanto nos vocábulos quanto na narração das experiências afetivas frustrantes vivenciadas pelo sujeito poético quando criança e quando adulto. Seu fechamento mostra-se “inusitado” por meio da metáfora construída em torno de “meu porquinho-da-índia” e de “minha primeira namorada”.

“O bicho”: poema cuja temática se assenta sobre o social, envolvendo a miserabilidade humana, manifestada também por meio de determinados vocábulos, como “bicho”, “catando”,

“detritos”, “voracidade”. Além disso, discorre sobre a condição do homem que se porta como um animal, cuja imagem é revelada apenas no último verso, momento em que o leitor é geralmente surpreendido ao constatar que o bicho de que tratavam os versos anteriores é na verdade um ser humano.

“A omelete”: poema contemporâneo que, diferente de todos os demais, não faz parte do cânone da literatura, nem figura nos manuais e livros didáticos. Trata-se de uma composição poética em que há o predomínio de frases nominais, a ausência de elementos referenciais e a combinação teoricamente inesperada de elementos numa poesia, como os vocábulos *omelete* e *coração*.

“Trem de ferro”: texto que explora de forma muito significativa os sons das palavras, o ritmo dos versos, a ponto de reproduzir no plano da expressão o movimento do trem a que alude o título.

“Pneumotórax”: poema em que a temática da morte é revestida pelo humor que se revela na fala do médico diante do fato de ser tarde demais para submeter o paciente ao tratamento a que se refere o título. Apresenta vocábulos provavelmente desconhecidos pelos alunos e lança mão do emprego de palavras que um dia foram consideradas antipoéticas, antilíricas, porque alusivas a doença. Além disso, oferece ao leitor, por meio do diálogo estabelecido entre o paciente e o médico e da pontuação gráfica empregada, a interpretação de significados bastante inusitados.

“Soneto de fidelidade”: poema de temática amorosa tratada de forma idealizada, cujos aspectos tanto estritamente estruturais, – versos decassílabos, rimas regulares –, quanto semânticos, – palavras como *amor*, *atento*, *encanto*, *pranto*, *riso* etc. –, quanto sonoros e sintáticos conferem ao poema expressiva carga melódica e sentimental.

“Quadrilha”: texto cuja temática amorosa vai de encontro àquela expressa no poema de Vinícius de Moraes, ao revelar uma perspectiva não idealizada do amor. Além disso, contem em sua estrutura sintática e na presença inusitada do “personagem” *J. Pinto Fernandes*, a possibilidade de construção de inúmeras interpretações e experiências.

“fluvial/pluvial”: poema concreto, totalmente distinto dos demais por não conter versos, cuja composição exige do leitor que o conceba não apenas em sua estrutura verbal, mas também visual.

No próximo capítulo, nos detemos na reflexão sobre as concepções de leitura e de leitor que mobilizamos nesta pesquisa.

Capítulo 3 – A inclusão do leitor como instância da literatura

Um livro não tem autor, mas sim um número infinito de autores. Àquele que o escreveu soma-se de modo absolutamente legítimo no ato criador o conjunto daqueles que o leram, o leem e o lerão. Um livro escrito que não foi lido não tem existência plena. Ele tem apenas meia-existência. É uma virtualidade, um ser exangue, vazio, infeliz, que se esgota num grito de socorro para existir. O escritor sabe disso e, quando publica um livro, larga na multidão anônima de homens e mulheres uma nuvem de pássaros de papel, de vampiros secos, sedentos de sangue, que se espalham sem destino em busca de leitores. Um livro, assim que ataca um leitor, incha-se com seu calor e sonhos. Ele floresce, desabrocha, torna-se, enfim, o que é: um mundo imaginário, farto, no qual misturam-se indistintamente – como no rosto de uma criança, os traços do pai e da mãe – as intenções do escritor e os fantasmas do leitor. (BAYARD, 1981, apud ROUXEL, no prelo ⁴¹).

Neste capítulo, buscamos recuperar alguns dos pressupostos da Estética da Recepção que deram início às concepções mais contemporâneas de leitura e de leitor, que terão funcionalidade nesta dissertação.

3.1. A Estética da Recepção como ponto de partida

O leitor sempre foi o responsável pela efetiva realização de uma obra literária, contudo nem sempre ocupou lugar de destaque nos processos de análise literária, não recebendo atenção por parte da crítica mais reconhecida. Foi só nas últimas décadas do século XX que estudiosos passaram a desenvolver as chamadas Teorias da Recepção, as quais têm por interesse central a resposta do público às obras literárias.

Pode-se dizer que o ponto de partida dessa nova perspectiva surge em conferência realizada no ano de 1967, na Universidade de Constança, intitulada *O que é e com que fim se estuda a história da literatura?*⁴². Nessa conferência, Hans Robert Jauss, ao criticar a maneira como a teoria literária vinha abordando a história da literatura, lança as bases fundamentais da Estética da Recepção, e defende que se deva incorporar o leitor e suas relações com a obra na perspectiva dos estudos literários. O ponto de partida, questão central criticada pelo professor e pesquisador alemão nessa conferência, é a disciplina História da Literatura, que em virtude

⁴¹ Tournier, M. *Le vol du vampire. Notes de lecture*, Mercure de France, 1981, p.10-11, (apud ROUXEL, no prelo).

⁴² Posteriormente publicada como *A História da literatura como desafio à Teoria Literária*. No Brasil foi publicada com o título *A História da Literatura como provocação à Teoria Literária*, pela editora Ática.

da maneira como vinha sendo ministrada é vista por ele como uma atividade que sequer chega a ser história:

A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. A soma – crescente a perder de vista – de “fatos literários” conforme os registram as histórias da literatura convencionais é um mero resíduo desse processo, nada mais que passado coletado e classificado, por isso mesmo não constituindo história alguma, mas pseudo-história. (JAUSS, 1994, p. 25, grifo do autor).

Embora as observações de Jauss refiram-se especificamente à situação da disciplina História da Literatura na Alemanha e em outros países da Europa, o ensino de literatura (no nível médio) no Brasil à época seguia – e no geral ainda hoje segue – esse viés que agrupa um conjunto de autores e obras, encaixados e catalogados nos chamados estilos de época, apresentados mediante uma linha cronológica para serem decorados (e esquecidos) pelos estudantes.

É por levar em conta a articulação entre o autor, o texto e o leitor que a Estética da Recepção considera a obra de arte como um sistema que se define por produção, por recepção e por comunicação, coadunando, dessa forma, a tríade autor-texto-leitor. Assim, a Estética da Recepção chama a atenção para o fato de que o ato da leitura resultará das projeções que determinado leitor de uma determinada sociedade possui sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre o texto. Por isso, as condições sócio-históricas que influenciarão as diversas interpretações atribuídas ao texto literário estão no centro de seus interesses.

De acordo com Jauss, a produção da experiência estética é potencializada por meio de três categorias fundamentais, distintas e complementares, a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*, que se manifestam de forma simultânea enquanto a obra de arte literária é lida. Dessa perspectiva, o texto literário é compreendido como um disparador da sensibilidade de quem o lê, seja produzindo um efeito de admiração, seja de estranhamento. Por fim, Jauss (2002, p. 102) afirma que essas três categorias não devem ser compreendidas como uma escala hierárquica de camadas que se subordinariam, mas sim como uma “relação de funções autônomas: não se subordinam umas às outras, mas podem estabelecer relações de sequência”.

Reconhece-se nos trabalhos de Jauss, portanto, a legítima e necessária preocupação com o leitor, ninguém menos do que aquele que em contato com a obra de arte poderá responder a ela, estabelecendo-se, assim, a comunicação, que é necessária a ambos. Não é nosso objetivo aqui realizar uma “história social do gosto do leitor”, na esteira dos trabalhos

de Jauss. Mas, buscar entender, a partir dos poemas mobilizados em sala de aula, a peculiaridade da apreensão desses poemas por esses leitores, alunos de uma escola contemporânea, e de algum modo penetrar no código cultural que orienta seus juízos. Assim, considerada a historicidade dessas leituras, também a noção de experiência estética e as categorias *aisthesis*, *poiesis* e *katharsis* que estão no cerne dos trabalhos de Jauss mostram-se muito úteis às nossas reflexões, uma vez que buscamos descrever e refletir sobre como os jovens leitores reais teriam respondido aos poemas lidos.

3.2. *Recepção e efeito*

Por trás do termo *recepção*, que compõe a expressão Estética da Recepção, encontram-se duas orientações distintas: a *recepção* e o *efeito*.

Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser dedicaram-se a compreender a experiência estética manifestada de um lado do ponto de vista da *recepção* e de outro do *efeito* de uma obra. A perspectiva adotada por Jauss, centrada na *recepção*, é a de que a História da Literatura tem muito menos que ver com a história da obra e muito mais com a história de seus inúmeros leitores. Sendo assim, a “literatura, atividade de comunicação, deve ser analisada por seu impacto sobre as normas sociais” (JOUVE, 2002, p. 14), nas quais se inscrevem dois tipos de implicação: a implicação estética e a implicação histórica. Segundo o próprio Jauss,

A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra tornando visível sua qualidade. (JAUSS, 1994, p. 23).

É em busca de se fazer história da *recepção* que a concepção de Jauss tem como foco a maneira como uma obra de arte foi recebida e apreciada por diversos leitores e contextos através do tempo.

Segundo Wolfgang Iser, enquanto a *recepção* é condicionada pelo destinatário, ou seja, o leitor, o *efeito* é condicionado pelo texto e nele reside; sendo assim, reconhecem-se dois lados distintos da relação leitor e texto. Iser explica que

A recepção, no sentido estrito da palavra, diz respeito à assimilação documentada de textos e é, por conseguinte, extremamente dependente de testemunhos, nos quais atitudes e reações se manifestam enquanto fatores que condicionam a apreensão de textos. Ao mesmo tempo, porém, o próprio texto é a “prefiguração da recepção”, tendo com isso um potencial de efeito cujas estruturas põem a assimilação em curso e a controlam até certo ponto.

Desse modo, o efeito e a recepção formam os princípios centrais da estética da recepção, que, em face de suas diversas metas orientadoras, operam com métodos históricos-sociológicos (recepção) ou teórico-textuais (efeito). A estética da recepção alcança, portanto, a sua mais plena dimensão quando essas duas metas diversas se interligam. (ISER, 1996, p. 7 v.1, grifo do autor).

A partir disso, afastamo-nos da ideia de aula de leitura literária como um espaço em que a respeito do texto se sobrepõem informações da historiografia literária. Antes somos levados a repensá-la e a vislumbrá-la como um momento em que o leitor possa de fato ler o texto, a fim de vivenciar suas experiências com a leitura, estando tanto o polo do texto quanto do leitor presentes nesse processo. Essa é uma questão fundamental para o nosso trabalho, sendo também muito importante que se tenha claro com qual(is) concepção(ões) de leitor se está lidando. No próximo item, discorreremos sobre esse aspecto, com vistas a delimitar os parâmetros adotados nesta pesquisa.

3.3. Entre leitores: o leitor implícito, o leitor modelo e o leitor real

Em seu poema “Isto”, Fernando Pessoa, a exemplo do poema “Autopsicografia”, a que já aludimos, discorre sobre a atividade poética, e reforça a ideia de que o poeta se utiliza da imaginação e não do coração para criar seu poema: “Dizem que finjo ou minto / Tudo que escrevo. Não. / Eu simplesmente sinto / Com a imaginação. / Não uso o coração”. No último verso do poema, o autor assim se refere ao leitor: “Sentir, sintam quem lê!”⁴³. Em ambos os poemas, a que poderíamos acrescentar outros, encontra-se a consciência de escritor que sabe que o texto depois de publicado não pertence mais exatamente ao seu criador inicial, mas, de certa forma, a cada leitor, cujas singularidades exercerão papel relevante na leitura. Segundo Langlade,

O texto geral não existe fora da multiplicidade dos textos singulares que engendra. Consequentemente, todo texto singular elaborado por um leitor, quaisquer que sejam suas lacunas e insuficiências relativas, qualquer que seja sua porção de delírio, constitui um estado do texto digno de ser apreciado enquanto produção de leitura literária. (LANGLADE, no prelo).

O texto pessoano corrobora a reflexão acima, uma vez que entre texto e leitor se estabelece um complexo jogo entre aquilo que se sente e aquilo que se pensa, pois o texto é resultado da imaginação, da criatividade do artista. Tem-se, de um lado, portanto, a maneira

⁴³ Do livro *Cancioneiro*, In PESSOA, Fernando. *Obra poética: volume único*. Organização, introdução e notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007, p. 165. (Biblioteca luso-brasileira. Série portuguesa. Coleção Nova Aguilar).

com que o leitor recebe o texto e a ele reage; e, de outro, os possíveis efeitos inscritos na tessitura do texto à espera de seus leitores.

É por entender que o texto literário só se realiza quando é lido e, por conseguinte, é só por meio da realização dessa atividade que os efeitos do texto são produzidos, que Iser⁴⁴ buscou descrever e explicar os mecanismos operados pelos textos que, previamente projetados pelo autor, deveriam ser ativados pelo leitor durante a leitura.

[...] cada momento da leitura representa uma dialética de protensão e retenção, entre um futuro horizonte, que ainda é vazio, porém passível de ser preenchido, em um horizonte que foi anteriormente estabelecido e satisfeito, mas que se esvazia continuamente; desse modo, o ponto de vista em movimento do leitor não cessa de abrir os dois horizontes interiores do texto, para fundi-los depois. Esse processo é necessário porque [...] somos incapazes de captar um texto num só momento. (ISER, 1999, p. 17, v. 2).

Considera, portanto, tanto o polo do texto quanto o polo do leitor, instâncias que, dada a interação entre eles, “formam o esboço a partir do qual se busca teorizar os efeitos dos textos literários que são desenvolvidos na leitura”. (ISER, 1996, p. 15, v. 1). A esse leitor Iser chama de *leitor implícito*, o qual é uma realidade do texto e não uma realidade empírica.

[...] ele materializa o conjunto das pré-orientações que um texto ficcional oferece, como condição de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, *o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto*. Se daí inferimos que os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos, isso significa que *as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto*, que permitem constituir o sentido na consciência receptiva do leitor. *A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto* que antecipa a presença do leitor. O preenchimento dessa forma vazia e estruturada não se deixa prejudicar quando os textos afirmam por meio de sua ficção do leitor que não se interessam por um receptor ou mesmo quando, através das estratégias empregadas, buscam excluir seu público possível. Desse modo, *a concepção do leitor implícito enfatiza as estruturas de efeito do texto*, cujos atos de apreensão relacionam o receptor a ele. (ISER, 1996, p. 73, v. 1, grifos nossos).

Ao compor seu poema, portanto, o autor lança mão de diversos expedientes linguísticos – gráfico, fônico, lexical, sintático e semântico –, que, articulados, inscrevem no poema um leitor *ideal*, capaz de articular esses elementos e interpretar o texto. Nesse sentido, o leitor de poesia “desejado” pelo texto deveria ser não apenas conhecedor desses expedientes como também aquele que “ativaria” sua articulação reconhecendo o ritmo impresso em seus versos, os sentidos produzidos pelas metáforas, pelas assonâncias e aliterações, pelas inversões sintáticas etc.

⁴⁴ A esse respeito, referimo-nos a “O ato da leitura: uma teoria do efeito estético” (v.1, 1996; v. 2, 1999).

Embasado na concepção semiótica de Charles Sanders Peirce, Umberto Eco, a exemplo de Iser, desenvolveu também uma teoria a respeito do leitor⁴⁵, denominado *leitor modelo*, ao descrever as operações que este empreende a fim de ativar os sentidos de uma obra literária, pois a considera repleta de vazios e, portanto, incompleta. Para Eco (1988, p. 37), “o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora seja interpretado com uma margem suficiente de univocidade”. Pensada dessa maneira, a obra sempre precisará da cooperação de seu destinatário, o qual deverá, durante a leitura, lançar mão de seu repertório cultural e histórico, constituintes de seu horizonte de expectativas. A incompletude do texto reside em sua linguagem/estrutura fundamentalmente ambígua, a qual se abre para uma multiplicidade de significados, que seriam construídos de forma lenta, gradativa e infinita pelo leitor.

No final da década de 80, dois ensaios de Michel Picard⁴⁶ são publicados e considerados os inauguradores de uma nova abordagem da leitura e da instância do leitor, que passa a ser encarado em sua manifestação real, empírica. Para Picard (1989, p. 7), “a literatura não é uma coisa, biblioteca, livro, texto, mas uma atividade. Essa atividade não é a escritura, mas essencialmente a leitura”. Pensado dessa maneira, o texto literário só encontra sua realização quando de fato lido pelo *leitor real*, que o toma nas mãos e aí sim preenche seus espaços, atualiza seus sentidos, constrói significados, negociando aqui e ali com o próprio texto, por meio de um jogo, visto que “a leitura literária não é outra coisa que não uma forma de jogo, um dos mais complexos e mais eficazes que nossa civilização pode nos oferecer”. No entanto, o jogo de que trata o autor “não se reduz ao divertimento, à distração, à evasão”, mas está “submetido a regras, oscilando entre um polo infantil, afetivo (*paidia, jocus, playing*)” caracterizado pela evasão, pela fantasia; “e um polo adulto, mais intelectual (*ludus, games*)” (PICARD, 1989, p. 7-8), que envolve convenções e regras a serem seguidas.⁴⁷ Esse novo olhar sobre o leitor e a leitura literária tem lançado luz sobre as pesquisas que se ocupam deles e, em certa medida, dos métodos mais eficazes para que ela se realize na escola de modo que dê resultado; dentre esses pesquisadores destacamos Annie Rouxel, Gérard Langlade e Catherine Tauveron⁴⁸.

⁴⁵ A esse respeito, referimo-nos principalmente a “Lector in fabula” (1988) e “Interpretação e superinterpretação” (1993).

⁴⁶ PICARD, Michel. *La lecture comme jeu* (1986) e *Lire le temps* (1989).

⁴⁷ O termo *paidia*, no sentido de “fantasia”, “improvisação”, “bricadeira” e *ludus*, significando “regra”, “convenção”, empregados por Picard têm sua origem em Johan Huizinga: *Homo ludens - Essai sur la fonction sociale du jeu* (1938), Gallimard, “Les Essais”, 1951, rééd. 1976, trad. C. Sérésia. (citado pelo autor).

⁴⁸ As considerações que se seguem, feitas com base em estudos realizados por esses autores a serem posteriormente publicados no Brasil, são apenas uma síntese de suas ideias. Salientamos, ainda, que mesmo que tais estudos tenham sido realizados na França, país de origem desses pesquisadores, são coerentes e pertinentes à

Não há como falar de leitor real e realizar-se a comunicação entre ele e a obra literária, sem que sua subjetividade seja permitida e valorizada. Tal questão encontra-se no cerne das reflexões dos pesquisadores acima citados. Annie Rouxel pergunta, por exemplo:

Parece pertinente [...] privar a leitura literária escolar desse traço distintivo que a liberta de toda e qualquer subjetividade em nome da análise formal? Se o investimento do leitor como sujeito for reconhecido como algo não só inevitável, mas necessário para toda experiência de leitura, passa a ser urgente senão redefinir ao menos repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar. (ROUXEL, no prelo).

Em busca de favorecer ao leitor uma relação com o texto em que ele possa se colocar como sujeito do ato de ler e sua voz possa emergir e legitimar-se, Rouxel (no prelo) defende a “proposta de uma concepção da leitura literária como noção plural” e sugere um “escalonamento das práticas de leitura”, em que “o ritmo de leitura, a atenção ao texto e o investimento do leitor são todos variáveis desse processo”, pois “o que importa é recolocar o sujeito no centro da leitura”, uma vez que é ele que deve imprimir “sua forma singular à leitura literária e ao texto”. Tal abordagem exige que se desloque parte da atenção que outrora era exclusivamente voltada para o texto, como se existisse por si só, e se volte também para o leitor empírico e sua subjetividade, visto que:

Não existe texto literário independente da subjetividade daquele que o lê. É utópico pensar que haveria um texto objetivável, sobre o qual os diferentes leitores viriam projetar-se. E se esse texto existisse, infelizmente seria impossível chegar a ele sem passar pelo prisma de uma subjetividade. Cabe ao leitor concluir a obra e fechar o mundo que ela abre, coisa que ele faz a cada vez de uma maneira diferente. (BAYARD⁴⁹, p. 1998 apud ROUXEL, no prelo).

Nessa mesma linha de pensamento de Rouxel, Gérard Langlade (no prelo), ao defender o texto “singular” do leitor, sugere uma leitura participativa, cooperativa, de um sujeito que preencherá os vazios do texto. Embora essas ideias se aproximem, de certa forma, do que preconizaram Wolfgang Iser e Umberto Eco, o autor salienta que “toda obra literária engendra uma multiplicidade de obras originais produzidas pelas experiências, sempre únicas, dos leitores empíricos”. E conclui:

De meu ponto de vista, essa leitura participativa, longe de ser “ingênua” e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com feito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular. (LANGLADE, no prelo, grifo do autor).

problemática do ensino de literatura que se verifica hoje no Brasil, visto que sobre ela lançam luz e contribuem para avançarmos em nossas reflexões.

⁴⁹ Bayard, P., *Qui a tué Roger Acroyd?* Paris, Minuit, 1998, p.128.

Essa valorização da subjetividade do leitor diante do texto não deve, porém, ser entendida nem como um ponto pacífico e imune a questionamentos, pois o leitor poderá por à prova suas interpretações e experiências de leitura; nem como um ponto limite, onde ele, leitor, poderia permanecer estatizado sem se permitir novas investidas ao texto. Pelo contrário, se o leitor permanece apenas na esfera da sua subjetividade está completando apenas um dos percursos do jogo, a *paidia*, e vivenciando a obra apenas como uma forma de evasão, de libertação e de fantasia. Considerar a leitura literária escolar apenas por esse viés poderia ser quase tão improdutivo para a formação do leitor quanto pensar que apenas a leitura do crítico ou do especialista deve figurar na aula, ainda mais sobrepondo-se à dos alunos.

Tendo em vista a concepção de leitura literária como um jogo, é necessário que, tendo atingido a relação do leitor com a obra pelo viés da fantasia, da evasão, acresça-se à atividade de leitura a outra esfera do jogo. Nesse sentido, o leitor precisa ficar atento às regras do texto, às suas convenções, as quais exigem que ele, leitor, o aborde, passo a passo e *ad infinitum*, de forma mais “intelectualizada”, atento à sua expressão e ao seu conteúdo, confirmando ou negando, no encontro texto-leitor, as hipóteses levantadas durante a leitura. É possível dizer que essas duas formas distintas de jogo estariam de certa forma próximas daquilo que Roland Barthes chama de “texto de prazer”, ou seja, “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura”, e “texto de fruição”, “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta [...] faz entrar em crise sua relação com a linguagem.” (BARTHES, 2006, p. 20-21). Nessa mesma linha de pensamento, o leitor, tanto em vista do prazer quanto da fruição, estaria mais ou menos próximo também do que Eco (1988) classificou como “utilizar” e “interpretar”, respectivamente. Rouxel (no prelo), ao debruçar-se sobre esse binômio, retomando as definições dadas por Umberto Eco, para depois rediscuti-las em novo contexto – lembra que *utilizar* “refere-se à esfera privada e à pesquisa de uma significação para si”, “repousa sobre a experiência que o leitor tem do mundo”, e “remete a uma experiência limitada ao universo pessoal dominado por crenças”. Já *interpretar* “é uma atividade da esfera social e implica a busca de uma significação senão universal ao menos como consensual na comunidade cultural na qual foi produzida a obra”, e “algumas vezes convoca também, sobretudo, um saber sobre a literatura”, além de supor “uma experiência rica e diversa (uma vasta enciclopédia, uma ampla biblioteca interior)”, e “uma abordagem heurística fundada sobre inferências”, ligando-se, assim, “ao modo de pensar racional”. (ROUXEL, no prelo). Para Rouxel, *utilizar* e *interpretar* não se sobreporiam, sendo, ambas, ações importantes e necessárias ao leitor.

O par interpretar/utilizar merece por isso ser reconsiderado. Não se reduzirá a utilização do texto ao meramente subjetivo (solipsismo e outras variantes) ou à falta de interpretação [...]. A utilização do texto é antes de tudo sinal de apropriação do texto pelo leitor e fonte de seu prazer. É constitutiva da experiência do leitor. Ajuda a moldar “o texto do leitor”, lugar de encontro entre os sinais do texto e a trama de uma existência. Esse texto do leitor está na origem de toda abordagem interpretativa.

No entanto, não é menos indispensável para os alunos conhecer as regras do jogo e distinguir espaço privado e espaço social, utilização e interpretação. Entre os conhecimentos literários ensinados em sala de aula, os saberes genéricos e históricos podem desempenhar, juntos, um papel regulador entre as duas posturas face ao texto, favorecendo as abordagens interpretativas sem descartar o investimento pessoal. (ROUXEL, no prelo, grifo da autora).

Em se tratando de ler na escola, considerando-se as implicações a esta inerentes, de que forma as considerações acima arroladas poderiam nela se inscrever? As experiências de mundo dos sujeitos leitores empíricos garantiriam à obra literária seu caráter de infinitude, ao mesmo tempo em que as experiências de mundo veiculadas pela obra resguardariam o caráter transitório de suas experiências. À medida que estão se ampliando, o leitor poderia tornar-se mais capaz de jogar o jogo do texto tanto como *paidia* quanto como *games*, que fosse capaz tanto de *utilizar* quanto *interpretar*.

Como assinala Langlade, as “reações subjetivas [...] seriam na verdade catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva” (LANGLADE, no prelo). É essa a concepção de leitor, o *leitor real*, com sua visão de mundo, suas experiências culturais, intelectuais e emotivas, enfim, sua subjetividade, que adotamos em nossa pesquisa, sem que tenhamos perdido de vista, entretanto, a necessidade de pensar em como permitir a ele ultrapassar “suas reações espontâneas nas quais se revela sua utilização do texto – seu hábito de sonhar com o mundo ficcional – para acessar outras possibilidades interpretativas” (ROUXEL, no prelo). Como os alunos participantes da pesquisa realizariam essas ações diante dos dez poemas selecionados?

Antes de nos concentrar nos dados apresentados pelos alunos, retomamos aqui algumas perguntas que servem como fio condutor deste trabalho: que aspectos de um poema despertariam a curiosidade de um aluno de 6º, 9º e 3º ano para sua leitura? Em linhas gerais quais são as expectativas dos alunos quanto à leitura de poesias? Quais seriam as ocorrências formais e temáticas – reconhecidas e fruídas – por esses jovens leitores em relação aos poemas da coletânea? Dentre os dez poemas, quais foram suas preferências? Quais foram aqueles de que não gostaram? E suas dificuldades? Quais as possíveis razões para essas reações tanto antes quanto durante a realização da aula de leitura compartilhada? Que

considerações têm a fazer a respeito da maneira como conduzimos a aula? Sendo os dados dos questionários analisados concomitantemente aos dados obtidos por meio da realização da aula de leitura compartilhada, quais dados dos questionários se confirmam nesse momento da aula? Seus pontos de vistas sobre os poemas foram alterados, ampliados?

Capítulo 4 – Experiências de leitores e experiências de leituras de 6º ano do ensino fundamental⁵⁰

4.1. Leituras individuais

4.1.a. Você gosta de **um poema quando ele**⁵¹:

(22) fala sobre sentimentos e emoções que você **nunca vivenciou mas gostaria de vivenciar** através do poema, porque você sabe que ele é ficção e, portanto, você também se identifica com ele.

(17) fala sobre sentimentos e emoções que você **não conhece** porque nunca viveu nada igual ou passou por uma situação parecida com a que está sendo apresentada no poema.

(15) fala sobre sentimentos e emoções que você **já conhece** porque já viveu algo parecido com o que está sendo apresentado no poema e por isso se identifica com ele.

(25) expressa ideias/assuntos gerais dos quais você nunca ouviu falar ou que conhece apenas um pouco ou que já conhece muito bem, pois assim você aprende sobre eles e pode tornar-se um ser humano melhor: (18) mais inteligente. (10) mais culto. (21) mais sensível e solidário nas relações humanas.

(01) expressa ideias/assuntos gerais dos quais você nunca ouviu falar ou que conhece apenas um pouco ou que já conhece muito bem, mas você não acha que isso ajude você a ser tornar uma pessoa melhor.

(13) expressa ideias/assuntos gerais com os quais você concorda e, portanto, se identifica com o poema.

(08) expressa ideias/assuntos gerais com os quais você não concorda e, mesmo assim, você se identifica com o poema, porque você acha importante ouvir outras opiniões sobre um assunto.

(07) acredito que seja necessário conhecer o que estava acontecendo historicamente quando o poema foi escrito.

(04) acredito que seja necessário conhecer a vida do poeta que escreveu o poema.

(00) Outro(s): _____

Dentre as três prerrogativas que envolvem sentimentos e emoções veiculados por um poema, 81% dos alunos dessa classe afirmaram que gostam de um poema quando, por meio

⁵⁰ Vinte e sete alunos com idade entre 10 e 12 anos completos (sendo 01 aluno com 10 anos, 13 alunos com 11 anos e 13 alunos com 12 anos) responderam a esse primeiro questionário. Ressalta-se que o aluno poderia assinalar mais de uma prerrogativa dentre aquelas que elencamos no questionário, desde que não estivesse em contradição com outra, ou ainda declarar ele mesmo as razões de sua(s) escolha(s), conforme exposto acima.

⁵¹ Dados sobre as expectativas e experiências individuais sobre a leitura de poemas em geral.

dele, entram em contato com sentimentos e emoções que nunca tinham vivenciado, mas que de alguma maneira encontram nele uma identificação, ainda que tenham consciência de se tratar de ficção, e não sejam suas próprias emoções e sentimentos. Sentimentos e emoções desconhecidas e mesmo que não previstas em suas expectativas, cativariam 63% dos alunos; o já conhecido, no entanto, parece suscita menos interesse, uma vez que obteve o menor número de ocorrências.

Diante dos dados apresentados sobre ideias/assuntos gerais veiculados pelo poema, pode-se depreender que, para a grande maioria deles, gostar de um poema está atrelado a uma possibilidade de entrar em contato com assuntos/ideias tanto desconhecidos quanto já conhecidos, e veem nisso um modo de se tornar seres humanos melhores. Mas melhores em que sentido? Dentre as três prerrogativas sugeridas, vinte e um alunos consideram que se trata de tornarem-se mais sensíveis e solidários nas relações humanas, dezoito consideram que é tornarem-se mais inteligentes, e menos da metade, dez alunos, considera que é tornar-se uma pessoa mais culta; dentre esses vinte e um alunos, quinze assinalaram mais de um aspecto. Dentre os dois únicos alunos que não assinalaram esse item, um deles declarou que, ainda que goste de um poema por essas mesmas razões, não vê nelas uma possibilidade de se tornar um ser humano melhor. Quanto aos pontos de vista concernentes a essas ideias/assuntos gerais, encontram-se treze ocorrências por poemas com cujas ideias/assuntos concordam, e por isso com elas se identificam, ao passo que um número menor de alunos, apenas oito, assinalou que gosta de um poema quando encontra nele pontos de vista com os quais não concorda, pois não só julga importante entrar em contato com opiniões divergentes das suas, como também pode identificar-se com elas.

Enquanto as sete primeiras prerrogativas incidem sobre sentimentos, emoções, ideias e assuntos veiculados por um poema, as duas últimas se voltam para elementos extratextuais. Informações sobre o contexto histórico e sobre a vida do autor mostram-se menos relevantes para essa turma de alunos, se comparadas com os itens anteriores. Dos vinte e sete alunos, sete consideram ser necessário conhecer o que estava acontecendo historicamente na época em que o poema foi produzido e quatro julgam necessário conhecer aspectos da vida do seu autor para gostar de um poema. Nenhum aluno mencionou qualquer outra razão além das prerrogativas que apresentamos.

4.1.b. Entre *compreender* e *gostar*⁵²

(*): Selecione o(s) poema(s) que você compreendeu, ou seja, aquele(s) que você seria capaz de explicar a uma pessoa que não o(s) tenha compreendido.

(**): Dentre os poemas que você selecionou acima, de qual você mais gostou?

(***): O que nesse poema despertou sua atenção e fez você gostar mais dele do que dos demais?

(****): Prerrogativas quanto às razões das preferências.

Tabela 1.a.

POEMA	(*) Compreensão	(**) Preferência	(***) Prerrogativas
Trem de ferro	17	11	A, B, C, D, E, F, H, I, K, L
Quadrilha	16	09	A, B, C, D, E, F, G, H, I, K
Acidente	15	03	A, C, E, F, H, I, K
Porquinho-da-índia	11	02	B, C, E, H, I, J
O bicho	07	01	B, C, E, F, I
A omelete	07	00	--
Soneto de Fidelidade	03	01	A, E
Pluvial/Fluvial	03	00	--
Pneumotórax	01	00	--
Dos desenganos da vida humana, metaforicamente	00	00	--

Tabela 1.b.

(****) Prerrogativas:
A) o tema é interessante e eu me identifico com ele.
B) a linguagem é simples e eu me identifico com ela.
C) as figuras de linguagem empregadas são compreensíveis.
D) o ritmo do poema, que nesse caso é bastante melódico, musical.
E) o emprego de palavras “bonitas, poéticas”.
F) as rimas do poema, que conferem beleza ao texto.
G) o aspecto “triste” do poema.
H) o aspecto “alegre” do poema.
I) o aspecto “engraçado”, o humor do poema.
J) o aspecto “infantil” do poema.
K) o aspecto “sério, adulto” do poema.
L) outro(s). Qual(is) “diferente, novo, interessante, ou seja que eu nunca tinha visto.”

Organizamos os poemas nessa tabela em ordem decrescente, considerando-se o número de alunos que declararam tê-los compreendido, ao lado dos quais destacamos quantos

⁵² Dados sobre as experiências e as escolhas individuais dos alunos quanto à leitura de poemas da coletânea. *Tabelas 1.a., 1.b., 1.c.*

alunos os elegeram como seus preferidos, seguidos das prerrogativas para tais escolhas, explicitadas na tabela 1.b., logo abaixo. Dividimos os poemas em três grupos, considerando o número de ocorrências. Os poemas “Trem de ferro”, “Quadrilha”, “Acidente” e “Porquinho-da-índia” encontram-se entre aqueles que a maioria dos alunos dessa classe afirma ter compreendido e são ao mesmo tempo aqueles que elegeram como seus preferidos. Dentre as prerrogativas responsáveis por tais preferências, considerados elementos tanto do conteúdo quanto da expressão, pode-se dizer que recaem principalmente sobre aspectos engraçados, alegres, temas com os quais os alunos se identificam, além de aspectos composicionais, como o emprego de rimas, de palavras ditas “bonitas, poéticas” e de figuras de linguagem que eles conseguem compreender, ou melhor, às quais eles conseguem inferir significados e relacionar com outros aspectos do poema.

Portanto, compreender parece estar, de alguma forma, diretamente relacionado a gostar do poema, uma vez que os três poemas que a maioria afirma ter compreendido são os mesmos que a maioria elegeu dentre aqueles de que mais gostaram. “O bicho” e “A omelete” poderiam ser explicados por sete dos vinte e sete alunos que responderam ao questionário. Já os demais poemas impuseram-se como os mais difíceis, com destaque para “Pneumotórax”, compreendido por apenas um aluno, e “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”, que nenhum aluno afirmou ter compreendido.

Os dados da tabela abaixo podem ajudar-nos a olhar um pouco mais detidamente para essa relação entre compreender/gostar e para as possíveis causas, quando apresentadas. Diante da pergunta “Dentre os poemas que você não selecionou acima, – ou seja, aqueles que o aluno não compreendeu –, de qual você não gostou de jeito nenhum?”, eis os dados apresentados:

Tabela 1.c.

“Dentre os poemas que você não selecionou acima, de qual você não gostou de jeito nenhum?”	Ocorrências	O que esse poema tem (ou não tem) para que você tenha essa opinião sobre ele? Explique brevemente:
Pneumotórax	05	“O poema não tem rimas e não tem aspecto ‘nem um’”; “Tem várias palavras esquisitas”.
Dos desenganos da vida humana, metaforicamente	05	“1. Tem rima nada ver. 2. É muito chato”.
Pluvial/Fluvial	05	“Porque ele é muito chato”; “Não deu para entender porque ele ficava repetindo a mesma coisa”.
A omelete	03	“Ele não tem graça. O tema não é alegre etc.”.

Porquinho-da-índia	03	Não especificou
O bicho	03	Não especificou
Soneto de Fidelidade	02	Não especificou
Quadrilha	01	Não especificou
Trem de ferro	00	
Acidente	00	

Ainda que o número de ocorrências entre os três “primeiros” poemas da tabela não seja tão expressivo quanto os demais, os dados dessa pergunta podem corroborar as informações sobre a relação compreender/gostar: os poemas que compõem o topo dessa sequência, “Pneumotórax”, “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente” e “pluvial/fluvial”, com cinco ocorrências cada, são exatamente os mesmos que não figuram entre aqueles que os alunos declararam terem compreendido, como também não estão entre aqueles dos quais os alunos afirmaram terem gostado, portanto. Diante dos dados, poder-se-ia inferir que, entre muitos dos alunos desse 6º ano, encontra-se certa inclinação para o fato de que compreender um poema está muito diretamente implicado a gostar dele.

4.1.c. Dados sobre a relação entre *compreender para gostar / gostar mesmo sem ter compreendido o poema* *Tabelas 2.a. e 2.b..*

(*): Cite o que pareceu a você o poema mais complicado de entender.

(**): Mesmo não tendo “entendido nada” desse poema, há algo nele de que você gostou, ou seja, algo que tenha chamado sua atenção e promovido algum prazer durante a leitura?

(***): Nesse caso, o que nesse poema despertou em você sua atenção e fez você gostar dele?

(****): Prerrogativas às respostas do item “(****)”

Tabela 2.a.

POEMA	(*) Ocorrências	(**) Ocorrências	(***) Prerrogativas
Pluvial/Fluvial	09	05	A, B, D, E, G, I, J,
Dos desenganos da vida humana, metaforicamente	05	04	A, B, C, D, E, F, G, H, I
Pneumotórax	03	03	A, D, E, G, I
O bicho	03	03	B
A omelete	02	02	I
Soneto de fidelidade	01	01	A, I
Porquinho-da-índia	02	02	C, D, G
Quadrilha	01	01	C, D, F, G
Trem de ferro	00	00	--
Acidente	00	00	--

Tabela 2.b.

(****) Prerrogativas:
A) as figuras de linguagem empregadas não são compreensíveis, mas deixam o texto bastante poético.
B) o ritmo do poema, que nesse caso é bastante melódico, musical.
C) o emprego de palavras “bonitas, poéticas”
D) as rimas do poema.
E) há no poema certo aspecto “triste”, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
F) há no poema certo aspecto “alegre”, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
G) há no poema certo aspecto “engraçado”, de humor, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
H) há no poema certo aspecto “infantil”, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
I) há no poema certo aspecto “sério, adulto”, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
J) outro(s). Qual(is): Resposta de um aluno: “Não sei explicar”.

Os dados das tabelas acima permitem inferir que também é possível gostar de um poema ainda que este não tenha sido compreendido, pois o leitor pode ter sido de alguma forma “tocado”, perpassado por algo presente nele. Quando inquiridos sobre acreditarem no fato de que para gostar de um poema é necessário compreendê-lo, ou seja, saber ao menos em parte aquilo que o poema diz, ou pretende dizer, vinte e um alunos, ou seja, 78%, responderam “não” e os demais responderam “sim”. Ao serem inquiridos sobre algum poema em torno do qual não haviam “entendido nada”, vinte e seis alunos assinalaram “sim”, ou seja, 96%, e os únicos poemas que não impuseram alguma ou grandes dificuldades a eles foram “Trem de ferro” e “Acidente”.

Mas por que não teriam conseguido compreender nada que fosse dos poemas assinalados por eles? Desses vinte e seis alunos, 77% deles assinalaram que o “vocabulário é ‘muito difícil’ e parece muito antigo”; alguns alunos afirmaram não saber explicar as razões; outros não mencionaram nada. Diante da possibilidade de o aluno explicar ele próprio suas razões, quatro deles também afirmaram haver tido dificuldades com o vocabulário do poema: “Muitas palavras eu não entendi.”; “Nas palavras.”; “Muitas palavras que eu não sei.”; “Porque é muito difícil. Eu não entendi nada.”, saltando, portanto, para 84% o total de alunos que apontaram na linguagem do poema as maiores dificuldades.

Dos vinte e seis alunos que responderam não terem “entendido nada” sobre algum poema, dezenove deles responderam “sim” à pergunta “Mesmo não tendo ‘entendido nada’ desse poema – selecionado pelo aluno – há algo nele de que você gostou, ou seja, algo que tenha chamado sua atenção e promovido algum prazer durante a leitura?”. Como dois alunos responderam “não”, mas assinalaram suas justificativas para o “sim”, foram considerados

“sim”. Logo, vinte e um alunos, ou seja, 78% de um total de vinte e sete que responderam à pesquisa, por alguma razão gostaram de algum poema mesmo que não o tenham compreendido.

Pode-se considerar, portanto, que nessas situações o leitor foi perpassado, em sua leitura particular, individual, por algum aspecto do poema, permitindo-lhe vivenciar, ainda que primariamente, a experiência estética. Por isso, mesmo poemas que teoricamente um aluno de 6º ano, em princípio, não seria capaz de compreender poderiam ser lidos na aula, não só para inseri-los na leitura de textos ditos mais complexos, mas porque experiências com esses textos também poderiam ser vivenciadas.

Passemos à apresentação e análise das situações ocorridas durante a realização das aulas de leitura compartilhada. Que dados dos questionários se confirmam nesse momento da aula? Seus pontos de vistas foram alterados?

4.2. Leituras compartilhadas

4.2.a. Na sala de aula: experiências compartilhadas

Os alunos do 6º ano, mediante a sugestão do professor de formarem um único círculo ao redor da sala de aula, preferiram manter-se em seus lugares habituais. Ao longo de todas as aulas de leitura compartilhada, demonstraram muito entusiasmo e curiosidade além de intensa participação durante as atividades. Foram realizadas quatro aulas, somando duas horas e trinta e três minutos com gravação em áudio. Para a análise dos dados colhidos por meio dessas gravações, os poemas estão dispostos na mesma sequência em que se encontram na tabela 1.a., p. 61, em ordem decrescente, consideradas as ocorrências quanto à compreensão dos alunos em suas leituras individuais.⁵³: “Trem de ferro”, “Quadrilha”, “Acidente”, “Porquinho-da-índia”, “O bicho”, “A omelete”, “Soneto de Fidelidade”, “Pluvial/Fluvial”, “Pneumotórax”, “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”.

4.2.a.1. “Trem de ferro”

Antes da realização da leitura oral desse poema, o professor perguntou quem havia gostado dele. Quase a totalidade respondeu positivamente, com os seguintes argumentos: “É legal”, “É rápido”, “É divertido”, “Por causa das rimas”, “Por causa que ele é interessante”. Ao serem questionados sobre por que o consideraram interessante, responderam: “Porque é

⁵³ A razão para tal escolha, que será adotada para as demais séries, reside no fato de se mostrar eficaz quanto à concentração das intervenções de um mesmo poema por parte dos alunos e das análises dos dados a serem realizadas.

diferente”, “É tipo um RAP”, “É bom”, “É muito bom e interessante”, “Porque dá pra gente entender”, “O café e o pão”, “A rima”.

Professor: Ele é “diferente” em que sentido? (PARA CERTAS PERGUNTAS/REFLEXÕES ELES SEQUER OUSAVAM ALGUMA RESPOSTA.).

Nada? Nenhuma opinião?

João Paulo: Ele é rápido e parece...

Augusto: Tem vários ritmos.

João Paulo: Parece um trem.

Professor: Parece o quê?

João Paulo: Tem ritmo... como se fosse um trem.

À medida que o professor foi questionando, eles foram sondando o texto até chegarem a um aspecto fundamental, a musicalidade, provavelmente o elemento que faz esse poema ser tão diferente dos demais da coletânea e talvez de outros que porventura tenham lido. Tais opiniões e impressões não vieram de um único aluno, foram se somando até inferirem que a musicalidade do poema, seu ritmo é “como se fosse um trem”. Um aluno ainda afirmou que o poema é “legal e bom” porque “tem poesia”. A relação da sonoridade com a natureza da poesia que os alunos destacaram tão espontaneamente, de alguma forma, remonta às origens da poesia e sua relação direta com a música. Como afirma Paz,

O poeta encanta a linguagem por meio do ritmo. Uma imagem suscita outra. Assim, a função predominante do ritmo distingue o poema de todas as outras formas literárias. O poema é um conjunto de frases, uma ordem verbal, fundados no ritmo. (PAZ, 1982, p. 68).

Por meio do ritmo, portanto, eles reconheceram a imagem do trem (de ferro) e se encantaram com a representação do objeto por meio do ritmo. O professor sugeriu que se passasse à leitura oral. Cada fileira ficou responsável por ler uma estrofe, contudo foi necessário chamar a atenção para a necessidade de organização de modo a dar prosseguimento à leitura. Após a conclusão da primeira leitura oral em conjunto, houve nova necessidade de explicar o que se pretendia e a função de cada fileira, pois como eles próprios afirmaram, a leitura oral não se realizava a contento. Faltava ritmo, entrosamento. Com uma segunda leitura mais ritmada, aproximaram-se mais do que se poderia chamar de ritmo do trem, ainda que na quarta estrofe, mais especificamente no verso “passa ponte / passa poste / passa pasto”, e, sobretudo, na passagem do termo “ingazeira”, alguns se “perderam” na leitura, talvez pelas trocas sonoras, e pararam de ler, mas logo retomaram acompanhando o grupo. Ainda assim, o ritmo não parecia satisfazê-los, porque estava “muito lento”. Na terceira tentativa pode-se observar grande desenvoltura na leitura coletiva executada por cada fileira: uma aluna fez algumas críticas, dizendo que alguns alunos “estragam” a atividade, mas, em geral, mostraram-se satisfeitos com o resultado obtido. Realizar a leitura oral do

poema em grupo, separando cada estrofe para cada fileira de alunos permitiu a eles ratificarem suas primeiras experiências com esse texto, visto que assim puderam quase *cantar* o poema e ao final concluírem: é “Como se fosse o trem, é muito rápido”, “Uma música. Um trem”. À medida que foram se apropriando cada vez mais do estrato sonoro do poema, a leitura oral, ou a cantoria, se tornava cada vez mais coesa, de modo que iam se aproximando cada vez mais da imitação do ritmo de um trem.

4.2.a.2. “Quadrilha”

O poema “Quadrilha” também figurou entre aqueles que, segundo eles, compreenderam e de que gostaram mais. Tanto que ao serem interrogados se preferiam que fosse interpretado o “Porquinho-da-índia” ou o poema “Quadrilha”, escolheram este. Uma aluna se dispôs a realizar sua leitura oral. A exemplo do que aconteceu quando do primeiro contato com os textos, a expressão “J. Pinto” despertou o riso de alguns. Sem a necessidade da intervenção do professor, a própria classe lamentou o fato de alguns alunos ainda estarem levando na “malícia”, como eles mesmos disseram, esse aspecto do poema. Parece-nos não se tratar de mera censura, como se fosse proibido achar graça, mas da revelação de certa seriedade, como se considerassem infantil tal atitude diante do texto. “J. Pinto” despertou ainda outros comentários, porém muito mais pertinentes: quando um aluno afirmou que “J” significaria “João”, uma aluna, de maneira muito enfática, disse: “Não é nada de João... é **Jota**”, a que se seguiu o seguinte comentário de outro aluno: “Mas você não sabe se é Joaquim... Quem garante que é João?”.

Ao se democratizar o uso da palavra, não estando ela dominada pelo professor, percebe-se que entre os próprios alunos vão destacando aspectos muito interessantes do texto, levantando hipóteses e defendendo-as. Ao tentar explicar o que havia entendido do poema, uma aluna parafraseou os versos destacando o fato de que “um amava o outro, que amava o outro...”, a que outro aluno complementou dizendo que “O único problema é que cada um amava um, não era? (TODOS CONFIRMARAM). E cada um que amava o outro morreu ou então se mudou...”. Ao serem questionados sobre o título do poema, eis as respostas:

Antônio: É uma quadrilha de amores.

Professor: “Uma quadrilha de amores”...

Antônio: Um amava o outro...

Josias: Cantiga de amor e separação.

Roberto: Quadrilha de romance.

Professor: “Quadrilha de romance”... Que mais?

Carlos: Quadrilha de namorados.

Professor: Por que será que o título é “quadrilha”?

Israel: Quadrilha de amor.

Professor: “De amor”?...

Luiz Carlos: Quadrilha de gente.

Professor: Por que tem muita gente?...

Luiz Carlos: Quadrilha de pessoas.

Professor: “De pessoas”?...

Murilo: Quadrilha amorosa.

Rosana: Quadrilha, porque um puxa o outro.

Professor: Um puxa o outro?... Pessoal, o que a Rosana... A Rosana disse uma coisa, vamos ver se a gente concorda. Ela disse que se chama “quadrilha”, porque como numa quadrilha uma pessoa vai puxando a outra: “João amava Tereza que amava Raimundo”. Qual é a palavra que vai puxando a outra?

Resposta da maioria: “Amava”.

Professor: Observem que é sempre assim, não é? É muito interessante o que a Rosana falou. Quando um puxa o outro, vai havendo uma troca do quê?

Respostas de alguns alunos: “De casais” “De amores” “De romance”.

Percebe-se que eles foram tateando o texto, sugerindo respostas coerentes, até que a aluna parece chegar a uma hipótese, muito adequada, relacionada ao título do poema: “Quadrilha, porque um puxa o outro”. Diante da intervenção do professor e da pergunta feita à classe, eles reconheceram que há a troca de “casais”, de “amores”, de “romance”. Face à dificuldade de explicar com palavras, um aluno levantou-se e, de pé, fazia, com gestos, os movimentos da dança de uma quadrilha enquanto ele mesmo explicava como se faz, ou melhor, como se dança uma quadrilha, diante do que uma aluna concluiu: “Tem que entrar na fila”. Diante da explicação do aluno com a representação corporal sobre como se dança uma quadrilha, trocando-se os pares, parte da classe demonstrou-se surpresa. Ao serem convidados a refletir sobre o fato de os integrantes da quadrilha do texto ficarem ou não com o mesmo par, responderam “não” e uma aluna emendou:

Valquíria: Buscando outra pessoa.

Professor: Buscando outra pessoa, Valquíria. E eles se realizam? (QUASE A TOTALIDADE RESPONDEU “NÃO!”.) Quem é que se realiza?

Valquíria: É a Lili.

Professor: Que é a única que se...?

Resposta da maioria dos alunos: “Casa.”

Valquíria: No começo ela não amava, mas no final ela acaba se casando.

Professor: Será que a Lili passou a amar o J. Fernandes? (ALGUNS DISSERAM “NÃO”.)

Professor: Ela não amava ninguém, a Lili. Olha, a Valquíria falou...

Marcos: Ela era a noiva da quadrilha.

Professor: Mas ela não amava ninguém.

Murilo: Que não gostava de ninguém.

Professor: De ninguém. Ela era a única que não gostava de ninguém.

Valquíria: Tipo... O J. Fernandes não estava entrando...

Professor: Na história, na quadrilha, na dança...

Valquíria: Isso. E também talvez seja a Lili não amava ninguém viu ele e gostou dele, mas logo no final.

Professor: Ah... só no final, não é? Ah... muito bem. Mais algum comentário? (NINGUÉM SE MANIFESTOU).

As observações tecidas pelos alunos conduziram todos a constatar no texto que o único casal que de certa forma se realiza casando-se – no sentido de que conclui a quadrilha, uma vez que nela é tradição ocorrer o casamento – é formado por aquela que não amava ninguém e por aquele que não fazia parte da quadrilha, da história, tratando-se, portanto, de um final inesperado. É certo que o texto permite e até exige outros comentários, outras inferências, mas como nenhum aluno o fez e a aula estava terminando, preferiu-se encerrar, ainda que não definitivamente, a questão.

4.2.a.3. “Acidente”

O poema “Acidente” é o terceiro dentre os que a classe afirmou ter entendido, como também entre aqueles de que mais gostaram. As primeiras impressões dos alunos remetem ao seu caráter inovador, tanto no conteúdo quanto no plano da expressão.

Marcella: Aí eu vi que aqui é diferente...

Professor: Diferente da história que a gente conhece, atirei o pau no gato...?⁵⁴

Marcella: É.

Por se tratar de uma paródia da conhecida cantiga “Atirei o pau no gato”, todos os alunos reconheceram no poema algo que já estava neles, ou melhor, que já fazia parte do repertório deles, e contribuíram, assim, com suas intervenções. No entanto, o que parece ter chamado mais a atenção foram as mudanças operadas pelo poeta, que brinca com a linguagem e convida seu leitor a fazer o mesmo⁵⁵: “Parece aquela música”, “É o melhor que tem”, “É mais legal do que a cantiga”. A maioria afirmou que gostou mais do poema do que da conhecida cantiga. O professor sugeriu, então, que todos realizassem a leitura oral coletivamente; uma aluna propôs dois grupos: meninos e meninas – as meninas leriam o primeiro verso e os meninos o segundo e assim por diante, ou seja, como um jogral⁵⁶. Todos gostaram dessa proposta e a ela aderiram, lendo o poema duas vezes. Perceberam, em

⁵⁴ Com o distanciamento, mais um elemento da intervenção do professor merece ser observada: sua pergunta, do jeito que está formulada, pode ter direcionado o olhar da aluna para a diferença que reside na história em si, e pode tê-la levado a comentar aspectos do plano da expressão do texto. Talvez a pergunta mais adequada tivesse sido: “Diferente em que sentido?” ou ainda “Onde você vê diferença no texto?” Por ser um poema paródico, o texto-fonte só pode ser percebido e trazido à tona por quem possui um repertório cultural que o inclua. Nesse sentido, presume-se que o texto-fonte de “Acidente” faça parte do universo cultural do aluno. Chamar a atenção para a intertextualidade é uma tendência quase que “natural” do professor, talvez assim se explique a escorregadela.

⁵⁵ Em seu poema “Convite”, encontra-se explicitada essa perspectiva lúdica com a poesia: “Poesia / é brincar com palavras / como se brinca / com bola, papagaio, pião. / Só que / bola, papagaio, pião / de tanto brincar / se gastam. / As palavras não: / quanto mais se brinca / com elas / mais novas ficam. / Como a água do rio / que é água sempre nova. / Como cada dia / que é sempre um novo dia. / Vamos brincar de poesia?”. (In “Melhores poemas de José Paulo Paes”).

⁵⁶ Observa-se que os textos com que mantêm uma relação mais *afetiva* levam-nos a sugerir formas de ler, a repetir a leitura, a vivenciar certo prazer e a demonstrar muita animação.

seguida, que ele foi *cantado* em vez de lido, como comumente se faz com um texto, não simplesmente porque remete à cantiga, mas porque seus versos, de sete, quatro, três e duas sílabas poéticas alternam-se e, a exemplo do “Trem de ferro”, imprimem ritmo próprio ao texto, diferente do ritmo da cantiga. Um aluno perguntou ao professor sobre o significado da palavra “porreu”, questão que o professor remeteu à classe:

Professor: Vocês estão me dizendo que o poema é engraçado, que ele é divertido, que ele fala de coisas diferentes. Mas tem uma palavra aí que é muito diferente. Que palavra é essa? (TODOS IDENTIFICARAM A PALAVRA “PORREU”.) “Porreu”. Será que o poeta errou? (A MAIORIA RESPONDEU “NÃO”. OS DE MAIS PERMANECERAM EM SILÊNCIO.) Que significado tem essa palavra? Respostas de alguns alunos: “Morreu”, “Bateu com o pau na cabeça dele e ele morreu”, “Que o gato morreu”.

Para responder à pergunta, eles fizeram associações, relacionavam “porreu” com “morreu” e ainda tentaram contar como aconteceu o fato para explicar o termo “porreu”: “Bateu o pau na cabeça dele e ele morreu.” Diante desta afirmação, de que “o gato morreu”, perguntou-se a quem o verbo “porreu” referia-se no texto, se ao gato ou ao rato; alguns responderam “rato” e outros, “gato”. Difícil explicar por que os alunos acharam que o gato morreu, se no próprio texto isso não fica explícito; tampouco o texto revela se o rato morreu, ainda que a expressão “Que chato!” possa sustentar essa hipótese. É provável que diante das assonâncias, sobretudo as trocas entre *rato*, *gato*, *chato*, *morreu* e *porreu*, os alunos tenham igualmente participado do jogo, ainda que de modo inconsciente. Assim, não se trata, em essência, de julgar resposta “certa” ou “errada”, mas de investigar como eles reagiram diante do texto durante a leitura, que inferências fizeram, como interagiram ludicamente com o poema. A fim de incitá-los a refletir um pouco mais, o professor interveio:

Professor: “Porreu” se refere a quem: ao gato ou ao rato? (ALGUNS RESPONDERAM “GATO” E OUTROS, “RATO”.) Ao rato?

Murilo: Eu acho que o rato tentou salvar o rato e morreu. Entendeu?

Carlos: O rato morreu. Acertaram o pau e ele morreu.

Professor: Ah... acertaram um pau no rato e o rato morreu, é isso? (A MAIORIA CONFIRMOU.) Mas por que que é “porreu” e não “morreu”?

Marcos: Por causa da paulada...

Professor: Ah... Muito bem, vamos lá. A explicação dele talvez seja a explicação da maioria; vamos ver se é? Ele está dizendo que o poeta usou “porreu” para se referir à morte do rato que... “foi causada” pela paulada. É uma forma diferente, não é? (ALGUNS MANIFESTARAM QUE “SIM”.) É uma forma legal? Vocês gostam dessas mudanças na língua? É legal? (A MAIORIA DISSE “SIM”. DOIS ALUNOS DISSERAM “NÃO”.)

Valquíria: Algumas palavras ficam até mais divertidas que a palavra verdadeira.

Professor: Ah... muito bem, Valquíria. Algumas palavras... elas ficam até mais divertidas que a palavra verdadeira.

Antônio: Muito mais divertidas do que o original.

O aluno relacionou, então, “porreu” à paulada desferida. Aquilo que provocava no início certo estranhamento tornou-se um elemento de admiração para a maioria, e como disseram dois dos alunos, algumas palavras “ficam até mais divertidas que a palavra verdadeira”, “muito mais divertidas do que o original”.

4.2.a.4. “Porquinho-da-índia”

De acordo com os dados da tabela 1.a., p. 61, onze alunos compreenderam o poema “Porquinho-da-índia”. O verso que encerra o poema “– Meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada” levou a classe a reflexões que puderam expressar e compartilhar livremente. A pergunta partiu dos próprios alunos: por que o “porquinho-da-índia foi minha primeira namorada”?, a que se seguiram as intervenções abaixo:

Professor: A aluna Luciana colocou uma questão que chamou a atenção dela no texto. “Por que o porquinho-da-índia foi minha primeira namorada?” Essa é uma excelente pergunta. Quando você termina, o texto você volta e começa a construir o significado do texto. O aluno Roberto fez o mesmo questionamento que a Luciana...

Cássio: É que quando ele fala... é... quem fala é outro porquinho-da-índia.

Professor: Ah, entendi: o sujeito que fala não é uma pessoa, é outro porquinho-da-índia? É uma possibilidade.

Marcos: Porque ele não se anuncia se é um humano ou se é um bicho.

Professor: Interessante o que o Marcos disse. Ele não se anuncia se ele é um ser humano, uma pessoa, ou se é um porquinho-da-índia, ou se é um bicho. (O ALUNO RICARDO CORROBOROU A FALA DO ALUNO MARCOS.)

João Paulo: Também podia ser uma pessoa que tinha seis anos e ganhou o porquinho-da-índia.

Professor: pode ser também uma pessoa... Vamos construir os sentidos juntos! Pode ser uma pessoa porque ele diz “... tinha seis anos”. (HOVE ALGUNS “PROTESTOS” QUE DEFENDEM A POSSIBILIDADE DE O SUJEITO NÃO SER UM HUMANO.)

Valquíria: A minha cachorra tem seis anos...

Israel: Mas cachorro não fala!

A relação estabelecida no poema entre “porquinho-da-índia” e “namorada” provocou esse estranhamento que os levou a debater sobre quem seria o sujeito que enuncia no texto. Trata-se de um ser humano? Mas como um humano poderia namorar um bicho? Trata-se de um bicho? Mas bicho não fala! É interessante notar que eles mesmos foram debatendo as hipóteses lançadas, afirmando-as ou negando-as; foram selecionando elementos do texto e de seu conhecimento de mundo para defender seus pontos de vista. Uma aluna, por exemplo, que defendia que o enunciador poderia ser um outro porquinho-da-índia, argumentou:

Valquíria: Não existe a ficção?

Professor: Existe a ficção. Vamos pensar que o sujeito que fala no texto fosse (UM ALUNO SUGERIU E REPETIMOS) um porquinho-da-índia. Pensando enquanto ficção (ALUNO MARCOS CONCLUIU) ele poderia falar. Naturalmente ele

poderia falar dessas coisas que pertencem... (O ALUNO MARCOS INTERROMPEU:)

Marcos: [...] tipo ele podia ter uma mãe que cuidava dele desde pequeno... que a mãe dele era... (OUTRO ALUNO COMPLETOU:)

Luiz Carlos: Era um *hamster*.

Marcos: Não, não era um *hamster*, era uma pessoa mesmo, aí se ele falasse na ficção.

Professor: É possível. Vocês estão adentrando ao texto no âmbito da ficção, isso é legal. A gente tem mais uma possibilidade de leitura do texto que é revelada pelas experiências de vocês. Mais algum comentário antes de retomarmos outras questões? (NÃO HOUVE). A pergunta (A IMPRESSÃO) inicial é “que coisa estranha”, se for um ser humano soa estranho o porquinho-da-índia ter sido a primeira namorada. Mas será que quando ele fala aqui *namorada* ele se refere a namorada mesmo? Será que ele não estaria comparando com alguma coisa...

Valquíria: Ele está sonhando...

Cássio: Também podia ser amiga dele...

Antônio: Ou então pode estar comparando com namorada dele... Ele está pensando que ele é um porquinho e a namorada dele é um porquinho.

Mostraram-se visivelmente incomodados e mergulhados nesse verso, que sem dúvida é fundamental no texto, pois cria uma situação inesperada no final do poema, levando o leitor a voltar ao início e refazer seu caminho interpretativo. Pode-se dizer que eles passaram a realizar um movimento de afastamento e de aproximação do texto, e, ao realizarem esse movimento, levantavam hipóteses que, muito além de serem válidas ou não naquele momento, revelam muito de seu caráter imaginativo. Num dado momento, uma aluna interveio:

Luciana: Às vezes (NO SENTIDO DE “É POSSÍVEL”.) ele pode estar se referindo ao porquinho-da-índia como a namorada dele.

Professor: Ótimo. A Luciana está dizendo que quando ele diz porquinho-da-índia ele não esteja se referindo (ANTES DE CONCLUIR O MURILO DIZ: A UM ANIMAL.) a um animal, tudo bem? Mas que ele esteja estabelecendo alguma relação (ANTES DE CONCLUIR O ANTÔNIO DIZ:)

Antônio: A uma pessoa.

Manuel: O meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada pode ser que era uma criança que gostava muito dele... do seu porquinho.

Professor: Isso, e o que mais? (PEDI PARA ELE REPETIR AO GRUPO:)

Manuel: ... Era uma criança de seis anos que gostava tanto do porquinho como se fosse a namorada.

A hipótese do aluno Manuel conduziu a outros caminhos, que foram sendo ampliados por novas observações, até que um deles concluiu que “pode ser até namorado, mas um não gosta do outro”. Diante disso, o professor perguntou quem não era correspondido por quem, se o namorado ou a namorada, e a classe ficou dividida. Um aluno, porém, destacou que “É o menino, porque fala a ‘namorada’”, promovendo alguns minutos de discussão intensa. Esse poema foi aquele no qual mais se detiveram, mesmo tendo sido assinalado como o preferido por apenas dois alunos. Foram trinta e seis minutos concentrados num único texto: a relação

afetiva do menino com o porquinho-da-índia e as experiências aí implicadas; o caráter ficcional do poema e seus limites com a realidade concreta; e o uso de recursos estilísticos, como a pontuação e o emprego do diminutivo remetendo ao universo infantil.

4.2.a.5. “O bicho”

Antes mesmo que o professor fizesse qualquer pergunta à classe sobre suas experiências com a leitura individual do poema “O bicho”, um aluno declarou: “É sobre a realidade”. Será por isso que a maioria, segundo reafirmaram na aula, não gostou desse texto? Um aluno afirmou não haver nada de interessante nele. Ao serem inquiridos pelo professor sobre a razão de não terem gostado, eis as respostas:

Maria Tereza: Professor, ele tá xingando aqui o cara.

(...)

Maria Tereza: Não é que ele tá xingando o cara, ele diz aqui: não era um cão, não era um rato, não era um gato, mas...

Luiz Carlos: era um homem.

Valquíria: ... que não teve graça.

(...)

Luiz Carlos: Não gostei não, professor. Não era um bicho, não era um cão, não era um rato, não era um gato...

Carlos: Não rimou...

(...)

Valquíria: Não tem nada de interessante, não é engraçado nem rima nada...

(...)

Luiz Carlos: É que ele diz assim não era um bicho... era um homem.

(O ALUNO MURILO, QUE REVELAVA EM SUA FALA ENORME CONSTERNAMENTO, INTERROMPEU:)

Murilo: É que no começo fala... começa falando que é um bicho! Aí parece que ele é um animal? (EM GRANDE TOM DE QUESTIONAMENTO)

Luiz Carlos: É, no começo e fala que é um bicho e no final é homem? (EM TOM DE QUESTIONAMENTO)

Valquíria: Que graça tem?

(...)

Cássio: Não tem pé nem cabeça.

(...)

Rosana: Todo mundo achava que era alguma coisa ruim, mas só que no final era um homem aí ninguém gostou desse poema.

As respostas dos alunos permitem inferir que a consternação vivenciada por parte deles deveu-se primeiramente ao fato de o poema, desde o título até o penúltimo verso, dar a impressão de que se trata de um animal, e no último verso alterar as expectativas do leitor revelando que o ser ali no meio do lixo, comportando-se como um animal, é, na verdade, um humano. As explicações de uma aluna sobre as impressões dos colegas, segundo a qual “Todo mundo achava que era alguma coisa ruim, mas só que no final era um homem aí ninguém gostou desse poema”, podem revelar talvez o horror diante da miséria humana que se

vislumbra no poema. A fim de aproximá-los um pouco mais do texto, a leitura oral foi realizada por duplas, tendo sido divididas as estrofes e o texto lido outras vezes.

Depois da leitura, o professor perguntou quem era aquele homem que era um bicho, a que responderam: “É um *mendingo*”, “Um lobisomem”, “Um vampiro”. Diante dessas afirmações, um aluno fez a seguinte pergunta: “como é mesmo o nome daquele negócio lá que o senhor [professor] diz que não é verdadeiro, mas é tipo um personagem?” e um aluno respondeu: “É linguagem figurada que fala que ele é um bicho”. Em seguida, o professor perguntou quais seriam as características de um bicho: “Safado”, “Ladrão”, “Cata lixo”, “Ele é nervoso, ele é bravo”, “Sujo”, foram as respostas. Sobre como o espaço onde o homem se encontra é caracterizado no poema: “Na imundície do pátio”, “No meio da sujeira”, “Pode ser num lixão”. Sobre o que o homem estava fazendo: “Catando lixo”, “Catando comida”. E sobre o significado da palavra “detritos”, a maioria respondeu que é o “lixo”, são “os restos”. Esse poema não lhes impôs grandes dificuldades de interpretação, uma vez que responderam muito bem a aspectos que geralmente costumam ser empecilhos para a compreensão, como o vocabulário e o tema. Isso não significa, no entanto, que tenham gostado. Poderíamos arriscar, portanto, que não é porque entenderam que estão suscetíveis a gostar, como se poderia pensar; nem que pelo fato de não terem gostado, não tenham vivenciado alguma experiência com a leitura. Aliás, será que podemos mensurar – principalmente durante a leitura ou imediatamente após – que experiências teríamos vivenciado e quão significativas teriam sido para nós? É provável que eles mesmos não percebam com precisão, e nem o professor por ocasião de uma avaliação, aquilo que, em termos de conhecimento, de saber, de experiência foi vivenciado. Também por isso, *compreender* e *gostar* foram os meios que encontramos para abordar o aluno e levá-lo a refletir sobre tais questões.

Em suas falas parece haver muito mais do que interpretações do poema: “Ele engolia de uma vez só vez”, “Tava com tanta fome que engolia sem observar se era alguma coisa de boa”, “A pulso”⁵⁷, “Com muita fome”, “Ele comia muito rápido alguma coisa...”, “Parece um leão comendo um bicho...”. Pelo tom com que proferiam essas observações pode-se reconhecer que estavam sendo gradativamente afetados pela condição do homem no poema, como que perplexos diante daquela situação vivida no texto. Observar cautelosamente situações como essa, vivenciadas por meio desse e de outros poemas, mostrou-se de fundamental relevância para o trabalho docente e para nossa pesquisa. Riofi chama a atenção para esse fato e destaca que é primordial

⁵⁷ Expressão muito empregada na região nordeste do país, e significa “por obrigação”, “forçado”, “obrigado a”.

[...] investigar a relação do jovem aluno com a palavra. Para o trabalho de pesquisa do professor de Língua Portuguesa, é importante pensar em questões que, uma vez respondidas, fornecerão indicações preciosas ao planejamento da ação didática: será que o aluno se arrepia ao ouvir e ler poesia? Ele chora no fim de narrativas tristes? Gargalha quando lê uma sátira? Ou seja, em que medida a palavra ainda é capaz de lhe tocar o corpo? O quanto ele é receptivo aos nossos esforços de transmitir-lhe o amor pela Língua Portuguesa? E, ainda, em que abrangência ele mantém essa capacidade de transgredir a linguagem, o que faz dos jovens criaturas tão enigmáticas e interessantes? Será que, em sua esperteza, o jovem ainda opera sobre sua língua materna, fazendo uso de um modo de expressão que lhe permite manter seus segredos? (RIOLFI et al., 2008, p. 8).

O professor perguntou, então, o que poderia significar a expressão “meu Deus” no último verso, quando o sujeito poético descobre que o bicho era na verdade um homem. Eis as respostas: “Quer dizer que ele tá pobre”, “Ele está com medo”, “Está surpreso”. Ao serem inquiridos sobre o porquê da surpresa, responderam que era porque ele [homem] estava “Catando comida no lixo” e ainda que “Ele [sujeito poético] tá com dó”. Um aluno fez alguns comentários ao professor, que foram compartilhados com a classe:

Professor: É possível. Pessoal, aqui, ó, o Ricardo. O Ricardo falou uma coisa muito interessante, além das coisas que vocês disseram. O que tá acontecendo no poema, então, Ricardo?

Ricardo: Ele [o homem que catava comida] é tipo uma gente que não tem comida assim o que comer e aí ele [o homem que catava comida] vai comer e pensou [o sujeito que enuncia no texto] que era um bicho... aí quando ele [o sujeito que enuncia no texto] olhou bem era um homem.

Professor: Aí ele se sente... ele fica surpreso... ele fica admirado como as meninas tinham falado.

Ricardo: Aí tipo assim ele não tem o que comer e vai lá, ele tá com muita fome, e come tipo um rato assim... (MOSTRA COM AS MÃOS LEVADAS À BOCA A AÇÃO, TENTANDO IMPRIMIR O JEITO ANIMAL, INSTINTIVO DE COMER.)

Professor: Ótimo. Pessoal, vocês acham que o poema, pra vocês gostarem do poema mesmo, ele tem sempre que ser um texto engraçado? (ALGUNS DISSERAM “NÃO”.) Ele nunca pode ser um texto triste? Esse texto... (ANTES QUE EU PERGUNTASSE:)

Valquíria: Ele é sério.

(...)

Murilo: É ele é serio, ele é triste...

É perceptível que a contrariedade inicial, tanto pelo fato de terem sido pegos de surpresa no último verso, quanto pela condição zoomórfica do homem, foi cedendo aos poucos lugar a certa identificação com a condição do semelhante, pelo qual, aliás, demonstravam compaixão. Assim, a emoção foi se instalando aos poucos. Apesar de a realidade, próxima deles, parecer-lhes dura, foi, contudo, o poema que, ao final, despertou-lhes a sensibilidade. A fim de saber se depois disso houve alterações em suas impressões acerca do poema, confrontou-se novamente a relação compreender/gostar e perguntou-se se

eles não haviam gostado porque não o haviam entendido ou porque o texto tem um tom sério. As respostas foram muito variadas: uns porque não tinham entendido, outros porque o texto lhes pareceu “muito sério”. Uma aluna acrescentou que é um texto que “não tem graça”. Outros alunos concordaram e outros ainda reiteraram que é um poema “triste”, que “não tem nada de engraçado”. Dois comentários levaram o professor a investigar a relação ficção/realidade no poema:

Murilo: Eu não gostei porque ele fica xingando o homem de bicho.

Marcella: Mesmo eu entendendo é mais ou menos porque eu não gosto de ver ninguém comendo resto...

Professor: Olha que legal, no caso dela não é que ela não gostou do poema, ela não gostou da situação que está sendo apresentada no poema. Quando você lê o poema você fica triste, não? (A ALUNA GESTICULOU COM A CABEÇA AFIRMATIVAMENTE.) Quem fica triste quando lê esse poema? (METADE DA CLASSE DISSE FICAR TRISTE.) Quem leu o poema e agora, mesmo tendo entendido o poema, fica indiferente, não sente nada? (NINGUÉM)

Murilo: Sentir eu senti...!

Professor: Agora outra pergunta: O que que deixa vocês mais tristes: quando vocês passam na rua e veem a pessoa lá, de fato, catando alguma coisa no lixo ou vocês fingem que não veem e não dão atenção ou o poema, em qual situação? (A MAIORIA QUASE ABSOLUTA – ALGUNS NÃO RESPONDERAM – DISSE QUE É “O DA RUA”.)

Marcella: Professor, é muito diferente ver lá e não poder ajudar...(ALGUNS ALUNOS EXPUSERAM QUE ONDE MORAM JÁ VIRAM SITUAÇÕES REAIS DESSE TIPO, OUTROS QUE DÁ PENA EM NÃO PODEREM AJUDAR.)

Para essa turma de alunos, portanto, ainda que tão jovens, com média de 11 e 12 anos de idade, o texto fez refletir sobre a condição de miserabilidade humana, a que nenhum se mostrou indiferente. A questão já não era mais gostar ou não gostar, mesmo que só alguns poucos tenham, conforme disseram, entendido esse poema quando o leram sozinhos. Agora puderam vivenciar eles próprios sua experiência estética, percebendo tanto como o poema se estrutura, quanto a temática social que ele aborda, ainda que para a maioria, segundo declararam, a realidade concreta, ou seja, aquilo que viam na rua, fosse mais impactante do que o poema.

4.2.a.6. “A omelete”

Em sala de aula, metade dos alunos afirmou ter gostado do poema “A omelete”, mas de acordo com a tabela 1.a., p. 61, ele não figurou entre os preferidos por nenhum aluno depois de suas leituras individuais. Após a leitura oral do poema ter sido realizada por toda a classe algumas vezes, um aluno afirmou não ter entendido “*bosta* nenhuma”. A reclamação

foi geral e, apesar disso, observações muito pertinentes foram compartilhadas. Vejamos as impressões nesta etapa da aula:

Ricardo: Eu entendi e gostei do poema...

Professor: Você vai explicar, então, pra gente, do que fala o poema.

Ricardo: Que ele pega a faca pra quebrar o ovo. (MUITOS RIRAM).

Professor: É uma possibilidade. Quem mais?

Respostas de alguns alunos: “Pra fazer omelete.”, “Pra cortar a omelete.”.

Professor: Ah... ele tá dizendo que pegou a faca pra cortar a omelete.

Respostas de alguns alunos: “Pegou a faca pra mexer a omelete.”, “Pra cortar pimentão.”.

Maria Tereza: Professor, quer dizer um ovo. O ovo é **dourado** e é **branco**. E aqui tá mostrando... (LEU O POEMA E FRISOU BEM AS PALAVRAS *BRANCA* E *DOURADA*.) E no final tá segurando uma faca...

Professor: Muito bem, nós ouvimos que ele pegou a faca pra quebrar o ovo, mexer a omelete, cortar a omelete...

Josias: Pra esfaquear o coração.

As primeiras associações feitas foram consideradas por eles próprios muito simples, das quais, inclusive, riram, mas aos poucos foram levantando novos elementos, até que um aluno esboçou uma interpretação que surpreendeu a todos, provavelmente por julgarem-na possível, cabível. As dificuldades deles provavelmente não residiram no vocabulário – apenas “rubro” foi apontada como palavra desconhecida. Ao serem questionados sobre o porquê de não terem gostado do texto, responderam: “Porque ele é ruim...”, “Mexe com a cabeça da gente”, “Não rimou nada”, “Não gostei porque ele é muito grande”, “As palavras não têm nada a ver”. Como objetivo de organizar as informações, o professor sintetizou e compartilhou novamente com a classe:

Professor: “As palavras... parece que não têm nada a ver” (...) “luz dourada na cozinha” é uma coisa, “o meu coração rubro pousado” é outra coisa, “sua mão branca que segura uma faca” é outra coisa... e o que tudo isso tem a ver com omelete?

Em seguida, alguns retomaram propondo associações: “A luz amarela era a gema”, “A gema é amarela e aquele negócio lá é branco”, “Pode ser a luz amarela do lado dela...”, um aluno emendou: “Parece aqueles jogos que você tem que adivinhar a senha...”, a que um outro complementou dizendo: “Parece que é uma charada...”. Ao final de cada observação, ficavam como que esperando que alguém completasse a reflexão e sugerisse algo que os aproximasse da tal senha, a fim de resolver a charada. O mesmo aluno que mencionou a ideia de jogo acrescentou em seguida: “Parece ‘Jogos Mortais’”, referência ao filme “Jogos Mortais”⁵⁸. Desinteressaram-se desse texto e pediram que fosse feita a leitura oral de outros poemas.

⁵⁸ Lançado em seis volumes, mistura suspense e terror, cujos personagens principais são submetidos a situações em que precisam tomar decisões e solucionar enigmas para que não sejam mortos pelas armadilhas a que estão presos, amarrados, acorrentados.

Alguns sugeriram “Trem de ferro”, outros queriam ler individualmente poemas à sua escolha. Em vista dessas reivindicações, passou-se a outro texto.

4.2.a.7. “Soneto de fidelidade”

Quando inquiridos sobre terem ou não entendido o poema “Soneto de fidelidade”, ninguém respondeu afirmativamente. Até que um aluno deu início às interpretações:

Cássio: Ele fala de sentimentos, de amor...
 Professor: Ele fala de sentimento... de amor... por quem?
 Cássio: Por uma pessoa que ele ama.
 Professor: E que tipo de sentimento... é amor e o que mais que ele está falando para essa pessoa? Que a grande questão é?...
 Cássio: Fidelidade.
 Professor: Tá falando de Fidelidade, ser fiel a essa pessoa. Ele vai ser fiel...
 Maria Tereza: Até o fim da vida dele...
 Professor: Pelo resto da vida dele... é isso? Ele acha que o amor dele vai durar para sempre?

A maioria respondeu “sim” à pergunta do professor. Diante do silêncio de alguns que pareciam incomodados com a resposta da maioria, o professor questionou: “acha ou não?” Alguns responderam: “acha”. Depois disso, um aluno sugeriu que todos realizassem juntos a leitura oral do poema, mas o professor insistiu que gostaria de ouvi-los, acreditando que podia explorar mais as impressões deles. Uma aluna disse crer que o amor iria durar para sempre e apontou o trecho “que seja infinito enquanto dure”; em seguida, leu-se em grupo toda a estrofe. Um aluno perguntou ao professor o que era “infinito” e este de pronto explicou⁵⁹. Logo em seguida, outros comentários foram compartilhados: “É um amor que dure pra sempre”, “Ele quer que seja para sempre”, “Até a morte”, “Ele diz que ele gosta da mulher mesmo se ela ter morrido ele gosta”, “Ele gosta dela e a pessoa não gosta dele, ele vai gostar para sempre”, “Até que as mortes nos separe”. O professor sugeriu que todos realizassem a leitura oral do poema, o que aceitaram prontamente, tendo apenas um aluno se recusado. Cada um leu uma estrofe, mas nem todos revelaram a mesma facilidade, empacando em certas palavras e na estrutura do texto, nas inversões, na pontuação; desse modo, não conseguiram realizar uma leitura oral ritmada e melódica pedida pelo poema. O professor sugeriu nova leitura, feita com a mesma dedicação da primeira e com um pouco menos de dificuldade.

Findo esse momento, foram retomados alguns poemas para comparação com o “Soneto de fidelidade”. A maioria reafirmou ter gostado mais do “Acidente”, por seu aspecto

⁵⁹ Nessa, como em algumas outras situações, explicamos o significado da palavra. Analisando agora essa atitude, acreditamos que seria mais adequado incitá-los a refletir sobre a pergunta e deixar eles mesmos se aproximar ao máximo de um significado com base na própria palavra, no contexto do poema, etc.

“engraçado”; comparado ao poema “O bicho” consideraram-no “triste”, e o “Soneto de fidelidade”, definiram-no como um poema “de amor”, “romântico”, “bonito”.⁶⁰ Diante da pergunta “Vocês acham que para o poema ficar legal ele tem que ter rima necessariamente?” Todos responderam “não”. Reconheceram ainda a ausência de rimas no poema “Acidente”, sem que por isso ele tenha deixado de ser “legal”, ou seja, sem que isso tenha tornado o texto menos interessante. Não se observa em suas falas um padrão, algo que se coloque como imperativo para suas preferências, mas cada poema, como objeto estético ímpar, tendeu a revelar-lhes algo em especial.

4.2.a.8. “pluvial/fluvial”

Decerto por estarem habituados aos poemas compostos em versos, “pluvial/fluvial” suscitou estranhamento desde as primeiras leituras, conforme manifestado de maneira muito enfática por um dos alunos:

Murilo: Eu só não entendi isso... se ele é assim ou se é assim. (VIRAVA A FOLHA DE LADO TENTANDO ENTENDER EM QUE POSIÇÃO DEVERIA SER LIDO O POEMA, OU QUE PODERIA LER O POEMA. UM ALUNO QUE ACOMPANHAVA DISSE:)

Marcos: Pode ler de trás pra frente e de frente pra trás.

Professor: E por que você (AO ALUNO MURILO) acha que tem que ter uma forma única de ler o texto?

Murilo: Ah... o senhor me deixa esquisito... (O ALUNO MURILO DEMONSTROU CERTO ESTRANHAMENTO E INCONFORMISMO POR NÃO COMPREENDER.)

Na semana seguinte à que haviam recebido os poemas, quando se iniciou, portanto, a leitura compartilhada na sala de aula, o aluno Murilo fez a seguinte observação: “Por onde começa? Pode ser assim ou assim...”, apontando para o poema e girando a folha de um lado para o outro. Diante do fato de outros alunos compartilharem a mesma dúvida e, quiçá, a mesma inquietação, o professor perguntou o que teria chamado a atenção deles no texto. Eis as respostas: “Só tem uma palavra, ‘fluvial’”; “Não, também tem o P”; “Também parece uma charada”; “Pluvial é assim e fluvial é assim...”, afirmou um aluno apontando no poema as linhas verticais e horizontais, respectivamente.

Professor: O Ricardo está dizendo que Pluvial é de cima pra baixo e fluvial é da esquerda pra direita, tudo bem? (ALGUNS DISSERAM “SIM”.) Isso é a organização do texto. Vejam que o poeta só usa duas palavras para criar o texto,

⁶⁰ Escapou-nos no momento da aula observar o emprego do termo “bonito” a respeito do “Soneto de fidelidade”. A que aspecto especificamente o termo se refere? De acordo com as tabelas 1.a. e 1.b. seria pelo emprego de palavras “bonitas, poéticas”. De qualquer forma, *perdemos*, a princípio, a oportunidade de levá-los a refletir sobre isso e a procurar compreender eles mesmos esse aspecto.

não é? (RESPONDERAM AFIRMATIVAMENTE.) E o que vocês identificam aí entre as palavras pluvial e fluvial, o que há em comum?

Murilo: Só muda uma letra.

ALUNOS: “O P e o F”.

(O ALUNO MURILO INTERVEIO:)

Murilo: É **pluvial** e **fluvial**. (ACENTUOU EM SUA FALA AS LETRAS DESTACADAS).

(...)

Alguém sabe o que é “pluvial” e “fluvial”? (NINGUÉM SABIA.) Ninguém buscou no dicionário isso? (NINGUÉM HAVIA VERIFICADO EM CASA EM UM DICIONÁRIO.) Do que está falando o texto?

Maria Tereza: pluvial e fluvial.

Professor: Tá. E isso significa o quê?

Resposta de alguns aluno: “Uma música.”,

Ricardo: Tipo uma flauta.

Os alunos reconheceram rapidamente no poema, e compartilharam com a classe, as duas letras (os dois fonemas) como o traço distintivo no plano sonoro entre uma palavra e outra. Considerada a maneira de o poema se compor, perguntou-se, então, como eles o tinham lido, a que alguns responderam ser “de cima pra baixo”, outros ser “da esquerda para a direita”. Tendo reconhecido esses elementos característicos do texto, perguntou-se a eles se seria mais coerente ler de cima para baixo e depois da esquerda para a direita ou da esquerda para a direita e depois de cima para baixo. Ninguém emitiu qualquer resposta. Perguntou-se se alguém sabia o significado das palavras “pluvial” e “fluvial”. Afirmaram não saber e disseram não ter pesquisado num dicionário. Três alunos haviam declarado, no questionário, ter entendido o poema. Mas qual teria sido o nível de entendimento em suas leituras individuais se não souberam explicar o significado dessas palavras, as únicas que compõem o texto? O professor, então, perguntou a eles do que o texto estava falando a que uma aluna respondeu que era “pluvial e fluvial”, o que para alguns alunos poderia significar “uma música”, a que um outro complementou: “Tipo uma flauta”⁶¹. Ainda que tenham se perguntado sobre em que direção o texto *exigia* ser lido, o que já era bastante significativo, não conseguiam associar as palavras, cujo significado ainda lhes era desconhecido, às respectivas direções.

Ao serem inquiridos se eles consideravam esse texto um poema, ninguém emitiu resposta, provavelmente por não saber dizê-lo, o que confirma nossa hipótese de que estejam mais habituados a poemas em verso e talvez nunca tenham tido contato com um poema concreto. Um aluno, então, afirmou que o certo seria ler da esquerda para a direita e logo em seguida uma aluna leu em voz alta o significado das palavras, que havia acabado de encontrar num dicionário; ainda assim a classe permaneceu emudecida. Com base no significado das duas palavras, o professor representou na lousa o movimento do cair da chuva (pluvial) e o

⁶¹ O Aluno também diz algo como *parece tocar uma flauta*. Infelizmente isso não fica claro na gravação.

correr do rio, da esquerda para a direita (fluvial), e então perguntou que leitura eles poderiam fazer a partir dessas representações. A princípio repetiram várias vezes “rio, chuva, chuva, rio”, até que um aluno compartilhou a seguinte conclusão: “Chove e a água cai no rio...”. Outros alunos, então, também perceberam esses movimentos, como também que o poema pode ser lido ao menos em duas direções, de cima para baixo, que é a chuva, e da esquerda para a direita, formando o rio, que, segundo eles, “aumenta”, “transborda” com o cair da chuva. Superadas essas “dificuldades”, foi feita a seguinte pergunta a eles:

Professor: Olha agora o poema. Ele é um poema para ser?...

Antônio: Observado.

A resposta do aluno foi imediata, a que se seguiram outras reflexões:

Professor: “Observado”, visto. Pluvial é a chuva?...

Resposta da maioria dos alunos: Caindo.

Professor: E fluvial é a água?...

Resposta da maioria dos alunos: No rio.

Luiz Carlos: É por isso que o texto está assim...

Professor: Assim como? Explica aí.

Luiz Carlos: Torto igual a chuva cai.

Professor: “Torto igual a chuva cai”? Explica melhor isso.

Luciana: Isso aqui é reto... é a chuva que cai e forma o rio.

Professor: A chuva cai e forma o?...

Respostas de alguns alunos: “Rio.” “A enchente.”

Em seguida, perguntou-se se depois de terem entendido o poema, passaram ou não a gostar dele. Quatorze alunos afirmaram que antes não haviam gostado e que após a leitura passaram a gostar; cinco alunos disseram que haviam gostado antes, mesmo sem ter entendido o poema (ainda que não tenha sido aquele de que mais gostaram, segundo a tabela 1.a., p. 61, e que continuaram gostando; seis alunos declararam que não gostavam antes e que não mudaram de opinião, apesar de depois da leitura compartilhada terem entendido o poema.

4.2.a.9. “Pneumotórax”

A primeira observação feita a respeito dos textos da coletânea, uma semana antes de realizarmos a leitura compartilhada, foi sobre o “Pneumotórax”: “Professor, para que serve esta linha?”, o aluno apontou para a “linha pontilhada” no poema. Em lugar de uma resposta, perguntou-se se ele havia gostado do poema, eis a resposta emitida:

Antônio: Não gostei muito não, só gostei dessa parte aqui. (APONTA PARA A PRIMEIRA ESTROFE DO TEXTO.)

Professor: Da primeira parte?

Antônio: É.

Professor: E por que da outra parte você não gosta?

Antônio: Porque eu não entendo.

Ou seja, a parte do texto que lhe pareceu mais difícil, ou melhor, aquela de que não se apropriou ainda, pareceu não lhe despertar o mesmo prazer que a parte que julga ter entendido. Um aluno afirmou não ter gostado do “Pneumotórax”, e outro ainda demonstrou dificuldade em pronunciar o título do poema. O professor solicitou a um aluno que geralmente demonstra grande desenvoltura com a leitura em público que lesse o poema, o qual tropeçou em três palavras: “pneumotórax”, “hemoptise” e “dispneia”. A linha pontilhada foi reproduzida pelo aluno como se estivesse tentando imitar o som de algo que passa de forma veloz, algo impossível de ser representado em palavras, mas muito interessante. Concluída a leitura, muitos alunos caíram na gargalhada, e a classe inteira achou o texto “engraçado”. Alguns repetiam certos trechos, como “é tocar um tango argentino”. Solicitou-se ao mesmo aluno de antes que lesse novamente a partir do trecho “- Respire”, e dessa vez “ignorou” a pontuação (vários pontos ocupando quase todo o espaço das margens da folha).

Esclareceu-se que quem quisesse poderia ir à frente para ler. Três alunos realizaram individualmente a leitura oral, e nenhum deles reconheceu aspectos da expressividade do texto. Um aluno, no entanto, explicou que “é tipo, quando o médico fala “- Respire” aí ele respira...”. Inquirido pelo professor sobre como seria isso durante a leitura, ele respirou fundo como que tentando representar (no sentido teatral) o texto, e explicou que procedeu dessa maneira porque o “médico mandou ele [o paciente] respirar”, a que uma aluna emendou que “É que quando ele tem que dizer “trinta e três...”, “trinta e três...”, “trinta e três...”, ele [o paciente] fica sem fôlego aí ele tem que respirar”. O professor perguntou à classe qual seria a função da linha pontilhada no poema, a que a maioria respondeu: “Que ele está respirando”. Um aluno ainda fez a leitura novamente e dessa vez pronunciou o trecho “- Trinta e três..., trinta e três..., trinta e três...” de forma ofegante e ao final concluiu: “Como se estivesse cansado já”. Ao final, perguntou-se o que no texto marcava esse cansaço e a distância de tempo entre uma expressão “trinta e três” a outra expressão “trinta e três”, cuja resposta o aluno deu imediatamente: “É os três pontos...”. Os demais alunos concordaram com essa interpretação e uma aluna ainda acrescentou: “Professor, agora depois da explicação, passei a entender e gostar do poema”. Diante da observação da aluna, o professor discorreu sobre a importância de o leitor não abandonar o texto simplesmente porque não o entendeu, mas insistir na leitura elaborando perguntas e levantando hipóteses. Aproveitou-se para perguntar se a opinião deles sobre esse poema havia ou não mudado depois das reflexões compartilhadas durante a aula. Metade da classe afirmou ter passado a gostar desse poema depois de sua leitura compartilhada.

4.2.a.10. “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”

O poema “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”, conforme se depreende por meio da tabela 1.a., p. 61, não foi, a princípio, compreendido nem eleito como preferido por nenhum aluno. Já no primeiro contato, uma aluna afirmou que esse era o “mais chato”. Vejamos como se manifestaram durante a leitura compartilhada. Eis as primeiras opiniões: “Não entendi e não gostei”, “Não entendi e odiei”, “Eu gostei mas eu não entendi”, “Eu odiei esse poema, ele é o mais chato” “É muito lento”, “Esse poema é retardado”, “Eu achei esquisito. [...] Por que eu não entendi nada”, “A minha também: eu não entendi nada”, “Eu não entendi nada que o Fábio tá falando... E o Fábio tá no texto”. Diante da pergunta sobre ser ou não necessário compreender para gostar, a maioria reafirmou o que tinha assinalado no questionário, ou seja, não julga necessário compreender para gostar, e foram várias suas tentativas de se justificarem: “É que ele... tá faltando uns vinte parafusos”, “Não é que eu não gostei... é que não entendi muito as palavras”, “É. É isso. Mas eu gostei. Só não gostei muito, porque eu não entendi muito as palavras”, “Professor... é tipo um conceito... tipo... o poema ele é muito chato!”, “Professor, é muito chato esse poema”, “Não dá pra entender direito o que o Fábio fala”, “É, professor... É muito grande”, “Esse poema é muito chato”, “E o vocabulário é difícil”, “É que tem muita palavra que o povo não entendeu...”, “No primeiro poema, é porque eu não entendi, mas eu não gostei dele”, “É. Não porque eu não entendi...”, “Acho que aqui não tá falando coisa com coisa. (NUMA TENTATIVA DE EXPLICAR OU DE ENTENDER, LEU:) ‘É a vaidade, nesta vida’ (E RETOMOU): por que aqui tá falando: ‘É a vaidade, Fábio, nesta vida’. Eu não entendi nada o que quer dizer. ‘É a vaidade, Fábio, nesta vida’...”, “Eu não gostei porque as palavras não se combinam”. Apenas um aluno destacou um aspecto do poema que considera positivo, as rimas, que julgou serem “legais”. Para ele, o poema “tem muita rima, só que as palavras não têm nada a ver uma com a outra”. Metade da classe concordou com o aluno sobre as rimas serem “legais”, a outra metade discordou. Tendo em vista as dificuldades de apropriação impostas pelo poema, o professor sugeriu a leitura de “Acidente” a que a maioria respondeu positivamente.

Em suma, uma ideia, uma explicação, uma hipótese, enfim, aquilo que um aluno dizia ia sendo complementado pelo que o outro sugeria. Além disso, e mais importante, acreditamos, é que foram aos poucos, após a sequência de poemas, percebendo que é fazendo perguntas ao texto e elaborando suas hipóteses que participam do jogo, a fim de encontrar suas “senhas” para adentrar o texto, como um dos alunos havia se referido quando da leitura do poema “A omelete”.

Passemos à apresentação e análise dos dados sobre a composição e a realização da aula nos dois momentos distintos: o primeiro momento, caracterizado pelas leituras individuais e compartilhadas, e o segundo, em que o professor interpretou os três poemas selecionados pelos alunos.

4.3. Repensando a aula com os alunos

4.3.a. Três poemas escolhidos: posteriores intervenções do professor⁶²

Tabela 3.

<i>Dentre os poemas abaixo, lidos por você e seus colegas em sala de aula, escolha TRÊS que você quer que sejam lidos e interpretados novamente para que sua compreensão sobre eles se amplie, aumente.</i>	Ocorrências
Trem de ferro	18
Pluvial/Fluvial	11
Quadrilha	11
A omelete	09
O bicho	08
Porquinho-da-índia	07
Pneumotórax	05
Soneto de Fidelidade	05
Acidente	04
Dos desenganos da vida humana, metaforicamente	03

Quais poemas cada aluno gostaria que fossem lidos pelo professor em sala de aula, com vistas a poder ampliar o entendimento da classe e de suas experiências? Os dados da tabela acima são resultado das três escolhas que cada aluno poderia fazer. Comparados esses dados com aqueles que compõem a tabela 1.a., p. 61, pode-se notar que algumas ocorrências permanecem, enquanto novos aspectos são revelados. Por exemplo, os poemas que obtiveram o maior número de ocorrências quanto à compreensão e preferência, “Trem de ferro” e “Quadrilha” aparecem novamente entre os mais “votados” na tabela acima. Por outro lado, observa-se o interesse em saber um pouco mais também sobre os outros poemas, com destaque para o “pluvial/fluviat”, além de “A omelete”, “Pneumotórax” e “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”, textos que não só impuseram dificuldades para o entendimento dos alunos como também não foram mencionados por ninguém como aqueles de que mais teriam gostado. Portanto, até poemas que a princípio não teriam sua leitura proposta para alunos de 6º ano, por serem considerados “difíceis”, “complexos”, despertaram o interesse dos alunos dessa série. Assim, todos os poemas da coletânea poderiam ser trabalhados com turmas dessa etapa escolar.

⁶² Vinte e sete alunos entregaram esse questionário respondido.

4.3.b. Sobre os dois momentos da aula: outras intervenções dos alunos⁶³

Ao serem inquiridos sobre qual dos dois momentos de contato com os textos – se antes ou durante a leitura compartilhada – acharam mais interessante, eis as ocorrências assinaladas:

(11) O PRIMEIRO MOMENTO: quando os alunos puderam interpretar os poemas com as experiências deles, sem as respostas do professor.

(09) O SEGUNDO MOMENTO: quando o professor conduziu a interpretação dos poemas escolhidos, buscando ampliar as experiências de leitura.

(07) os dois momentos foram igualmente interessantes.

Para 40% dos alunos, o momento da aula em que eles puderam expressar-se sem as intervenções mais diretas do professor, explicando, confirmando ou negando suas hipóteses em torno dos poemas, é o mais interessante. Dentre os porquês, muitos destacaram o fato de poderem participar da aula, falarem o que acham sobre os textos, poderem aprender com as próprias respostas sem as do professor e ainda desenvolver mais sua criatividade e superar eles mesmos os desafios. Já 33% consideraram o segundo momento, e, dentre eles, a maioria enfatiza a importância do professor para ajudá-los a compreender melhor os poemas, o que lhes permitiu ainda aprimorar suas leituras iniciais. Para a minoria, 25%, ambos os momentos foram interessantes e destacaram a possibilidade de ampliar suas impressões iniciais sobre os textos, comparando suas respostas com as do professor. Os dados reafirmam, portanto, o entusiasmo com que participaram da leitura compartilhada, em que puderam expor seus pontos de vista, suas impressões, suas experiências.

Em seguida, perguntou-se a eles como avaliavam o procedimento do professor tendo em vista aprender mais sobre poemas em geral e assim melhorar o desempenho como leitor. Eis as ocorrências assinaladas:

(09) [O professor] deve ANTES fazer a interpretação dos textos e explicá-los SEM a participação dos alunos e somente DEPOIS ouvir as opiniões da classe.

(16) [O professor] deve PRIMEIRO ouvir as opiniões dos alunos sobre os textos e somente DEPOIS fazer a interpretação e explicá-los considerando as opiniões da classe.

(02) Nenhuma das duas anteriores.

De certa forma, os dados dessa pergunta corroboram os da pergunta anterior, pois como se observa, a maioria, 60%, nesse caso com grande diferença entre uma e outra possibilidade, consideram que o professor deve primeiro ouvir as opiniões dos alunos, como uma forma de saber o que eles têm a dizer, de permitir que um aluno ajude o outro durante a

⁶³ Vinte e sete alunos entregaram esse questionário respondido.

leitura, de possibilitar maior participação na aula e em sua aprendizagem, para somente depois realizar as devidas e necessárias intervenções.

Por fim, perguntou-se se eles achavam que a maneira como foi realizada a leitura desses dez poemas selecionados, considerando os dois momentos – o primeiro, caracterizado pela leitura individual, seguida da oportunidade de cada um se expressar, individual e coletivamente, compartilhando seus pontos de vista, suas impressões, sua subjetividade, antes das intervenções mais diretas do professor; e o segundo, em que o professor realizou as interpretações dos textos – mudou a opinião deles sobre como ler poemas. Eis as ocorrências assinaladas:

(25) Sim

(02) Não

Para 92% dos alunos desse 6º ano, ter suas expectativas, suas experiências, sua subjetividade valorizadas, sua voz ouvida tanto pelo professor quanto pelos demais integrantes da sala, opinando, debatendo, confirmando ou refutando hipóteses, realizando a leitura oral dos textos tanto individual quanto coletivamente e interpretando-os, mostrou-se como uma forma positiva, uma vez que mudou sua opinião sobre como ler poema; eis algumas das justificativas: “Antes eu achava que poema era muito chato [...] agora acho mais interessante [...]”, “Porque podemos ler de um jeito melhor [...]”, “Porque quando eu era da quarta série eu não entendia direito”, “[...] quando lemos todos juntos vamos entendendo mais sobre poemas”, “Porque a atividade me mostrou que ler poemas é interessante”, “Você aprende a ver muitas coisas, se você ler de novo você aprimora o seu jeito de ler”, “Porque antes eu só lia por ler e agora eu leio sabendo o que está se passando no poema”, “Porque antes eu lia poemas só pela rima, agora eu leio e entendo o que o autor estava tentando mostrar”, “Porque eu não sabia ler poema eu lia como está lendo um livro [...]”, “Porque fica mais legal de ler os poemas como compartilhando as nossas ideias com o professor e com os nossos colegas”, “Porque a gente não podemos só ler como também podemos ler pensando ou falando outras coisas diferenças que não compareça no texto”.

Pode-se observar, portanto, que a oportunidade de participar, de vivenciar eles próprios suas experiências, encontra-se no centro das intervenções da maioria quase absoluta e veem nisso um caminho para seu crescimento, seu amadurecimento e reconhecem isso ao perceberem que mudaram sua opinião sobre como ler poemas.

Capítulo 5 – Experiências de leitores e experiências de leituras de 9º ano do ensino fundamental ⁶⁴

5.1. Leituras individuais

5.1.a. Você gosta de **um poema quando ele:** ⁶⁵

(17) fala sobre sentimentos e emoções que você **não conhece** porque nunca viveu nada igual ou passou por uma situação parecida com a que está sendo apresentada no poema.

(16) fala sobre sentimentos e emoções que você **já conhece** porque já viveu algo parecido com o que está sendo apresentado no poema e por isso se identifica com ele.

(15) fala sobre sentimentos e emoções que você **nunca vivenciou** mas gostaria de vivenciar através do poema, porque você sabe que ele é ficção e, portanto, você também se identifica com ele.

(16) expressa ideias/assuntos gerais dos quais você nunca ouviu falar ou que conhece apenas um pouco ou que já conhece muito bem, pois assim você aprende sobre eles e pode tornar-se um ser humano melhor: (08) mais inteligente. (04) mais culto. (05) mais sensível e solidário nas relações humanas.

(10) expressa ideias/assuntos gerais com os quais você concorda e, portanto, se identifica com o poema.

(06) expressa ideias/assuntos gerais com os quais você não concorda e, mesmo assim, você se identifica com o poema, porque você acha importante ouvir outras opiniões sobre um assunto.

(05) expressa ideias/assuntos gerais dos quais você nunca ouviu falar ou que conhece apenas um pouco ou que já conhece muito bem, mas você não acha que isso ajude você a ser tornar uma pessoa melhor.

(05) acredito que seja necessário conhecer o que estava acontecendo historicamente quando o poema foi escrito.

(04) acredito que seja necessário conhecer a vida do poeta que escreveu o poema.

(01) Outro(s): “Quando expressa tristeza, humor, alegria.”

⁶⁴ Trinta e três alunos com idade entre 13 e 16 anos completos (sendo 04 alunos com 13 anos, 20 com 14 anos, 06 com 15 anos e 03 com 16 anos) responderam a esse questionário. Ressalta-se que o aluno poderia assinalar mais de uma prerrogativa, desde que não estivesse em contradição com outra, ou ainda declarar ele mesmo as razões de sua(s) escolha(s).

⁶⁵ Dados sobre as expectativas e experiências individuais sobre a leitura de poemas em geral.

Tomadas as três primeiras prerrogativas em conjunto, pode-se perceber que o número de ocorrências de cada uma delas é muito próximo. Em linhas gerais, sentimentos e emoções tanto desconhecidos quanto já conhecidos, vivenciados, mostraram-se como aspectos que figurariam para cerca de metade da classe como aquilo que num poema poderia aproximar o texto desses leitores. Quanto aos dados relativos a ideias/assuntos gerais do poema, um número menos expressivo de alunos os assinalou. Com dezesseis ocorrências, para praticamente metade dos alunos dessa turma, gostar de um poema pode estar atrelado à possibilidade de, ao se defrontarem com ideias/assuntos conhecidos ou não, poderem se tornar seres humanos melhores, sendo oito ocorrências para a prerrogativa ficar “mais inteligente”; quatro ocorrências para tornar-se “mais culto”; e cinco ocorrências para a prerrogativa “mais sensível e solidário nas relações humanas”.

Para um número bem reduzido de alunos, o contexto histórico em que o poema foi escrito e a vida do poeta são aspectos necessários quando se trata de ler poemas. A exemplo do 6º ano, é provável que isso se deva à maneira com que a leitura literária é ensinada no ensino fundamental em que, diferentemente que ocorre no ensino médio, essas duas questões não costumam ser tratadas em sala de aula⁶⁶. Além das prerrogativas que apresentamos nessa tabela, apenas um aluno mencionou um novo aspecto: segundo ele, gostar de um poema está relacionado à expressão de “tristeza”, de “amor” e de “alegria”, o que remete diretamente às três primeiras prerrogativas da tabela. Assim, uma vez que se vislumbra maior incidência nos aspectos *sentimentos e emoções*, pode-se inferir, a princípio, que para esses alunos do 9º nono do ensino fundamental, poemas com ênfase nesses aspectos teriam maior possibilidade de cativá-los.

5.1.b. Entre *compreender* e *gostar*⁶⁷

(*): Selecione o(s) poema(s) que você compreendeu, ou seja, aquele(s) que você seria capaz de explicar a uma pessoa que não o(s) tenha compreendido.

(**): Dentre os poemas que você selecionou acima, de qual você mais gostou?

(***): O que nesse poema despertou sua atenção e fez você gostar mais dele do que dos demais?

(****): Prerrogativas quanto às razões das preferências.

⁶⁶ Não se pretende afirmar nem negar sua relevância, apenas levantar nossa hipótese diante dos dados apresentados pelos alunos.

⁶⁷ Dados sobre as experiências e as escolhas individuais dos alunos quanto à leitura de poemas da coletânea. *Tabelas 4.a., 4.b., 4.c.*

Tabela 4.a.

POEMA	(*) Compreensão	(**) Preferência	(***) Prerrogativas
O bicho	15	06	E, F, G, K
Quadrilha	15	05	A, C, F, H, I
Acidente	13	05	D, F, G, H, I, J
Trem de ferro	12	05	B, C, D, E, F, H, I, J
Pluvial/Fluvial	09	01	B, F, I
Porquinho-da-índia	09	03	I, J
Soneto de Fidelidade	08	05	A, E, F, G
A omelete	07	01	G
Pneumotórax	04	01	H, I
Dos desenganos da vida humana, metaforicamente	03	01	B

Tabela 4.b.

(****) Prerrogativas:
A) o tema é interessante e eu me identifico com ele.
B) a linguagem é simples e eu me identifico com ela.
C) as figuras de linguagem empregadas são compreensíveis.
D) o ritmo do poema, que nesse caso é bastante melódico, musical.
E) o emprego de palavras “bonitas, poéticas”.
F) as rimas do poema, que conferem beleza ao texto.
G) o aspecto “triste” do poema.
H) o aspecto “alegre” do poema.
I) o aspecto “engraçado”, o humor do poema.
J) o aspecto “infantil” do poema.
K) o aspecto “sério, adulto” do poema.
L) outro(s). Qual(is) “diferente, novo, interessante, ou seja que eu nunca tinha visto.”

A exemplo do 6º ano, organizamos os dados da tabela acima adotando como critério e referência as ocorrências dos poemas que os alunos declararam ter compreendido. Considerando o número de ocorrências, organizamos os dados em três grupos: ao primeiro grupo pertencem os poemas que cerca de 36% da classe afirmam ter compreendido: “O bicho”, “Quadrilha”, “Acidente” e “Trem de ferro”; ao segundo, os poemas que cerca de 20% da classe afirmam ter compreendido: “pluvial/fluvial”, “Porquinho-da-índia”, “Soneto de fidelidade” e “A omelete”; e finalmente, ao terceiro grupo pertencem aqueles que 12% ou menos dos alunos afirmaram ter compreendido: “Pneumotórax” e “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”. Entre os poemas de cada um desses grupos, não se percebem grandes diferenças quanto ao número de alunos que afirmaram tê-los compreendido, ou seja, os trinta e três alunos que responderam ao questionário, se não tiveram as mesmas

dificuldades com a leitura dos dez poemas, ao menos tiveram alguma dificuldade com os mesmos textos.

De acordo com os dados acima, os quatro poemas que teriam sido compreendidos pelo maior número de alunos são exatamente aqueles que receberam o maior número de ocorrências entre os poemas de que mais gostaram. Dentre as razões para esses poemas do primeiro grupo terem sido eleitos seus preferidos, encontram-se tanto aspectos do plano do conteúdo, como a identificação com o tema, o aspecto “triste”, “alegre” ou “sério” do poema, quanto do plano da expressão, como as rimas, que “conferem beleza ao texto” e o emprego de palavras “bonitas, poéticas”. Considerados os outros dois grupos, os poemas que os compõem foram eleitos como os preferidos por um número menor de alunos, com três ocorrências para o “Porquinho-da-índia” e apenas uma ocorrência para os demais. No segundo grupo, no entanto, encontra-se um poema que se mostra como uma exceção entre os demais do mesmo grupo: “Soneto de fidelidade”. Ainda que ele tenha sido compreendido por um número menor de alunos, apenas oito, considerados aqueles que “encabeçam” a lista, entre 12 e 15 ocorrências, cinco leitores o assinalaram como seu preferido, cujas razões apontadas foram: a identificação com o tema, que julgaram interessante, o emprego de palavras “bonitas e poéticas”, as rimas, que conferem beleza ao texto e o aspecto “triste” do poema. Além disso, mesmo os textos que impuseram dificuldades para a grande maioria da classe foram assinalados, ainda que por apenas um aluno cada, como aquele de que mais gostou. Os dados permitem, a princípio, afirmar, em linhas gerais, que, quanto à relação compreender/gostar, os alunos desse 9º ano estariam inclinados à implicação direta entre a compreensão e o gosto, ou seja, as preferências de cada um. De quais poemas não teriam gostado “de jeito nenhum” e quais as razões para isso? Analisamos esses dados a partir da próxima tabela.

Tabela 4.c.

Dentre os poemas que você não selecionou acima, de qual você não gostou de jeito nenhum?	Ocorrências	O que esse poema tem (ou não tem) para que você tenha essa opinião sobre ele? Explique brevemente:
A omelete	06	“Não gostei do poema porque gosto de poemas engraçados e com o ritmo um pouco mais elevado que esse”; “A linguagem do texto é simples mas eu não me identifico com o poema”; “Por ser curto e um pouco estranho”; “Achei sem graça e sem rima”; “Não é interessante”; “Eu não gostei dele ele é sem graça e não

		tem muito sentido. Gosto mais de poemas românticos, e esse poemas não é legal”.
Porquinho-da-índia	04	“Eu não entendi o poema. O fim para mim não gostei”; “Eu não gostei porque ele é sem rima e não tem lógica”; “Ele é meio sem nada ver como no final. Em que ele [cita o último verso]: “Eu não entendi nada”.
Trem de ferro	04	“O poema não tem rimas”; “Eu achei ele sem sentido e não deu para entender nada do que ele quis passar”; “Ele é muito chato não tem nada de interessante e também é muito longo”; (um aluno não justificou).
Pluvial/Fluvial	03	“O poema só tem duas palavras que para mim é difícil de compreender, acho que é muito <i>formal</i> [grifo do aluno] e pouco compreensível”; “O poema consiste em apenas duas palavras”; “Eu não entendi o que ele quer dizer e ele é muito simples ele não é como os outros e ele não explica nada. Ele é diferente”.
Quadrilha	03	“Eu não gostei do sentido em que se emprega o tema”; “Ele é muito sem graça e não é o tipo de poema que eu gosto”; “Para mim ele é incompreensível e eu não entendi direito”.
Pneumotórax	02	“O vocabulário é muito complicado e difícil de ler”; “Esse poema é sem ritmo, não tem rima e eu não compreendi nada sobre ele”.
Acidente	02	“Porque eu não consigo entender o final”; “Não gostei muito porque eu não me identifiquei muito, também coitado do rato que morreu no lugar do gato”.
Dos desenganos da vida humana, metaforicamente	01	“A linguagem do texto é incompreensível”.
O bicho	01	“Eu não sou muito a favor do jeito que o autor trata o assunto”.
Soneto de Fidelidade	--	--
Ocorrências em branco	06	--
Novo item apresentado por um aluno “Nenhum”	01	--

Quais seriam as razões de alguns alunos não terem gostado de “jeito nenhum” daqueles poemas que não teriam compreendido? Tomadas em conjunto, podemos dividir as razões em dois grupos: 1) de um lado, aquelas mais direcionadas às expectativas e subjetividade do leitor, como “gosto de poemas engraçados e com o ritmo um pouco mais elevado”, “eu não me identifico com o poema”, “Gosto mais de poemas românticos”, “Não gostei muito porque eu não me identifiquei muito, também coitado do rato que morreu no lugar do gato”, “Eu não sou muito a favor do jeito que o autor trata o assunto”; e 2) de outro lado, aspectos relacionados mais diretamente à compreensão do texto, como “eu não compreendi nada sobre ele”, “Eu não entendi o poema”, “Eu achei ele sem sentido e não deu para entender nada do que ele quis passar”, “O poema só tem duas palavras que para mim é difícil de compreender, acho que é muito *formal* [grifo do aluno] e pouco compreensível”, “Eu não entendi o que ele quer dizer”, “Para mim ele é incompreensível e eu não entendi direito”, “O vocabulário é muito complicado e difícil de ler”, “Porque eu não consigo entender o final”, “A linguagem do texto é incompreensível”. Ainda que algumas das razões apresentadas se refiram a aspectos mais ligados às expectativas do leitor, percebe-se enorme inclinação e até necessidade de compreender ao menos parte do poema para dele gostar. Será que os alunos teriam a devida clareza dessa relação? Vejamos os dados da tabela seguinte.

5.1.c. Dados sobre a relação entre *compreender para gostar* / *gostar mesmo sem ter compreendido o poema* Tabelas 5.a. e 5.b.

(*): Cite o que pareceu a você o poema mais complicado de entender.

(**): Mesmo não tendo “entendido nada” desse poema, há algo nele de que você gostou, ou seja, algo que tenha chamado sua atenção e promovido algum prazer durante a leitura?

(***): Nesse caso, o que nesse poema despertou em você sua atenção e fez você gostar dele?

(****): Prerrogativas às respostas do item “(****)”

Tabela 5.a.

POEMA	(*) Ocorrências	(**) Ocorrências	(***) Prerrogativas
Pneumotórax	05	02	C, D, E
Dos desenganos da vida humana, metaforicamente	04	02	A, E
Pluvial/Fluvial	04	03	D, I, J
A omelete	04	01	A, C, E
Porquinho-da-índia	02	01	J
Quadrilha	01	01	G
Trem de ferro	02	01	C
Acidente	01	00	--
Soneto de Fidelidade	01	01	B
O bicho	00	00	--

Tabela 5.b.

(****) Prerrogativas:
A) as figuras de linguagem empregadas não são compreensíveis, mas deixam o texto bastante poético.
B) o ritmo do poema, que nesse caso é bastante melódico, musical.
C) o emprego de palavras “bonitas, poéticas”
D) as rimas do poema.
E) há no poema certo aspecto “triste”, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
F) há no poema certo aspecto “alegre”, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
G) há no poema certo aspecto “engraçado”, de humor, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
H) há no poema certo aspecto “infantil”, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
I) há no poema certo aspecto “sério, adulto”, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
J) outro(s). Qual(is): Resposta de um aluno: “O jeito que é escrito.”.

Dos trinta e três alunos que responderam ao questionário, vinte e cinco deles, ou seja, 76%, assinalaram “sim” à pergunta “Você acredita que para gostar de um poema você precisa compreendê-lo, ou seja, saber do que ele está falando?”; um aluno assinalou “sim e não” e acrescentou “Os dois, porque sempre é melhor entender o texto [para gostar], mas também não é preciso entender [para gostar]”; cinco assinalaram “não”, e dois não responderam. Em suma, para a maioria dos alunos desse 9º ano, a compreensão seria como uma etapa necessária a ser transposta para que as relações mais “afetivas” com o poema pudessem se legitimar. Ao serem inquiridos se havia algum poema do qual não haviam “entendido nada”, vinte e quatro deles, 73% de um total de trinta e três alunos, assinalaram “sim”, seis responderam “não” e três deixaram em branco. O poema “O bicho” foi aquele que não teria imposto grandes dificuldades a nenhum dos alunos.

Em que aspectos do poema residiriam as dificuldades enfrentadas pelos alunos? Foram vinte e duas ocorrências atribuídas ao vocabulário, considerado “difícil” e/ou muito antigo, o que pode ser confirmado pelos poemas que a maioria alega ter tido dificuldades, ou seja, “Pneumotórax”, “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente” e “pluvial/fluvial”. Por outro lado, dezesseis alunos declararam que mesmo não tendo dificuldades com o vocabulário (provavelmente tenham recorrido a um dicionário e solucionado essa questão), não entenderam nada a respeito de determinados poemas, sobre cujas razões puderam, eles mesmos, discorrer: “Eu não consegui entender o poema”, “O final do texto: sua mão branca... que segura uma faca” (“A omelete”); “Não entendi o que ele quer falar com o poema”, “Eu não consegui compreender muito bem o que o poema quer dizer”, (“Dos desenganos da vida

humana, metaforicamente”); “Achei sem sentido” (“Quadrilha”); “O final” (“Acidente”); “Minha dificuldade é não entender as coisas direito, exemplo o poema fluvial” (“pluvial/fluvial”); “Mesmo com o vocabulário fácil de entender, eu não consigo entender o fim, moral da história” (“Trem de ferro”); “No final não dá pra entender porque o cara fala o pulmão” (“Pneumotórax”); “Para mim, o final ficou meio estranho. Sem nexos” (“Quadrilha”).

Por outro lado, mesmo não tendo compreendido determinados poemas, teriam gostado deles? De um total de trinta e três alunos que responderam à pesquisa, doze deles, ou seja, 36%, assinalaram “sim” à pergunta “Mesmo não tendo ‘entendido nada’ desse poema – selecionado pelo aluno – há algo nele que você gostou, ou seja, algo que tenha chamado sua atenção e promovido algum prazer durante a leitura?”. As razões apontadas residem tanto sobre aspectos formais quanto temáticos, segundo os dados da tabela. A ausência de determinado nível de compreensão em torno do que trata o poema não impediu que alguns alunos, em sua leitura individual, subjetiva, estabelecessem com o texto algum tipo de experiência estética, fosse pelas rimas, pelas palavras “bonitas, poéticas”, pelo emprego de figuras de linguagem que, ainda que não compreendidas, tornam o texto bastante poético, ou seja, pelo “jeito que é escrito”, fosse pelo tom “triste”, “engraçado” ou mesmo “sério” do poema.

Passemos à apresentação e análise de algumas situações ocorridas durante a realização das aulas de leitura compartilhada. Que dados do questionário se confirmam nesse momento da aula? Seus pontos de vista foram alterados?

5.2. Leituras compartilhadas

5.2.a. Na sala de aula: experiências compartilhadas

Na semana seguinte, após a entrega da coletânea de poemas, deu-se início à leitura compartilhada em sala de aula, conforme o combinado com a classe. Diante da sugestão de que a classe se organizasse em círculo, a fim de que todos se sentissem parte integrante da aula, foi muito bem recebida e imediatamente o fizeram, o que foi repetido em todas as quatro aulas realizadas, somando duas horas e doze minutos de gravação em áudio. Tanto no primeiro encontro quanto nos demais, a classe demonstrou grande entusiasmo, interesse, desejo de compartilhar, de conhecer. Eis a sequência dos poemas que declararam ter compreendido, a qual norteará a descrição e a análise dos dados: “O bicho”, “Quadrilha”, “Acidente”, “Trem de ferro”, “Pluvial/fluvial”, “Porquinho-da-índia”, “Soneto de fidelidade”, “A omelete”, “Pneumotórax”, e “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”.

5.2.a.1. “O bicho”

Entre vinte e cinco alunos presentes, sete afirmaram não ter gostado desse poema, e três disseram saber explicar à classe do que trata esse texto. Uma aluna explicou tratar-se de um homem que “age como se fosse um animal” e que a palavra “voracidade” confirmaria isso. A maioria demonstrou certa dificuldade inicialmente, mas aos poucos foram identificando elementos no texto e expondo seus pontos de vista, suas impressões, como o fato de o título remeter à ideia de animal, mas no final surpreender o leitor com nova informação. Ao serem inquiridos sobre qual teria sido a sensação, a impressão, diante da constatação de que o bicho era na verdade um homem, responderam: “tristeza”, “decepção”, “susto”. Esse momento da aula pode ser caracterizado como tenso e muito reflexivo, introspectivo; um dos alunos perguntou a outro, que disse ter ficado triste com a condição do homem no poema, se ele teria chorado, a que este outro respondeu que não. Alguns acharam graça disso, como que censurando aqueles que se permitem falar de suas emoções e sentimentos. Apesar disso, muitos afirmaram que, diante da condição de seu semelhante expressa no poema, ficaram indignados e sentiram compaixão, ao reconhecer que “ele tá comendo lixo”, que “ele tá com fome” e que “não tem o que comer”. A fala de um aluno foi complementando a de outro e assim sucessivamente.

É interessante o fato de eles terem ficado alguns minutos emudecidos ao serem convidados a falar de impressões vivenciadas diante de um texto com temática social. É provável que, de fato, uma coisa seja a compreensão e outra as emoções e sensações diante do poema. Em meio ao silêncio que se instalou na aula, muitos alunos não demonstraram ficar muito à vontade, ou talvez estivessem muito pensativos, “remoendo” o poema. Certo ar de seriedade tomou conta de todos. Destaquemos alguns comentários emitidos por eles.

Pedro: Ele precisa de comida.

Professor: Ele precisa de comida como todos nós, não é isso? (TODOS CONFIRMARAM TIMIDAMENTE.) E qual seria a condição social dele?

Pedro: Nenhum?

Professor: Situação de total mi...?

Resposta de alguns alunos: Miséria.

Professor: “Miséria.” Daí a necessidade que ele tem do quê? Eu queria que vocês falassem!

Samantha: De comer no lixo.

Professor: De comer no lixo...

Amanda: É porque ele não tem um lugar certo pra poder...

Miguel: Nem um prato de comida...

Professor: Talvez não tenha nem uma família, não é? E isso revela... É um texto engraçado? (FORAM ENFÁTICOS AO DIZEREM “NÃO”.) “Não.” É um texto mais?

Resposta da maioria: Triste.

Professor: “Triste.” Mais...?
 Pedro: Sobre a realidade.
 Solange: Expressivo.
 Professor: “Expressivo.” Ele fala sobre o quê?
 Pedro: A realidade.

Esse poema, pelo assunto de que trata e pela maneira como é abordado, conseguiu tocá-los, com seu aspecto “triste” e “expressivo”, segundo dois alunos, a ponto de os aproximar ao máximo da realidade concreta. Esta, segundo a maioria, deixa-os mais indignados do que o poema. Entretanto, parece não perceberem que foi o texto que os lançou nessa reflexão, o que, aliás, também ocorreu com os alunos do 6º ano. A partir da observação de uma aluna, de que o texto trata da realidade “quando... como ele comeu”, o professor procurou explorar com eles aspectos mais relacionados à escritura do texto. Assim, um aluno afirmou que para ele o termo “voracidade” remetia a “Tipo um cachorro que nem vê o que tá comendo...”, outro afirmou ainda que lhe parecia tratar-se de um “cachorro feroz”. As palavras “detrito”, “voracidade”, “catando” e “imundície” mostraram-se a eles ao mesmo tempo desconhecidas e expressivas, e partindo de suas impressões iniciais foram explorando os aspectos composicionais do poema:

Professor: “catando”? Qual é a diferença entre *catar* e *pegar*?
 Mariane: Parece que tá humilhando a gente.
 Amanda: Catar é **pega** e tá... logo assim...
 Mariane: É mais humilhante.
 (...)
 João Paulo: “Imundície”.
 Professor: “Imundície”... o que que é “imundície”?
 César: Sujo.
 Professor: Sujo, né? Nesta estrofe, “imundície”, “catar”...
 João Paulo: “Lixo”.
 Professor: ... e “detritos”. São palavras...
 César: *O bicho*...
 Professor: *O bicho*... são palavras o que pra vocês? (A MAIORIA RESPONDEU “MUITO FORTES”;) “Fortes”... que provocam impacto, é isso? (TODOS CONFIRMARAM.) É diferente, por exemplo, lá: “De tudo ao meu amor serei atento”, não é? (TODOS CONFIRMARAM.) Não é diferente? (TODOS CONFIRMARAM.) Vocês percebem essa diferença? Em que reside essa diferença?
 Amanda: Como assim?
 Professor: As outras palavras são o quê?
 Amanda: Mais delicadas...
 (...)
 Amanda: Suaves...
 (...)
 Pedro: Falam mais sobre amor.
 (...)
 Renan: Românticas.

Confrontadas as palavras empregadas em um poema e em outro, inferiram que aquelas empregadas no “Soneto de fidelidade” são “suaves”, “falam mais de amor”, “românticas”, enquanto aquelas que foram empregadas no poema “O bicho” são “fortes”, “rígidas”, “chocantes”, “tocantes”. Perguntou-se, então, o que mais chamava sua atenção, que era assim “chocante”, “tocante”, responderam: “Não examinava nem cheirava”, “Engolia com voracidade”, e em seguida explicaram que o homem agia assim “pra saber o que era” e como estava faminto “Ele já ia comendo”, “com voracidade”, “como um cão”, “com fome”. Uma intervenção foi sendo acrescida de outra e mais outra, ou seja, de forma compartilhada foram ampliando não só sua compreensão sobre o texto, mas compartilhando suas experiências. Não sendo o bicho, a que se refere o sujeito poético, nem um cão nem um rato, o professor perguntou qual poderia ser a função da expressão “meu Deus”, empregada no último verso. Eis as respostas: “espanto”, “surpresa”, “decepção”, “compaixão”, “de emoção”, “De como podia chegar nesse ponto”, “E como ele come as coisas do lixo com essa...” “Voracidade”, respondeu a maioria. Em seguida sondaram-se novamente suas preferências quanto aos textos da coletânea e a maioria afirmou não ter gostado do poema “O bicho”, porque é um texto “muito triste”, “real”, “Por causa do homem”, ou seja, da condição de miserabilidade do homem, seu semelhante, pelo qual sentem compaixão, “porque a gente já vê tanta realidade por aí e a gente fica vendo”, explicou uma aluna em forte tom de lamento, a que outra aluna complementou dizendo que “Acaba lendo e fica mais triste”. Reconhece-se em suas falas, portanto, que foram sensivelmente perpassados pela palavra em delírio nos poemas, proporcionando-lhes experiências tanto no âmbito cognitivo quanto afetivo.

5.2.a.2. “Quadrilha”

O professor iniciou a leitura oral do poema “Quadrilha”, e os alunos deram continuidade. Uma vez que o ritmo parece ter chamado a atenção deles, foram inquiridos sobre o que o ritmo poderia ter a ver com o poema:

Amanda: Cada um lê de um jeito diferente.

Professor: E o que mais tem a ver com o poema?

Valdomiro: Com a vida de cada um?...

Professor: Com a vida de cada um... de cada um quem, Valdomiro?

Valdomiro: Deles aqui (APONTOU PARA O POEMA.)

Professor: Ah... muito bem. Com é que é a vida de cada um deles?

Amanda: É diferente.

Professor: Do quê?

Solange: Como assim deles?

Professor: Do poema. Oi, Cristiane!

Cristiane: Pelo que eu entendi é assim: eles amavam, amavam, amavam, amavam os seis todos só que devia num segundo não amava, amava, amava...

Professor: É isso? Concordamos?

Rafael: Um amava o outro só que aí cada um teve um destino diferente: Cada um foi pra um lugar.

Conforme se depreende do trecho citado, um aluno relacionou o ritmo do poema à vida de seus “personagens”, o que deu margem a outras reflexões muito pertinentes. A maior parte do conteúdo do texto não lhes impôs grandes dificuldades, naturalmente, e a não correspondência amorosa foi logo reconhecida:

Amanda: Tipo assim: eu amo o João, mas só que ele não me ama então ele não ficou comigo.

Mariane: Não é correspondido.

Amanda: Eu acabei ficando com outra pessoa e ele... acabou seguindo pras outras pessoas.

Pedro: Que existe um laço entre essas pessoas.

Aproveitando a ideia de existência de “um laço entre as pessoas”, o professor perguntou a eles qual seria a relação entre isso e o título “Quadrilha” e seu ritmo, a que responderam: “Na quadrilha é assim”, “É todo mundo junto”, “É um troca-troca”, “Cada um rouba o amor de outro”, a que um aluno complementou fazendo o seguinte questionamento: “Professor, mas esse verso no sentido da quadrilha... João... ninguém amava João. [outros alunos concordaram]. O João ficou sozinho nessa história”. Não só João ficou sozinho, mas “todo mundo” também ficou, menos a Lili, conforme a maioria reconheceu, como também reconheceram que ela era a única que não amava ninguém e foi justamente ela quem se casou. Nesse momento, um aluno lançou mão de informações externas ao poema sobre uma matéria jornalística a respeito de casamento veiculada no programa televisivo “Fantástico”, em que entrevistados que haviam previsto casar com determinado “pretendente” tiveram suas expectativas frustradas anos depois, casando-se com outra pessoa que sequer constava entre os “pretendentes”. Assim, a maioria acrescentou que, em se tratando de amor, não há previsões e que o “amor é cego”. Antes de se retomar a leitura do texto, uma aluna relacionou a dança *quadrilha*, típica de cidades de interior, à representação do casamento que nela se insere, em que a noiva se casa mais por imposição do pai do que propriamente por escolhas próprias, “previstas”, como é o caso da Lili, que se casa com o “J. Pinto Fernandes”, “que não tinha entrado na história”, concluíram eles mesmos. Quanto aos possíveis significados que a presença desse “novo personagem” poderia produzir no texto, o sobrenome “Pinto” tornou-se, como já ocorrido no 6º ano, motivo de risos; além disso, aqui, as brincadeiras foram feitas em meio a trocadilhos, o que supõe uma alegre irreverência à aula e ao seu conteúdo, o que aos olhos do professor não significa falta de seriedade:

Rafael: O único que se deu bem aqui foi o “Pinto/pinto[?]”⁶⁸ (MUITOS RISOS)

César: Entrou pra história e casou e se deu bem...

Aluno: Uh, mas também é um mistério...

Solange: Por que o “Pinto/pinto[?]”⁶⁹ tem sempre que se dar bem?

Rafael: O “Pinto/pinto[?]” (REPETIU MAIS UMA VEZ.)

(...)

César: O “Pinto/pinto” apareceu fica tudo doido.

Superadas tais questões, avançou-se um pouco mais a partir de uma observação muito perspicaz de um aluno:

Pedro: Aqui tem um mistério: o “J.”

Professor: Ah, qual é o mistério? Atenção (ALGUNS AINDA RIAM DA SITUAÇÃO.) O Pedro levantou uma questão muito interessante:

Pedro: O “J.” o que significa...

Professor: O que significa o “J.”?

César: José, João, Joaquim.

(OUTROS ALUNOS TAMBÉM PROPUSERAM ESSA LEITURA.)

Rafael: Pode ser o João...

Pedro: Começa com “J” mas qual vai ser o primeiro nome?

Rafael: Ele não tinha nada, agora tem tudo.

César: É uma abreviação de um nome longo pra ele.

Rafael: Podia ser o João...

Mais uma vez é relevante destacar que eles próprios foram levantando as hipóteses e compartilhando-as, fazendo as perguntas ao poema e confirmando-as ou refutando-as. Uma aluna, por exemplo, defendeu o seguinte: “Gente, não pode ser João, porque o ‘J’ ele ‘não tinha entrado na história’, e o João já estava na história.”. Vejamos a sequência das reflexões:

Solange: Também não tem como ser o Joaquim?...

Rafael: Não, o Joaquim se matou.

Pedro: Mas também pode ser o João.

(...)

Pedro: Mas pode ser o João...

Rafael: Mas o João foi pra os Estados Unidos...

Solange: E se ele voltasse, hein, professor?

Pedro: Mas podem existir vários Joãos no mundo, sabia?

Professor: E aí? (BREVE SILÊNCIO)

Rafael: Pode ser o Janilo. (ALGUNS RIRAM.)

Diante do “impasse”, o professor sugeriu a eles que refletissem sobre o porquê de o nome “J. Pinto Fernandes” estar escrito dessa forma, a que responderam: “Abreviando”, “Pra deixar em suspenso”, “Pra confundir mais a história”, “Pra depois caber a argumentação”, “Pra montar um quebra-cabeça”. Diante dessas sugestões, uma aluna afirmou que “somos um bando de idiotas”, talvez por ficarmos ali sondando, discutindo questões em torno do texto; alguns acharam graça nisso.

⁶⁸ Como o aluno faz o trocadilho com a palavra, no sentido próprio e no sentido comum, escrevi com inicial maiúscula e minúscula, respectivamente.

⁶⁹ Reconhece-se pelo tom da fala da aluna o duplo sentido impresso sobre o vocábulo, por isso, o transcrevemos em maiúscula e também em minúscula.

Mesmo que não tenham bem a clareza de suas interpretações, eles reconhecem no exercício da leitura uma atividade lúdica, de jogo, em busca muito menos de respostas exatas e muito mais de sentidos possíveis. Tendo sido levantada a dúvida quanto a Lili e J. Pinto Fernandes terem se casado por amor, um aluno lançou a hipótese de que poderia ter sido por interesse, o que foi imediatamente questionado por um segundo aluno, que afirmou “não fala nada que ele é rico...”, argumento imediatamente rebatido pelo primeiro, que afirmou que a ideia de riqueza poderia ser comprovada “Pelo nome”, abreviado para dar destaque ao sobrenome. Retomemos a sequência:

Pedro: Na história fala que Lili não amava ninguém.

Professor: Isso. Aí eu perguntei: será que eles se casaram por amor?

Mariane: Professor, deve ter sido assim: essa pessoa é rica e fez sucesso com o sobrenome e se colocasse o nome da pessoa aqui, não ia fazer importância nenhuma.

Professor: Não ia ter importância...

Mariane: Podia ser um José... ou João... ou Joaquim... Que esse nome tem a ver com uma pessoa rica?

Professor: Um nome comum, não é isso? E aí, ele usa o quê? O... (A MAIORIA RESPONDEU “SOBRENOME”.) Vocês levantaram isso. Ele usa, então, é uma possibilidade muito interessante. Aí, Valdomiro, a sua hipótese de que ela teria se casado por interesse se confirma.

Rafael: É da família Fernandes.

Professor: “É da família Fernandes”...

Rafael: É... que ela não amava ninguém e ainda se casou com o cara.

Pedro: Porque a família Fernandes pode ser conhecida no mundo inteiro... tem... ela é sucedida... e acaba conhecendo esse cara e acaba se casando por interesse.

Um comentário foi se somando a outros, assim foram retomando informações, relacionando a outras, confirmando hipóteses e tecendo suas conclusões em torno do texto. Como não foram emitidos mais comentários nem outras hipóteses sobre esse poema, passou-se a outro.

5.2.a.3. “Acidente”

Quando o professor sugeriu a leitura do poema “Acidente” e eles concordaram, uma aluna logo disparou: “Esse ‘Acidente’ é da hora!”. Muitos outros alunos disseram que também gostaram desse poema por seu aspecto “engraçado” e sua relação com a cantiga “Atirei o pau no gato” não passou despercebida: “Tem até a musiquinha...”, “O senhor [professor] vê que ela [referindo-se à aluna que foi quem primeiro mencionou a cantiga “Atirei o pau no gato”] já conhecia uma outra história que é meio que parecida com esta”. Todos afirmaram reconhecer a referida história, como também não deixaram de notar as mudanças presentes no poema, principalmente o emprego da palavra “porreu”, que suscitou os primeiros questionamentos:

Amanda: O que significa “porreu”?

Solange: Não era “porreu” era *morreu*, não era não?

Consideradas as muitas inquietações manifestadas ao mesmo tempo, foi difícil focar a atenção num aspecto que se mostrasse mais relevante para o momento⁷⁰. A maioria considerou muito interessante, “mais legal”, o fato de o texto recontar a história da cantiga “Atirei o pau no gato” e apresentar inovações tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, o que despertou a curiosidade de todos. Após realizar a leitura oral, o professor sugeriu que pensassem um pouco na sonoridade do texto. Surgiram muitas falas; todos queriam expor sua interpretação. Trata-se de um texto que despertou muito a curiosidade dos alunos das três séries. Nessa sala, discordaram quanto às ações presentes no texto: alguns disseram que ele – enunciador – atirou o pau no rato; outros, que atirou no gato. Foi um momento muito interessante também porque as participações foram muito intensas. Alguns explicavam o que havia de “errado” na compreensão dos colegas, segundo seu ponto de vista. Alguns alunos se confundiram com os termos “gato” e “rato”, trocando um pelo outro ao se referirem a eles. Talvez por não conhecerem ainda a noção da figura do plano sonoro “aliteração”, disseram tratar-se de rimas. Ao serem inquiridos por que razão o poema terminaria com a palavra “porreu”, inusitada, e qual poderia ser seu significado naquele contexto, eis suas reações: “Morreu”, “Porque deu uma porretada”, “Pela porretada sem querer dar”, “[...] será que não deve ter juntado as palavras ‘porreu’ e ‘morreu’?”, “Acho que ele rimou com esse verso aqui: ‘Não morreu’”, “Ele levou uma porretada na cabeça”, “Ele não correu não?”. Essa última observação, claramente diferente das demais, permitiu que eles buscassem atribuir outras interpretações e sentidos ao poema. Diante dessa possibilidade, basicamente dois grupos se uniram para defender cada qual sua posição. Uns afirmavam que “porreu” remetia à fuga do rato: “‘Porreu’ e correu é meio que parecido”; outros defendiam que o rato morreu e para isso afirmavam que “‘Porreu’ com ‘morreu’ é também meio que parecido”. Ou seja, se a interpretação vale para um lado, também vale para outro, dados os argumentos que apresentaram. A discussão, que se mostrou muito positiva, em virtude dos comentários compartilhados, ainda prosseguiu mais um tempo:

Rafael: Ele foi tacar o pau no gato só que aí pegou no rato que tava na frente...

Lindomar: Pô, mas o gato daquele tamanho vai pegar o rato deste tamanho?...

Professor: Foi uma fatalidade, não é?

Mariane: Ele pegou o pau pra os dois, entendeu?

Pedro: Mas acabou acertando o rato.

⁷⁰ É impressionante como essa palavra desperta tantas inquietações: positivas e negativas. Como nosso olhar se voltava para as reações deles e percebemos que eles poderiam explorar outros aspectos do texto, sem nossas explicações, preferimos deixar a discussão sobre o termo “porreu” para depois. Talvez tivesse sido mais coerente de nossa parte adentrar ao poema já nesse aspecto, em razão do interesse despertado.

Samantha: Em vez de separar a briga dos dois (ALGUNS CONCORDARAM COM MUITA ÊNFASE COM ESSA FALA DA ALUNA.)

Lindomar: Ele atirou de longe pra tentar separar e acabou... pra assustar o rato

Amanda: [...] Em vez de ajudar acabou piorando.

(...)

Solange: Não. Pode ter sido a dona Chica que atirou o pau nesse rato.

A preocupação não era que eles chegassem nesse momento a um ponto final, mas que percebessem, como de fato perceberam e reconheceram, que esse poema é mais um exemplo da força e da expressividade da linguagem poética, plurissignificativa, que se abre para várias possibilidades interpretativas levantadas pelo leitor e a serem confirmadas no próprio texto.

5.2.a.4. “Trem de ferro”

Treze alunos, de acordo com os dados da tabela 4.a., p. 89, afirmaram ter compreendido o poema “Trem de ferro” a ponto de saber explicá-lo a alguém. Vejamos como se realizou sua leitura compartilhada por toda a classe. As primeiras manifestações sobre esse poema foram de um aluno que disse achá-lo “bobo”, “meio criança”. Cerca de um terço da classe considera-o um texto “legal” em virtude de seu ritmo. Trata-se de um poema que a maioria já conhecia, pois já havia sido lido no ano anterior, quando cursavam o 8º ano, em 2009. Dentre os alunos que não o conheciam ainda, dois afirmaram ter reconhecido o ritmo do trem impresso nos versos antes mesmo de nossa abordagem por ocasião dessa aula compartilhada⁷¹. Nada disseram sobre o conteúdo do texto; preferiram realizar logo a leitura oral coletivamente, e assim o professor procedeu. Alguns alunos “se perderam” em algumas palavras, em que as trocas sonoras exigem prática ao pronunciá-las, mas nada que tenha prejudicado a leitura oral. Ao serem inquiridos sobre a velocidade do trem e qual deveria ser o ritmo da leitura, a maioria respondeu que começa devagar e depois vai aumentando até chegar aos “três pontinhos”, que outros reconheceram como sendo as “reticências”, cuja finalidade no poema, segundo eles, é remeter ao “infinito”, àquilo que “não tem final”, que “continua”.

Tratou-se de um exercício de que demonstraram gostar muito, pois participaram com muito entusiasmo, divertindo-se em meio à seriedade com que encararam a leitura, ou melhor, a cantoria do poema.

⁷¹ Alguns alunos disseram que isso já estava previsto pelo título. Perguntamo-nos agora como será que teriam reagido a esse aspecto se o título tivesse sido omitido.

5.2.a.5. “Pluvial/fluvial”

Ainda que alguns já conhecessem o poema “pluvial/fluvial”, cuja apresentação também já havia sido feita no ano anterior, outras reflexões se fizeram presentes e são muito interessantes. Além de um aluno que afirmou “Não entendi só nada”, uma aluna quis saber a maneira, ou melhor, a direção em que se lê esse poema, pergunta que também foi feita por alunos do 6º ano. Em vista disso, o professor perguntou à classe se o poema estava escrito em versos, a que todos responderam “não”. Um aluno ainda acrescentou que está escrito “em colunas”. Prosseguindo, o professor perguntou se se tratava de um poema. Alguns responderam “sim” e outros disseram “não”. Para um aluno, não é um poema porque “não tem rima”, a que uma colega respondeu que esse não seria um argumento válido, visto que “um poema nem sempre é feito de rima”. Além da ausência de rimas, estranharam a ausência de título, tendo um aluno respondido que o título era “pluvial/fluvial”. As duas palavras e a maneira como estão organizadas no plano espacial da folha suscitaram muitas inquietações, mesmo após terem reconhecido em sua disposição os movimentos da chuva e do rio. Os alunos que já conheciam o texto procuraram explicá-lo à classe, e aproveitou-se para inquirir se preferiam participar da leitura ou que o professor interpretasse o texto ⁷². A maioria afirmou preferir participar da leitura e construir o sentido do texto a receber determinada leitura já pronta, porque participando “a gente entende mais”, “a gente compreende mais”, “pra gente quebrar a cabeça um pouco”, “pra gente poder debater melhor”; do contrário, afirmou uma aluna, “Se o senhor [professor] der a resposta, aí por que nós vamos ficar vindo pra escola?”, a que acrescentou uma outra, “perde a graça... do colégio”. Analisando suas falas, percebe-se que eles mesmos reconhecem a necessidade de sua participação, de se portarem como protagonistas e, ao vivenciarem as experiências com a leitura, produzirem o seu próprio conhecimento.

5.2.a.6. “Porquinho-da-índia”

A primeira observação feita sobre o “Porquinho-da-índia” foi “Eu não entendi o final...”, corroborada por mais de um aluno. O último verso desse poema, aliás, não só impôs grandes dificuldades como também suscitou comentários muito interessantes, a exemplo dos alunos do 6º ano. A relação estabelecida entre a criança e o porquinho-da-índia mostrou-se para a maioria desse 9º ano como a questão central do poema, em torno da qual foram

⁷² Essa foi uma das situações que nos levaram a elaborar um questionário a fim de investigar, em todas as três séries, se preferem serem ouvidos e participarem da aula ou receberem as informações, as leituras, enfim, as explicações sem que possam perguntar, debater, levantar hipóteses, etc.

emitidos vários comentários: “Tem que chamar a polícia pra esse moleque”, “Tem que chamar o IBAMA pra ele”, “Ele é um chato!”, “Insistente”, “Preocupado com o animal dele”; e sobre o porquinho-da-índia: “Ele só queria ficar debaixo do fogão...”, “Porque lá é quente”, “Ele gosta de lá”. Tendo a maioria inferido que a criança mostra-se preocupada apenas consigo mesma e que busca atender somente as suas expectativas, não sendo capaz de compreender que talvez o melhor para o porquinho-da-índia seria aquilo que ele próprio quisesse, o professor solicitou que buscassem interpretar o último verso com base nessa relação estabelecida entre a criança e o porquinho-da-índia. A única resposta, contudo, foi de uma aluna que afirmou que o “porquinho é a namorada dele”, ou seja, não reconheceram, a princípio, a linguagem do texto em sua dimensão conotativa. À medida que avançaram um pouco mais, foi possível deter-se em aspectos mais pontuais do texto, e algumas hipóteses foram sendo elaboradas: “É por causa do amor que ele sente pelo porquinho?...”, “Porque o porquinho não fazia nada que ele queria?...”, “Porque ele tinha dó...”, “Ele queria brincar com o porquinho e ele ficava lá debaixo do fogão”, “É... porque ele não queria sair de lá”.

Diante dessas observações, o professor perguntou à turma se os lugares para onde a criança levava o porquinho pertenciam ao universo desse ou daquela. Os alunos responderam que pertenciam ao universo da criança. Que inferências poderiam fazer a partir da relação estabelecida entre a criança e o animal e, em seguida, com a namorada, uma vez que esse foi um aspecto em torno do qual a maioria sentia-se “desafiada”? Eis suas inferências sobre a relação entre criança/porquinho-da-índia: “Ele devia ser gay”, “Ele era apegado...”, “Ele [criança] se preocupava com ele [porquinho-da-índia]...”, “Ele [criança] não queria que acontecesse nada com ele [porquinho-da-índia]”. Consideradas essas informações, perguntou-se, então, qual poderia ser a relação no texto entre o porquinho-da-índia e a namorada, a que responderam: “É porque ele quer bem ao porquinho-da-índia...”, “Como se fosse até... como se fosse a namorada dele”, “Como se fosse uma pessoa que ele ama”, “Uma pessoa... só que é um porquinho-da-índia que ele ama...”. Pouco a pouco foram tateando o texto e, mediante perguntas e respostas, afirmaram que a criança não se sentia feliz, realizada, porque o porquinho não fazia o que ela queria, não fazia do jeito que ela queria, que ela esperava. Também disseram que a infelicidade dessa relação foi revivida nas namoradas que o sujeito poético, talvez já adulto, tenha porventura tido sem ser correspondido da maneira que esperava, instaurando-se, portanto, a frustração amorosa. Antes de se passar à leitura de outro poema, alguns alunos, talvez “inspirados” pela leitura do “Porquinho-da-índia”, narraram situações semelhantes vividas quando crianças. Um deles contou a história de um “pintinho azul” que possuía e que ao morrer deixou-o muito triste. Uma aluna também contou a

história de um cachorro que teve e que se atirou do telhado e morreu, o que lhe causou grande sofrimento. Um terceiro aluno também contou a história de um cachorro e da dor pela perda do animal. Os relatos foram ouvidos atentamente e mesmo provocando risos, isso não constituiu nem gerou qualquer problema para a continuidade da leitura dos demais poemas. Esse momento permitiu, como em outras situações nesse 9º ano e também no 6º e no 3º, que aspectos do seu universo pessoal, de suas memórias, fossem lembrados, e por meio de suas reminiscências pudessem reviver momentos do seu passado.

5.2.a.7. “Soneto de fidelidade”

Quando o professor sugeriu a leitura do “Soneto de fidelidade” todos os alunos, sem exceção, concordaram imediatamente. No questionário relativo à leitura individual, apenas oito alunos afirmaram tê-lo compreendido e cinco o elegeram como aquele de que mais haviam gostado. Nesse momento da aula, entretanto, a maioria afirmou ter gostado; um aluno disse que “só as meninas haviam gostado⁷³”. Por outro lado, a maioria silenciou diante da pergunta “Quem entendeu o poema?” preferiram falar do porquê de terem gostado do texto: “é legal porque tem rima”, “Tem rima no texto todo”, “Eu acho legal pelo pensamento... pelo que ele fala”, “Pelo tema”, “Do título também... do que ele tá falando”, “Do amor... e da importância que ele dá pra mulher...”, “Numa parte do texto ele fala também do viver dele... e da solidão”. Partiram, portanto, de suas impressões mais pessoais, mais subjetivas, e foram trazendo à tona *pedaços* de informações sobre o poema a que foram se acrescentando outras interpretações:

Professor: A “solidão”...

Solange: Aqui: “Quem sabe a morte, angústia de quem vive / Quem sabe a solidão fim de quem ama.”

Professor: E isso significa o quê?

Pedro: É que se ele amar assim muito tempo a outra aí se terminar... é mais ou menos assim.

Miguel: Pô, parece algo que o cara tá apaixonado.

Professor: Ele é fiel, ele tá dizendo que ele é fiel no texto?

Pedro: Ele fala do amor dele. E o amor é fiel.

Solange: Às vezes a pessoa não corresponde do jeito que ele queria e quando essa pessoa for corresponder pode ser tarde demais. Eu só sei que é isso.

Rafael: Ele fala que o amor não é isso tudo... que o amor não infinito. Ele também fala, só que ele fala que vai ser infinito enquanto dura.

Professor: O que que significa ser infinito enquanto durar pra vocês?

(OS ALUNOS ABAIXO RESPONDERAM PRATICAMENTE AO MESMO TEMPO ASSIM QUE O PROFESSOR CONCLUIU A PERGUNTA:)

⁷³ Infelizmente não investigamos no momento as razões de tal afirmação, mas talvez tenha a sua origem no imaginário de que poemas de conteúdo, digamos, *sentimental*, como é o caso desse poema, agradariam mais às mulheres.

Amanda: Tipo que ele vai cuidar dela... / Rafael: Ele vai viver aquele momento... vai dar todo o poder... ali. / Solange: Que ele vai viver intensamente até o momento que puder... até o fim que... seja intenso.

Professor: Como é que vocês me disseram que vocês não entenderam o texto? (RESPONDERAM “NÃO”.) Ou vocês estão entendendo agora? Vocês estão entendendo o texto muito bem... Vamos continuar.

Solange: Eu não entendi completamente.

Professor: Vocês estão indo muito bem. Ele (SUJEITO POÉTICO) tá dizendo que ele é o que, então?

Resposta da maioria (AO MESMO TEMPO): Fiel.

Ao repertório de cada um foram se somando experiências do outro, inclusive inscritas no texto, que, aliás, é o ponto de partida e de retorno daquilo que foram vivenciando. Assim, gostar e compreender também se misturaram e parecem se amplificar a ponto de os alunos talvez não perceberem que já estão avançando rumo a uma interpretação cada vez mais intelectualizada. Essa passagem remete àquela imagem dos poemas como pássaros, construída pelo poeta Mario Quintana, que comentamos no segundo capítulo desta dissertação. Cada aluno vai se alimentando do outro com o qual está em contato, do poema e dos demais leitores, e as experiências ficam de alguma forma marcadas porque eles mesmos que as vivenciam, ao contrário de terem sido explanadas pelo professor sem que tivessem participado da interpretação do texto. Um aluno afirmou em seguida que “Ele fala que ele é um apaixonado, mas não quer dizer que é fiel”, o que lhes permitiu remontar a outro poema lido no ano anterior, 2009, chamado “o amor, esse sufoco”⁷⁴, de Paulo Leminski, cujas relações os alunos imediatamente estabeleceram, reconhecendo a ideia em ambos de que o amor não dura para sempre:

Professor: “Acabar”. Mas enquanto ele durar ele vai viver?...

Resposta da maioria dos alunos: Intensamente.

Professor: Vocês acham isso bonito? (A MAIORIA DISSE QUE ACHA.)

Vera Lúcia: É lindo.

Professor: O que que é boni... “lindo”?

Solange: Porque por mais que não dure eternamente ele quer viver o quanto dure... mas ele quer, entendeu? Mesmo sabendo que um dia vai ter seu fim... o importante é que aconteça... que o amor não seja pouco.

Professor: O agora.

Solange: Ele vai curtir agora, não pro futuro.

Em seguida um aluno chamou a atenção para uma “metáfora” – a expressão é dele mesmo –, que identificou no poema: “Mas que seja infinito enquanto dure”. Como não reconheceram outras “metáforas”, passou-se à leitura oral do texto a fim de que se habituassem com as palavras, com o ritmo, com a sonoridade, enfim, com a sua poesia. Além

⁷⁴ Na verdade esse poema não possui um título; logo, estamos empregando o primeiro verso para fazermos alusão a ele.

do professor, outros alunos realizaram a leitura, e ao final dois alunos disseram lembrar-se que já conheciam o texto:

Kátia: De estadual... quarta série.
 Professor: Quarta série?
 Rafael: Qual?
 Professor: Esse aqui *Soneto de fidelidade*.
 Roy: Eu já ouvi isso várias vezes.
 Professor: Onde você já ouviu isso várias vezes?
 Roy: A minha irmã falando...

Ou seja, aos poucos foram se reconhecendo também parte de um universo de leitores e de leituras, aspecto que lhes pareceu muito útil na medida em que seu repertório serviu como uma espécie de ponte entre eles e o texto que estão interpretando.

5.2.a.8. “A omelete”

O poema “A omelete” foi sugerido por uma aluna antes mesmo que terminássemos a frase sobre qual texto gostariam que fosse lido naquele momento. Diante da escolha, um aluno disparou: “Não dá pra entender não, Leo!”. Procurou-se desviar o foco, a fim de deixá-los mais a vontade e falarem primeiro dos aspectos que provavelmente tenham despertado algum interesse. Apenas cinco alunos afirmaram ter gostado desse poema, e a maioria disse preferir tanto textos mais “fáceis”, quanto aqueles que têm de ler várias vezes, de atentar para possíveis sentidos “escondidos” em suas tramas:

Solange: É, você vai lendo de novo e você vai descobrindo...
 Professor: É um **jogo** que o texto cria, não é? (TODOS CONFIRMARAM.) Me parece que vocês falam que é igual mas quando vocês falam do segundo (QUE EXIGE MAIS.) acho que você gosta mais do segundo, Solange. Você fala com mais entusiasmo.
 Solange: É engraçado que num primeiro momento eu nunca gostei. Eu odiava.
 Rafael: Não aquele de ler duas vezes, mas aquele que lê ele tem que saber o que tá escrito. Entender.
 Professor: É. Você tem uma primeira compreensão, não é isso? E vocês querem que esse texto...
 Rafael: Aí eles entrem no texto...
 Professor: Você tem que entrar (NO TEXTO) é isso que vocês estão me dizendo que vocês gostam, e pra alguns um pouco mais, daquele texto que você tem que entrar e ficar descamando (ALGUNS POUCOS CONFIRMARAM ESSA IDEIA)... E esse texto “omelete”, quem entendeu no início assim do que fala o texto?...

Diante da resposta “Fala de omelete” de uma aluna, alguns riram, achando-a talvez singela demais. Assim que o professor realizou a leitura oral do poema, um aluno apontou um caminho para discussão: “Eu não tava conseguindo entender o final ‘segura uma faca...’”. Como ninguém apresentou qualquer hipótese e, provavelmente, todos estivessem com

dúvidas, sugeriu-se a realização da leitura oral integral do texto. Em seguida, o professor fez a seguinte pergunta: “O que que chama a atenção de vocês no poema?”. Eis a sequência de suas reflexões:

Pedro: O final.
 Amanda: A faca.
 Solange: Tudo.
 (...)
 Rafael: É que nem *O bicho*.
 Amanda: O coração vermelho dentro de uma mão branca!...
 Professor: É o quê?
 Solange: Assim, é que nem o significado de rubro é vermelho...
 Professor: “Vermelho.”
 Solange: Ok, um coração vermelho repousado numa mão branca. Isso remete a quê? Que talvez ele tenha... é... ferido um coração e agora esse coração descansa em paz. Mas por mais que esse coração agora descanse em paz, um dia ele já sofreu muito.

A aluna estabeleceu uma interessante ligação entre a ideia de coração (visto aqui numa dimensão conotativa) e o sofrimento causado por alguém. Um aluno, talvez por concordar com a colega, afirmou que “Esse é que nem *O bicho*, porque vai contando uma coisa e chega no final, muda”, ou seja, o poema conduz a princípio a uma ideia, mas em seguida exige do leitor que retorne aos versos anteriores para refazer o caminho interpretativo, o que para alguns é mais interessante, uma vez que “vai de cada cabeça ver que não era isso”⁷⁵, “Porque aí fica a surpresa pro final”, “No final você se surpreende”. Diante do comentário de um aluno sobre o ritmo desse texto, uma aluna, em tom de pergunta, explicou que a ausência da sílaba “na” em “sua mão branca” poderia representar uma pausa, uma “parada”. Ainda, segundo ela mesma, é como se o sujeito poético estivesse pensativo, reflexivo diante da situação, a que um aluno complementou que “É pra continuação do ‘que segura uma faca’”. Ao sondarem esses aspectos composicionais do poema, passaram a levantar outras hipóteses e a interpretar o texto com base em sua estrutura, ou seja, passaram a investigar no texto elementos que sustentassem suas leituras, a que foram se somando outras possibilidades interpretativas:

Pedro: Pra não ficar muito repetitivo.
 Professor: Talvez pra eliminar a repetição completa... O que mais?
 Amanda: É como se ele tivesse cortado em dois...
 Solange: Ele na hora quis dizer, professor, como se ele tivesse abaixando a voz, sabe? “na sua mão branca / sua mão branca” (FALOU ESTES VERSOS BAIXANDO A VOZ.)
 Professor: Excelente.
 Amanda: De tristeza, assim...
 Professor: Isso. Excelente. Ótimo. Talvez, isso que vocês estejam falando... vamos relacionar isso com a leitura do Rafael: quando ele diz que o verso último, final, ele

⁷⁵ Ou seja, cada leitor produzirá sua leitura, vivenciará este processo.

se inicia com as reticências. Essa redução da respiração... o que que poderia tá relacionado, Rafael ?

Rafael: Um choro, né?

Professor: “Um choro”... alguma coisa assim?

Pedro: Uma solidão.

Amanda: Uma tristeza.

Sandra: Um suspiro.

Rafael: Um nó na garganta.

Professor: Vejam o que o Rafael falou, de novo: “é um poema pequeno”. Mas não faz dele um poema...

Vera Lúcia: Sem graça.

Professor: “Sem graça”... nem fácil também, não é? É um poema que vai exigindo de você uma leitura atenta. Mas, pessoal, o que será que tudo isso tem a ver com a omelete?

Solange: Porque é uma mistura de sentimentos.

Ainda que se trate de um poema que a princípio a maioria não havia compreendido e nem gostado, ao se debruçarem sobre ele, verificando a maneira como está composto, organizado, ao relacionarem aspectos do texto com experiência anteriores, foram entrando no jogo da leitura e, juntos, tecendo suas interpretações.

5.2.a.9. “Pneumotórax”

Assim que o professor sugeriu a leitura do poema “Pneumotórax”, uma aluna revelou estar tendo dificuldades com o vocabulário do texto, principalmente “hemoptise”. Alguns alunos liam em voz alta esta e outras palavras, como “dispneia”, consideradas “esquisitas”. Tais palavras, ao invés de os afastarem do texto, por serem desconhecidas, despertavam-lhes a curiosidade. Uma aluna que se dispôs a realizar a leitura oral também se deteve na palavra “hemoptise”, mas ao longo da leitura, demonstrou dificuldade na pronúncia de mais palavras como “suores”, “escavação”, “infiltrado” e da que lhe pareceu mais difícil, “pneumotórax”. Lendo-as lentamente, respirou mais fundo que o normal no trecho “– Respire”. Explicou que assim se comportou porque “eu gosto de... tipo assim... tô lendo um texto... é pra rir? É pra falar mais alto? Eu pego e falo”, ou seja, interpreta no sentido teatral do termo, com o corpo. Para outra aluna, residiria nos “pontinhos” a razão de respirar fundo durante a leitura, a que outro aluno acrescentou que “tem o espaço...”. Outros tentaram realizar a leitura oral, mas também encontraram dificuldades ao pronunciar certas palavras.

Em seguida, como que desafiados, todos queriam ler e muitos o fizeram. Um aluno, ao se deparar com as reticências depois do trecho “– Trinta e três... Trinta e três... Trinta e três...”, respirou mais pesada e lentamente, puxando o ar bem fundo e com grande dificuldade, como se estivesse acometido pela doença, e ainda completou: “É que ele tem a dificuldade

para falar ‘trinta e três’”. Muitos ficaram admirados e demonstraram grande satisfação ao reconhecer esse aspecto no texto. Quanto aos pontos irem até quase o final da linha, aventaram: “Porque é bem longo”, “Porque é demorado”. Perguntou-se, então, qual poderia ser o procedimento de leitura nesse trecho em que o médico pede para o paciente tossir. Ficaram alguns segundos pensativos. Rereram a primeira estrofe algumas vezes, até que um aluno sugeriu: “É só tossir”, diante do que se mostraram ainda mais receptivos e acharam muito interessante tudo isso ao perceberem o “personagem” tossindo. Na estrofe seguinte alguns alunos passaram a realizar a leitura oral do poema junto com o professor, com interpretações “teatrais”. Após terem lido outros poemas, a classe sugeriu voltar a este. Nesse “novo” momento, um aluno se deteve no “tango argentino”, argumentando que se era tango só poderia ser argentino porque nunca tinha ouvido falar, por exemplo, em “tango japonês”, o que levou uma aluna a perguntar: “Por que que ele fala isso no final?” – “É porque não tem nada a fazer...”, outro aluno respondeu. Depois de todos terem realizado novamente a leitura oral do poema, um aluno sugeriu que a fala do médico, que os deixara encafifados, poderia ser porque a doença não “tem cura”, a que o outro aluno emendou, “não tem cura... não tem nada a fazer...”.

Professor: Não tem mais “nada a fazer”. Agora, pessoal, vocês acham que é uma resposta do médico esperada... inesperada?...

Amanda: É uma resposta nada a ver... O cara está morrendo...

Rafael: Por isso é que é sensacional.

Solange: Esse médico... ele tinha que tentar ajudar... aí como saída ele diz isso...

Sandra: Mas não tem mais o que fazer, então tem que falar pra pessoa pra ela viver enquanto ela pode.

(...)

Pedro: Tem que aproveitar...

(...)

Sandra: Viver.

Alguns manifestaram certo horror diante da resposta do médico, enquanto outros defenderam que a orientação do médico foi coerente, uma vez que nada mais restava a fazer. A menção à doença *tuberculose* levou-os a questionar sobre seu tratamento, se havia cura ou não. O professor explicou que, na época, quando o poeta teria ele próprio sofrido com a doença, não havia cura ainda. Os alunos, mesmo sem conhecer o contexto do poema nem aspectos da vida do poeta, fizeram intervenções muito coerentes. Diante do interesse demonstrado, o professor discorreu brevemente sobre tais aspectos com ênfase na vida de seu autor, que abandonou a faculdade de arquitetura quando teve a doença diagnosticada e foi buscar melhores condições de vida. A admiração pelo poema tornou-se ainda maior. Como também já haviam lido o “Soneto de fidelidade”, o professor aproveitou para falar um pouco

também sobre a vida de Vinícius de Moraes: sua carreira diplomática, sua participação na música popular brasileira, sua poesia e seu encanto pelas mulheres, além de seus vários casamentos. Em ambos os casos, mostraram-se admirados e desejosos de ler outros textos desses autores.

5.2.a.10. “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”

“Dos desenganos da vida humana, metaforicamente” teria sido compreendido. De acordo com a tabela 4.a., p. 89, por apenas três alunos, dentre os quais um o elegeu como aquele de que mais gostou. Trata-se, portanto, do poema “menos popular” entre os dez que compõem a coletânea. Eis os primeiros comentários na aula de leitura compartilhada: “Não entendi nada”, outro entendeu “alguma coisa”, outro ainda disse que “não tem como” explicar, a que uma aluna completou: “sem explicações”; outra disse que “não tem como explicar aquilo que você não entendeu”. Mesmo concordando com os demais, um aluno afirmou: “Mas é bonito esse poema...”. Ao ser solicitado a explicar para a classe, respondeu: “Bonito a gente fala mas é difícil explicar... [...] com palavras”. Entre o vivenciar experiências com a leitura do texto poético, reconhecendo nele, por meio da sensibilidade, a beleza que lhe é inerente, e explicar o que o leitor sente em relação a isso, há, segundo o aluno, a dificuldade em traduzir por meio de palavras tais experiências e emoções. Eis por que voltamos nossa atenção para essa relação entre compreender/gostar. Muito da atividade poética, como se sabe, reside na capacidade do poeta de conseguir dizer de um jeito especial, que toca e emociona o leitor, mais do que ele próprio, leitor, possa explicar. E em que aspecto especificamente residiria essa beleza? Na estrutura do texto, no plano sintático, no semântico, no sonoro, enfim, nas combinações, nas inovações, na musicalidade, naquilo que lhe garantiria seu estatuto de poesia.

Diante desse poema, muitos reafirmaram que o vocabulário “é difícil” além de “muito metafórico”. Após considerá-lo “legal”, um aluno tentou justificar-se dizendo que seja “talvez o fato de ele falar de rosa...”, a que uma aluna complementou que também era “sobre a vida...”. Outros trechos também foram destacados por eles:

Professor: (...) Que mais, Solange?

Solange: Porque diz aqui: “De que importa se aguarda sem defesa”... talvez isso...

Professor: O que que “aguarda sem defesa”?

Solange: Eu acho que é a rosa. Mas eu não sei...

(...)

Solange: Eu também gostei mas não entendi nada.

Professor: Também gostou mas não deu pra entender? O que torna o texto interessante mesmo sem a gente saber do que tá falando?

Mariane: Às vezes as palavras?...

Professor: “As palavras.” Como ela falou *rosa*, né?...

Ingrid: A “tarde...”

Ou seja, as primeiras impressões foram repletas de dúvidas e ao mesmo tempo de encantamento. Poder-se-ia dizer que parecem sentir-se ao mesmo tempo atraídos e repelidos pelo texto. Apenas a imagem da Fênix como símbolo de “renascimento”, “eternidade” e “ressurreição”, enquanto que o humano do pó veio e ao pó voltará, foi interpretada por eles. Apesar do interesse pelo texto, pareciam sentir-se, contudo, insatisfeitos com suas intervenções. Ao serem inquiridos se gostariam de passar para outro texto, um aluno solicitou que o professor o explicasse antes, a que ele respondeu que o intuito era o de ouvi-los primeiro. A maioria concordou em passar para outro texto, permanecendo apenas os comentários que realizaram nesse momento inicial da leitura compartilhada.

Nos próximos itens nos detemos apresentação e análise dos dados sobre a composição e a realização da aula nos dois momentos distintos: o primeiro momento, caracterizado pelas leituras individuais e compartilhadas, e o segundo, em que o professor interpretou os três poemas selecionados pelos alunos.

5.3. Repensando a aula com os alunos

5.3.a. Três poemas escolhidos: posteriores intervenções do professor⁷⁶

Tabela 6.

<i>Dentre os poemas abaixo, lidos por você e seus colegas em sala de aula, escolha TRÊS que você quer que sejam lidos e interpretados novamente para que sua compreensão sobre eles se amplie, aumente.</i>	Ocorrências
Dos desenganos da vida humana, metaforicamente	15
A omelete	10
O bicho	10
Quadrilha	08
Acidente	08
Soneto de Fidelidade	07
Trem de ferro	07
Pneumotórax	06
Porquinho-da-índia	06
Pluvial/Fluvial	05

Todos os dez poemas da coletânea foram indicados para serem novamente lidos e interpretados em sala de aula por essa turma de 9º ano, mesmo aqueles que os alunos haviam declarado não terem compreendido ou que não tenham sido eleitos como aqueles de que mais haviam gostado. Aliás, entre os poemas que “encabeçam” a lista, encontram-se aqueles diante

⁷⁶ Vinte e oito alunos entregaram este questionário respondido.

dos quais os alunos, em suas leituras individuais e mesmo compartilhadas em sala de aula, tiveram maior dificuldade em compreender, como é o caso de “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente” e “A omelete”, considerados os mais difíceis para vinte e três e vinte alunos, respectivamente. Além desses, há aqueles sobre os quais afirmaram terem desenvolvido alguma compreensão, ainda que mínima, mas suficiente para explicar a alguém do que trata o poema, como é o caso de “O bicho” e “Quadrilha”. Quanto aos demais poemas, não se observa uma distância tão grande de ocorrências entre um e outro, com oito, sete, seis e cinco ocorrências. De um modo geral, portanto, todos os poemas, sem exceção, poderiam ser trabalhados com turmas de 9º ano, o que se percebe não apenas pelas escolhas acima, como também pelas intervenções realizadas pelos alunos durante as aulas de leitura compartilhada.

5.3.b. Sobre os dois momentos da aula: outras intervenções dos alunos⁷⁷

Ao serem inquiridos sobre qual dos dois momentos em que tiveram contato com os textos, se antes da leitura compartilhada ou durante, cada aluno considerou mais interessante, eis as ocorrências assinaladas:

(03) O PRIMEIRO MOMENTO: quando os alunos puderam interpretar os poemas com as experiências deles, sem as respostas do professor.

(07) O SEGUNDO MOMENTO: quando o professor conduziu a interpretação dos poemas escolhidos, buscando ampliar as experiências de leitura.

(18) os dois momentos foram igualmente interessantes.

Para 11% dos alunos desse 9º ano, o momento da aula em que eles puderam expressar-se sem as intervenções mais diretas do professor, explicando, confirmando ou negando suas hipóteses em torno dos poemas, é o mais interessante. Dentre os porquês, um aluno explicou que assim ele consegue se expressar; outro, que fica mais fácil interpretar os poemas; e um terceiro defendeu que com as interpretações realizadas foi possível confirmar o que os autores expressam nos poemas e o que acontece na realidade. 25% dos alunos consideraram o segundo como momento mais interessante, porque com as explicações do professor foi possível a eles entender melhor os poemas. Eis os porquês: “o jeito que ele [professor] *impõe* o significado dos textos [grifo nosso]”, “com as explicações do professor, os alunos puderam expressar as opiniões *certas*, sem *aqueles engraçadinhos falando coisas paralelas do assunto* [grifo nosso]”, “é bem melhor quando o professor *conduz* algo [grifo nosso]”. Impor uma leitura, tolher os “engraçadinhos” e “conduzir” são procedimentos do professor com que provavelmente esses (poucos, é verdade) alunos estejam habituados quando se trata de leitura

⁷⁷ Vinte e oito alunos entregaram esse questionário respondido.

literária, ou até mesmo de outras situações de aprendizagem em sala de aula. É pertinente destacar que os alunos do 6º ano não se portaram de modo engessado em certos modelos, padrões de aula em que o controle, o cerceamento a imposição costumam tolher sua voz. Talvez por isso, eles, alunos do 6º ano, não tenham manifestado tanto receio e até medo de serem censurados por outrem, e, portanto, mostraram-se mais “livres” quando convidados a falar. Ainda assim, 64% dos alunos do 9º ano consideraram os dois momentos igualmente interessantes, porque “é legal quando podemos falar o que achamos”, “a gente pode dar palpite”, “todos puderam expressar suas opiniões”, “é melhor expressar nossas opiniões”, “porque é importante você ter sua própria opinião”, “porque os alunos participaram trazendo informações de fora”, “porque podíamos perguntar aos colegas para descobrir os significados dos poemas”, “porque em cada um descobrimos mais”, “os dois momentos foram importantes porque aprendemos mais sobre o que estudamos”, “porque o professor nos auxiliou a interpretar o texto e os alunos complementaram com o que sabiam”, “acho é que o professor e o aluno devem dividir entre si as opiniões em busca de uma maior compreensão dos textos propostos”, “porque os alunos puderam interpretar da forma que entenderam”. Em suas opiniões, destacaram que, no segundo momento, as intervenções do professor permitiram ampliar sua compreensão em torno dos poemas.

Em seguida, perguntou-se a eles se para aprenderem mais sobre poemas em geral e assim poderem melhorar seu desempenho de leitor como consideravam que o professor deveria proceder. Eis as ocorrências assinaladas:

(11) deve ANTES fazer a interpretação dos textos e explicá-los SEM a participação dos alunos e somente DEPOIS ouvir as opiniões da classe.

(12) deve PRIMEIRO ouvir as opiniões dos alunos sobre os textos e somente DEPOIS fazer a interpretação e explicá-los considerando as opiniões da classe.

(05) nenhuma das duas anteriores.

Apesar de a maioria ter considerado os dois momentos igualmente interessantes e importantes, quando inquiridos sobre qual seria a melhor maneira de o professor proceder em sala de aula, se é primeiro ouvindo os alunos ou primeiro explicando os textos, 82% da classe ficaram praticamente divididos entre uma opção e outra. De um lado há aqueles que defendem a importância de primeiro serem ouvidos, e, no outro extremo, aqueles que consideram que é mais interessante a classe ouvir primeiro as explicações do professor. Já os 18% que assinalaram o terceiro item não consideram que a separação entre os dois momentos seja saudável para a aula. Trata-se de um tipo de intervenção de fato muito interessante, principalmente diante de suas justificativas: “Eu acho que o professor e os alunos devem ‘se

unir’ [grifo da autora da frase] para poder mostrar mais clareza do texto”, “Por que é melhor o professor interpretar e os alunos participarem *juntamente* [grifo nosso], dando suas opiniões um de cada vez. Se expressando”, “Porque eu acho que *todos têm que interagir durante* [grifo nosso] a explicação do professor”, “Acho que o aluno deve participar *na hora da leitura junto* [grifo nosso] com o professor para entender melhor”.⁷⁸

Por fim, perguntou-se se eles achavam que a maneira como foi realizada a leitura desses dez poemas selecionados, considerando os dois momentos – o primeiro, caracterizado pela leitura individual, seguida da oportunidade de cada um se expressar, individual e coletivamente, compartilhando seus pontos de vista, suas impressões, sua subjetividade, antes das intervenções mais diretas do professor; e o segundo, em que o professor realizou as interpretações dos textos – mudou a opinião deles sobre como ler poemas. Eis as ocorrências assinaladas:

Eis as ocorrências assinaladas:

(26) sim (02) não

De acordo com os dados, 93% dos alunos consideraram que a realização dessa pequena “atividade” de leitura mudou sua opinião sobre como ler poemas. Dentre os dois alunos que responderam “não”, um não explicou o porquê e o outro afirmou que é “porque eu não entendi alguns poemas”, ou seja, para esse aluno alguns poemas ainda se mantiveram incompreensíveis. Daqueles que assinalaram “sim”, destacam-se os seguintes trechos: “com a atividade consegui ler os poemas de forma diferente”, “tem poemas que devem ser lidos de forma especial. Uns de forma delicada; outros de forma agressiva”, “porque assim iremos mais além na leitura de poemas”, “é diferente, inovadora, trazendo mais conhecimento”, “pois nos mostrou uma forma fácil de compreender os poemas”, “aprendemos a ler de um jeito que o texto fica mais lindo”, “com a ajuda do professor e meus colegas eu pude entender melhor”, “porque tinha em mente que poesia era basicamente sobre amor e com a atividade pude melhorar minha capacidade de interpretação”, “porque eu achava poema coisa de pessoa velha, depois eu li eu vi que poemas são muito interessantes”, “porque antes eu não conseguia entender o que o professor explicava, agora eu consigo”, “às vezes temos que nos expressar melhor nos poemas”, “comecei a gostar; é bom ler, o poema reflete a mente”, “porque aprendemos com a leitura dos poema entendemos, nos preparamos para a vida lá fora”,

⁷⁸ Quando elaboramos o questionário, nossa preocupação recaiu sobre os dois momentos com que trabalhamos os poemas, e não havíamos pensado numa terceira opção, em outra possibilidade, como essa apontada por esses alunos.

“mudou porque não é apenas ler um poema simples e não entender nada, é ler cada palavra e ver e sentir”.

Percebe-se que as explicações de muitos alunos vão além da pergunta colocada. Muitos deles alteraram sua visão sobre a poesia, cuja leitura agora lhes parece um exercício não só útil, no sentido de que “reflete a mente”, prepara “para a vida lá fora”, mas também prazeroso, o que nos parece imensamente positivo, indo ao encontro da concepção de ensino de literatura que nos orienta.

Capítulo 6 – Experiências de leitores e experiências de leituras de 3º ano do ensino médio⁷⁹

6.1. Leituras individuais

6.1.a. Você gosta de **um poema quando ele**:⁸⁰

(19) fala sobre sentimentos e emoções que você **já conhece** porque já viveu algo parecido com o que está sendo apresentado no poema e por isso se identifica com ele.

(10) fala sobre sentimentos e emoções que você **nunca vivenciou mas gostaria de vivenciar** através do poema, porque você sabe que ele é ficção e, portanto, você também se identifica com ele.

(09) fala sobre sentimentos e emoções que você **não conhece** porque nunca viveu nada igual ou passou por uma situação parecida com a que está sendo apresentada no poema.

(20) expressa ideias/assuntos gerais dos quais você nunca ouviu falar ou que conhece apenas um pouco ou que já conhece muito bem, pois assim você aprende sobre eles e pode tornar-se um ser humano melhor: (09) mais inteligente. (10) mais culto. (18) mais sensível e solidário nas relações humanas.

(03) expressa ideias/assuntos gerais dos quais você nunca ouviu falar ou que conhece apenas um pouco ou que já conhece muito bem, mas você não acha que isso ajude você a ser tornar uma pessoa melhor.

(06) expressa ideias/assuntos gerais com os quais você concorda e, portanto, se identifica com o poema.

(04) expressa ideias/assuntos gerais com os quais você não concorda e, mesmo assim, você se identifica com o poema, porque você acha importante ouvir outras opiniões sobre um assunto.

(04) acredito que seja necessário conhecer o que estava acontecendo historicamente quando o poema foi escrito.

(02) acredito que seja necessário conhecer a vida do poeta que escreveu o poema.

(01) Outros: “Quando eu entendo o que o poema me fala”.

⁷⁹ Trinta e dois alunos com idade entre 16 e 18 anos completos (sendo 09 alunos com 16 anos, 17 alunos com 17 anos e 06 com 18 anos) responderam a esse questionário. Ressalta-se que o aluno poderia assinalar mais de uma prerrogativa, desde que não estivesse em contradição com outra, ou ainda declarar ele mesmo as razões de sua(s) escolha(s).

⁸⁰ Dados sobre as expectativas e experiências individuais sobre a leitura de poemas em geral.

O contato com sentimentos e emoções que o leitor já conhece porque já vivenciou algo parecido e, por isso, se identifica com o poema, destaca-se, para 59% dos alunos desse 3º ano, como sendo aquilo que, a princípio, mais os cativaria. Por outro lado, o item “sentimentos e emoções que você **nunca vivenciou, mas gostaria de vivenciar**” porque com o poema teria estabelecido algum tipo de identificação foi assinalado por dez alunos, 31% portanto. Sentimentos e emoções veiculados pelo poema que não só lhes são desconhecidos, mas com os quais não teriam se identificado cativariam apenas nove alunos, 28% da classe. Nesse sentido, pode-se dizer, portanto, que a identificação do leitor com o poema, por meio do já conhecido, ou daquilo que já fazia parte de seu repertório, teria a possibilidade de cativar mais do que a “novidade”, ou seja, a possibilidade de vivenciarem novos sentimentos e emoções por meio da leitura.

Já entre as quatro prerrogativas apontadas quanto ao poema expressar ideias/assuntos gerais, assim os alunos se posicionaram: ideias/assuntos gerais conhecidos ou não, mas em que se vislumbraria a possibilidade de o leitor tornar-se um ser humano melhor, destaca-se dentre as demais prerrogativas desse item, assinalado por 62% dos alunos. Para eles, o que significaria tornar-se um *ser humano melhor*? Com dezoito ocorrências, destaca-se tornar-se “mais sensível e solidário nas relações humanas”; em número menor, dez ocorrências, significa tornar-se “mais culto”; e com nove ocorrências, tornar-se “mais inteligente”. Se levarmos em conta que todas as prerrogativas sobre o que significaria tornar-se um ser humano melhor poderiam ser assinaladas, pois não são excludentes, mas de certa forma complementares, destacam-se e mostram ter maior relevância para a maioria a sensibilidade e a solidariedade, pois receberam o maior número de ocorrências dentre as três prerrogativas desse item. Para apenas três alunos não haveria implicação entre a leitura de poemas e a possibilidade de por meio deles tornarem-se pessoas melhores. A prerrogativa relativa a ideias/assuntos com que o leitor concordaria e assim se identificaria foi assinalada por seis alunos, enquanto que para quatro alunos, a identificação poderia dar-se por meio de ideias/assuntos com que não concordariam, porque veem nisso uma oportunidade de ouvir outras opiniões sobre o assunto, e, assim, gostar de um poema.

Levando em conta que trinta e dois alunos responderam a esse questionário, e que apenas quatro alunos consideram que para gostar de um poema é necessário conhecer o que estava acontecendo historicamente quando o poema foi escrito e apenas dois consideram que é necessário conhecer a vida de seu autor, pode-se inferir que por alguma razão, ainda que se trate de um 3º ano do ensino médio, tais aspectos, mesmo importantes, tocariam apenas à

minoria como algo relevante para suas relações “afetivas” com a leitura da poesia. Passemos aos dados do item seguinte.

6.1.b. Entre *compreender* e *gostar*⁸¹

(*): Selecione o(s) poema(s) que você compreendeu, ou seja, aquele(s) que você seria capaz de explicar a uma pessoa que não o(s) tenha compreendido.

(**): Dentre os poemas que você selecionou acima, de qual você mais gostou?

(***): O que nesse poema despertou sua atenção e fez você gostar mais dele do que dos demais?

(****): Prerrogativas quanto às razões das preferências.

Tabela 7.a.

POEMA	(*) Compreensão	(**) Preferência	(***) Prerrogativas
O bicho	20	11	A, B, C, E, G, K,
Soneto de Fidelidade	15	08	A, B, C, D, E, F, G, J, K
Quadrilha	15	03	A, B, G, I
Pneumotórax	09	--	
Acidente	09	03	B, C, J
Trem de ferro	08	03	B, D, H, I, J
Porquinho-da-índia	06	--	
Dos desenganos da vida humana, metaforicamente	05	02	A, E, F, K
A omelete	04	01	D, E
Pluvial/Fluvial	03	--	

Tabela 7.b.

(****) Prerrogativas:
A) o tema é interessante e eu me identifico com ele.
B) a linguagem é simples e eu me identifico com ela.
C) as figuras de linguagem empregadas são compreensíveis.
D) o ritmo do poema, que nesse caso é bastante melódico, musical.
E) o emprego de palavras “bonitas, poéticas”.
F) as rimas do poema, que conferem beleza ao texto.
G) o aspecto “triste” do poema.
H) o aspecto “alegre” do poema.
I) o aspecto “engraçado”, o humor do poema.
J) o aspecto “infantil” do poema.
K) o aspecto “sério, adulto” do poema.
L) outro(s). Qual(is)?

⁸¹ Dados sobre as experiências e as escolhas individuais dos alunos quanto à leitura de poemas da coletânea. *Tabelas 7.a., 7.b., 7.c.*

A exemplo das outras duas séries, organizamos os poemas nessa tabela em ordem decrescente, considerando-se o número de alunos que declararam tê-los compreendido, ao lado dos quais destacamos quantos alunos o elegeram como seu preferido, seguidos das prerrogativas para tais escolhas, explicitadas logo abaixo. Dividamos os poemas em três grupos, considerando o número de ocorrências: os poemas “O bicho”, “Soneto de fidelidade” e “Quadrilha” figuram entre aqueles que o maior número de alunos dessa classe afirma ter compreendido, sendo os dois primeiros ao mesmo tempo aqueles que aparecem entre os preferidos por um número maior de alunos, com onze e oito ocorrências, respectivamente. Para esses alunos, a identificação com o tema e com a linguagem, a compreensão que teriam empreendido das figuras de linguagem, o emprego de palavras “bonitas e poéticas” e os aspectos “sério” e “adulto” dos poemas destacam-se como as razões para suas escolhas. Aliás, essas são as prerrogativas que obtiveram o maior número de ocorrências, segundo os dados da tabela. Poderíamos inferir, portanto, que compreender implica gostar de um poema. Entretanto, há outros poemas a respeito dos quais um número expressivo de alunos declarou compreender, como é o caso de “Quadrilha”, com quinze ocorrências no item *compreensão* e apenas três no item *preferência*, e “Pneumotórax”, com nove ocorrências no item *compreensão* e nenhuma no item *preferência*. Para esses alunos, não há exatamente uma necessidade de compreenderem um poema para dele gostar, ao mesmo tempo em que poemas que foram compreendidos por alguns alunos não se mostraram interessantes a eles. Os dados permitem inferir que há equilíbrio entre a relação compreender/gostar e que essa relação depende de inúmeros aspectos, tanto relacionados ao texto em si quanto às expectativas e experiências de cada leitor. Vejamos quais seriam os poemas de que não teriam gostado.

Tabela 7.c.

“Dentre os poemas que você não selecionou acima, de qual você não gostou de jeito nenhum?”	Ocorrências	O que esse poema tem (ou não tem) para que você tenha essa opinião sobre ele? Explique brevemente:
Dos desenganos da vida humana, metaforicamente	05	“Eu não gostei porque eu não entendi o que o poema queria expressar”, “Eu não entendi algumas palavras importantes, por isso não pude compreender o resto do poema”, “Ele não expressa alegria”, “Porque a linguagem é muito difícil de entender e não compreendo algumas palavras”, “É quando o poema parece se perder em suas

		palavras e não chega no ponto que queria realmente”.
Acidente	02	“Ele é muito complicado”, “Esse poema tem algo que da relação entre a humanidade também às vezes falamos algo que queremos que atinja um objetivo mas acaba podendo atingir um inocente. E que nem precisa usar a força do braço e sim das palavras”.
Porquinho-da-índia	01	“Eu achei que é sem graça. De todos ele foi o que me chamou menos atenção”.
O bicho		
A omelete	08	“Não há rimas; o tema não é interessante; eu não consigo me identificar com ele”, “O título não nada a ver com o poema”, “Um poema que do meu entender não tem nada a ver”, “Não gostei porque é muito curto e não entendi”, “Não entendi a beleza ilícita [implícita?], deixou um pouco a desejar”, “Eu não gostei porque além de eu não ter visto rima, eu não entendi”, Bom, eu li o poema mas não gostei. É um poema na minha opinião sem sentido”. [Um aluno não justificou].
Trem de ferro	02	“Tem uma linguagem difícil de entender”, “Bom, é que eu não gostei da história e nem do tema”.
Soneto de Fidelidade	01	“Eu não gostei porque o poema é muito meloso”.
Quadrilha		
Pneumotórax	01	“Porque eu não consegui entender, e também mistura uma coisa séria com uma brincadeira”.
Pluvial/Fluvial	06	“Porque é um poema que pra mim não tem graça”, “Não gostei porque ele não fala nada; só repete as palavras em ordem de trás pra frente”, “Eu li umas cinco vezes, e não consegui entender o que o poema quis passar, talvez é porque ele seja um poema curto, por isso foi o que eu menos gostei”, “Não gostei porque o poema está escrito de trás pra frente”, “Não consegui compreender, pela forma na qual o poema foi escrito”. [Um alunos não justificou].

Quais seriam as razões de alguns alunos não terem gostado de “jeito nenhum” daqueles poemas que não teriam compreendido? Em suas justificativas, encontram-se basicamente dois aspectos: aqueles mais relacionados às preferências individuais, mais ligados à subjetividade do leitor; e aqueles mais direcionados especificamente às dificuldades impostas pelos textos, sobretudo em relação à linguagem, considerada “difícil”.

Mesmo poemas que foram lidos sem grandes problemas pelos alunos do 6º e 9º anos impuseram algumas dificuldades a alguns alunos do 3º ano, como é o caso de “Trem de ferro” e “Acidente”. Por outro lado, as dificuldades com aqueles poemas que se mostraram mais “difíceis” à classe, “A omelete”, “pluvial/fluvial” e “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente” estão entre aqueles que também foram mencionados pelas outras duas séries; aliás, as razões também são muito próximas, residindo principalmente no vocabulário empregado e nos aspectos composicionais dos poemas.

6.1.c. Dados sobre a relação entre *compreender para gostar / gostar mesmo sem ter compreendido o poema* Tabelas 8.a. e 8.b.

(*): Cite o que pareceu a você o poema mais complicado de entender.

(**): Mesmo não tendo “entendido nada” desse poema, há algo nele de que você gostou, ou seja, algo que tenha chamado sua atenção e promovido algum prazer durante a leitura?

(***): Nesse caso, o que nesse poema despertou em você sua atenção e fez você gostar dele?

(****): Prerrogativas às respostas do item “(***)”

Tabela 8.a.

POEMA	(*) Ocorrências	(**) Ocorrências	(***) Prerrogativas
Pluvial/Fluvial	04	02	A, D, G
Dos desenganos da vida humana, metaforicamente	05	04	A, E
Pneumotórax	03	02	A, E, G
Trem de ferro	04	04	B, D, F, G, J
A omelete	03	02	A, D
Porquinho-da-índia	01	01	E, H
Acidente	01	--	--
O bicho	--	--	--
Soneto de Fidelidade	--	--	--
Quadrilha	--	--	--

Tabela 8.b.

(****) Prerrogativas:
A) as figuras de linguagem empregadas não são compreensíveis, mas deixam o texto bastante poético.
B) o ritmo do poema, que nesse caso é bastante melódico, musical.
C) o emprego de palavras “bonitas, poéticas
D) as rimas do poema.
E) há no poema certo aspecto “triste”, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
F) há no poema certo aspecto “alegre”, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
G) há no poema certo aspecto “engraçado”, de humor, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
H) há no poema certo aspecto “infantil”, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
I) há no poema certo aspecto “sério, adulto”, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
J) outro(s). Qual(is): Resposta de um aluno: “O jeito que ele valoriza o lugar de onde ele veio.”

Dos trinta e dois alunos que responderam ao questionário, vinte e cinco, ou seja, 78%, responderam “sim” à pergunta “Você acredita que para gostar de um poema você precisa compreendê-lo, ou seja, saber do que ele está falando?”, e os demais responderam “não”. Para a maioria, portanto, a exemplo do que se verifica nos dados do 9º ano, a compreensão de um poema seria uma condição para se gostar dele. Ao inquirirmos todos os trinta e dois alunos que responderam ao questionário se havia algum poema a respeito do qual eles consideravam não ter “entendido nada”, vinte e um alunos assinalaram “sim”, e indicaram o poema em questão; cinco alunos assinalaram “não” e outros cinco alunos não responderam.

Em que aspectos dos poemas residiriam as dificuldades enfrentadas pelos alunos? Doze ocorrências apontaram para o vocabulário, considerado “difícil” e muito antigo como sendo uma barreira para a compreensão dos poemas “pluvial/fluvial”, “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente” e “Pneumotórax”. Eis outras razões que impuseram dificuldades aos alunos, segundo eles mesmos: “pluvial/fluvial”: “Foi distinguir como as palavras se opõem, o que o autor do poema quis mostrar”, “O poema é curto por isso não consegui entender o poema”, “Não tinha sentido”; “Trem de ferro”: “O que o poema quis dizer”; “Pneumotórax”: “No começo me parece um pouco [difícil?] de identificar o que o poema quer dizer, só no meio do poema entendo perfeitamente”, “Entender o que o poema passa para o leitor (ou pretende passar)”, “Minha dificuldade foi saber do que se quis tratar o poema”; “A omelete”: “Minha dificuldade foi saber o que o autor quis expressar, qual é o sentimento dele ao escrever o poema; se é triste ou insegurança. Foi que eu entendi no modo de sua expressão *escrita*. [grifo do aluno]”; “Porquinho-da-índia”: “Pela linguagem

metafórica deixando o poema difícil de entender”, “Não entendi se quem ganha o porquinho era um animal ou gente”; “Acidente”: “Os últimos versos”.

Dos vinte e um alunos que responderam não terem entendido “nada” sobre algum poema, dezesseis assinalaram “sim” à pergunta “Mesmo não tendo ‘entendido nada’ desse poema – selecionado pelo aluno – há algo nele que você gostou, ou seja, algo que tenha chamado sua atenção e promovido algum prazer durante a leitura?”. Assim, para esses alunos foi possível vivenciar uma das etapas da experiência estética, por meio da maneira com que o poema está escrito, o que o deixou “bastante poético”, pelo aspecto engraçado, ou ainda pelas rimas ou pelo aspecto “triste”, ou mesmo pelo seu caráter melódico, musical. Enfim, apesar da não compreensão, a poesia mostra-se capaz de cativar o leitor de várias faixas etárias, como se percebe tanto o 6º e o 9º anos do ensino fundamental, quanto de 3º do ensino médio⁸².

Passemos à apresentação e análise das situações ocorridas durante a realização das aulas de leitura compartilhada. Que dados dos questionários se confirmam nesse momento da aula? Seus pontos de vistas foram alterados?

6.2. Leituras compartilhadas

6.2.a. Na sala de aula: experiências compartilhadas

Se, por um lado, os alunos do ensino fundamental mostraram-se, desde o início, bastante interessados e entusiasmados em participar, além de atentos às perguntas do professor e dos colegas sobre os poemas, o mesmo não ocorreu entre os alunos do ensino médio. Ainda que tenham recebido o questionário de sondagem inicial e a ele respondido demonstrando interesse na leitura dos poemas, durante a realização da primeira aula de leitura compartilhada, bem poucos foram os que se manifestaram diante dos textos. Alguns alunos sequer portavam a coletânea e a estes outra folha foi entregue. Uma aluna afirmou que não portara a folha e disse de forma bastante enfática que “**não**” queria outra. Não aderiram à sugestão de se organizarem em círculo a fim de compartilhar as experiências com a leitura dos poemas, e mantiveram-se em seus lugares habituais. Aqueles mais afastados, sentados ao

⁸² Nas três turmas investigadas, houve alunos que primeiro assinalaram afirmativamente sobre acreditar que para gostar de um poema precisaria compreendê-lo (pergunta 5) e em seguida, ao mencionarem um poema sobre o qual não haviam “entendido nada” (pergunta 6) declararam haver algo nele que lhes despertou a atenção e os levou a apreciá-lo, ainda que “apenas um pouco”. No 6º ano, cinco alunos, dentre os seis que haviam respondido “sim” à pergunta 5, procederam dessa maneira; no 9º ano, foram nove alunos dentre os vinte e cinco que responderam “sim” à pergunta 5; e no 3º ano, foram quinze alunos dentre os dezesseis que responderam “sim” à pergunta 5. Haveria incoerência em suas afirmações? Não exatamente, pois não compreender “nada” do poema equivaleria a não saber do que o texto está falando, e, portanto, não saber explicar isso a outrem, o que não impediria que algo no poema tivesse promovido algum prazer durante a leitura.

fundo da sala, foram convidados a se aproximar, mas recusaram-se e permaneceram onde estavam. Alguns logo disseram que ninguém havia entendido os poemas; outros, que não estavam “preparados” para a aula. É possível que estivessem se sentindo “ameaçados”, “convocados” a dizer algo, a dar uma resposta, apesar de haver sido explicitado que isso não era obrigatório e que não seriam avaliados durante ou após a aula de leitura. Diante das resistências da classe, ressaltou-se novamente a proposta da aula: livre leitura, que todos estavam convidados a participar com suas impressões, suas interpretações, suas experiências.

O professor deu início à abordagem dos textos perguntando de quais haviam gostado ou não e por quê. Suas respostas foram muito variadas, naturalmente, mas um tanto difusas e evasivas, como se estivessem incomodados com as perguntas, com o fato de “terem de” se expor. Aqueles que se dispunham a falar, afirmavam não haver gostado porque não compreenderam; outros compreenderam e não gostaram. Tanto num quanto noutro caso, não explicavam a razão. Alguns, apoiados por outros, solicitavam que o professor interpretasse os textos para eles, que dissesse o que significavam, ou seja, pareciam estar mais habituados à fala do professor, como se não se sentissem seguros, confiantes em si mesmos, ou talvez seguissem a chamada lei do menor esforço. Quando inquiridos sobre as possíveis razões de se manterem em silêncio, afirmaram que era não apenas dificuldade em compreender, mas também falta de “vontade”. Ora um poema era sugerido por algum aluno, e os demais mantinham-se em silêncio sem concordar ou discordar; ora o professor sugeria um poema, perguntando se dele haviam gostado ou não, ou ainda quais teriam sido suas dificuldades nas leituras individuais. Todos os textos foram mencionados sem que fosse possível deter-se num deles. Isso exigiu que se repensasse a maneira de organização da aula.

No encontro seguinte, o professor sugeriu que a classe se organizasse em pequenos grupos de três, quatro ou cinco alunos, e que ele andaria por entre os grupos ouvindo e conversando sobre suas leituras evitando a discussão com a classe inteira. Todos concordaram e alguns declararam que a maior dificuldade estava em falar “em público”, diante dos demais colegas, pois não queriam “se expor”. Segundo alguns segredaram ao professor, só o faziam diante daqueles com quem mantinham maior afinidade. Trata-se de uma classe de concluintes do ensino médio que costumam relacionar-se apenas entre pequenos grupos, as chamadas “panelinhas”, e mostram-se muito resistentes a mudanças de comportamento. O único momento em que quase toda a classe (porque uns ainda se mantiveram, o tempo todo e em todas as aulas, calados e indiferentes ao que ocorria à sua volta) participou foi durante a leitura oral do poema “Trem de ferro”. A seguir encontram-se dados das aulas de leitura compartilhada nos grupos “isolados”. Foram quatro aulas, somando duas horas e quarenta

minutos de gravação em áudio. Eis a sequência dos poemas que declararam ter compreendido, a qual norteará a descrição e a análise dos dados: “O bicho”, “Soneto de fidelidade”, “Quadrilha”, “Pneumotórax”, “Acidente”, “Trem de ferro”, “Porquinho-da-índia”, “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”, “A omelete”, “Pluvial/fluvial”.

6.2.a.1. “O bicho”

Dos trinta e dois alunos que responderam ao questionário I, sobre suas experiências individuais, vinte afirmaram ter compreendido o poema “O bicho”. Quais teriam sido suas impressões e interpretações?

Durante a aula de leitura compartilhada, uma aluna disse tratar-se de um poema “interessante”, a que outros alunos complementaram afirmando: “Pelo fato de um homem estar passando por isso e não um bicho”, “Passando fome, comendo lixo”, “Ele fala sobre a necessidade...”, diante da necessidade de “De comer”, “De dinheiro”, pois ele “Ele tá com muita fome”, razões que teriam deixado alguns alunos “tristes”, segundo eles mesmos. Uma aluna explicou, quase sem respirar direito e com muita intensidade, que tal sentimento deve-se ao seguinte fato: “Porque logo no final você se depara... quando mais pra cima... esse negócio aqui quando ele fala que achava alguma coisa e comia... porque no começo o texto fala *O bicho*, eles [seus colegas de classe] estão pensando que é algum animal, mas quando chega no final a gente se depara que é um homem, que é um ser humano”. Tal constatação provocou, de imediato, duas reações, complementares: afirmaram que isso torna o texto “mais interessante”, porque assim “A gente quer saber, no caso, o que tá acontecendo...”, ao mesmo tempo em que tal constatação faz com que sintam “pena”, pois reconhecem o sofrimento do homem e sofrem junto com ele, por “saber que um humano tá passando por dificuldade”; outros afirmaram terem ficado decepcionados e sentiram “piedade” e “dó”. Ao serem inquiridos sobre o que provocaria mais esse efeito, se seria o poema ou a realidade concreta, alguns responderam que era a realidade concreta, porque “é mais forte”, “mais dura”, “mais visível”, e que as expressões “Imundície”, “Catando comida entre os detritos”, “Engolia com voracidade”, por serem “fortes”, “negativas” e “pesadas”, seriam responsáveis no poema por suas reações e impressões. Todos afirmaram que quando leem o poema ou presenciam na rua situações semelhantes à que o “homem” vivencia no texto, não ficam indiferentes. Vejamos suas impressões:

Letícia: Dá vontade de tentar mudar a situação, né? Pra que isso não venha acontecer. Fazer o seu melhor pra que não aconteça com você e você poder ajudar também o próximo.
(...)

Josinete: Ah, eu acho que os dois dá no mesmo.

Letícia: A gente relembra.

Josinete: Na realidade eu acho que é mais...

(...)

Josinete: Ah, professor, a gente se sente porque na realidade existe, né? A gente vê muito isso. Mas assim, por muitas vezes a gente ver e não poder ajudar dá no mesmo, assim, eu acho que dá no mesmo...

Letícia: Eu acho que sente mais se a gente puder ajudar. Só de ver, não acho que não vale tanto. Acho que você se sente mais humana se você ajudar.

(...)

Josinete: É mais dura [A REALIDADE] porque... o texto diz o mesmo que acontece na realidade, não é? Porque quantas vezes eu não vi os mendigos comendo coisa do lixo, comendo coisa estragada, e gente chutando, gente...

As impressões e experiências que um segundo grupo de alunos manifestou ter vivenciado são muito parecidas com essas transcritas acima. Todos afirmaram ainda que as palavras “fortes” do poema remetem diretamente à maneira sofrida e difícil a que o homem está relegado. Chamam a atenção em suas intervenções não só a maneira com que abordam o texto, mas também o modo como interagem entre si:

Professor: Que impressão vocês têm do “bicho”?

João Paulo: Ele quer pegar alguém.

Josinete: (RISOS)

Letícia: Presta atenção no texto!

Estella: Lê o poema que você vai entender o poema.

Josinete: “O bicho querendo pegar alguém”. Meu Deus! (RISOS)

(SILÊNCIO)

Estella: Ele não vai entender...

Maria de Fátima: Vai, vai, vai sim. Não é difícil a interpretação.

(SILÊNCIO)

Professor: Mais alguém? Participar? É... Tânia, por que você tá aí escondida? (A ALUNA ESTAVA POR DETRÁS DAS COLEGAS QUE FORMAVAM ESSE GRUPO.) Vem pra cá, Tânia. Você só tem a contribuir, a aumentar, Tânia, com a gente.

Letícia: Vem, Tânia.

A aluna censura a leitura de outrem por achá-la inadequada, mantendo-se o professor em posição neutra, sem confirmar ou refutar tal leitura, a fim de que o próprio aluno pudesse fazê-lo. Em seguida, lembraram situações reais que presenciaram de pessoas em condição parecida, ante as quais sentiam ao mesmo tempo compaixão, pela miséria humana, e impotência por não poder ajudar. Além disso, afirmaram que situações como essa fazem lembrar a importância de cada um “valorizar aquilo que tem”; alguns ainda relacionaram o poema ao documentário “Ilha das Flores”, a que tinham assistido no ano anterior (2009) na aula de Sociologia, lembrando que em ambos trata-se de seres humanos que se comportam como “bichos”, como “animais”, e disso uma aluna depreendeu que o poema “O bicho” teria a função de fazer uma “crítica social”, a fim de nos sugerir “uma outra forma de ver a situação

e tentar ajudar”, a fazer “algo para que não aconteça isso; tentar melhorar a situação”. Nota-se em suas falas, portanto, não só compaixão pela condição de miserabilidade do homem no poema, mas também grande inclinação e desejo de agir a fim de alterar a realidade em que também estão inseridos, como as injustiças e as mazelas sociais praticadas cotidianamente.

6.2.a.2. “Soneto de fidelidade”

Mesmo não tendo compreendido o “Soneto de fidelidade”, uma aluna afirmou ter gostado dele porque “é romântico... fala de amor”; outros disseram que haviam gostado “pelas palavras”, como “amor”, “encante” e “morte”. Num primeiro grupo, uma aluna que ensaiava algumas reflexões afirmou: “Eu só entendi de uma parte: que era um cara apaixonado e morreu a mulher...”. Talvez por não concordar, mas principalmente para compartilhar, outra aluna buscou explicar o que havia interpretado no poema:

Letícia: Professor, o que eu vi assim... pelo tema “fidelidade” o texto quis mostrar que não existe isso... que apenas enquanto durar... é o que eu pude perceber. Que nada, nem a solidão é o “fim de quem ama”... tudo tem um fim, nada é pra sempre.

Professor: Ótimo, Letícia. E diante disso qual é a concepção do poeta sobre o amor? (SILÊNCIO) Qual é o verso que traduz isso?

Luana: “Que seja infinito enquanto dure”.

Professor: Olha que legal... “que seja infinito enquanto dure”. Esse verso é crucial no poema, não é? O que que vocês acham? Ou não? Ou acham todos? (SILÊNCIO) (UMA ALUNA LEU:)

Nair: “Que não seja imortal, posto que é chama / Mas que seja infinito enquanto dure.”

Professor: Você poderia explicar essa ideia? (SILÊNCIO)

Nair: Não entendi a terceira estrofe.

Professor: Terceira estrofe... “E assim, quando mais tarde me procure, / Quem sabe a morte, angústia de quem vive...” Não entendeu nada?

Nair: Não.

Professor: Mesmo assim gostou?

Nair: Gostei.

(...)

Maria de Fátima: É a mesma situação de morte, né? Vamos supor assim: eu estou super-apaixonada por uma pessoa... só que um dia vai acabar.

(...)

Letícia: Ele parece ter medo de se apaixonar por isso... por ele saber que tudo vai acabar um dia e que se ele se apegar a uma pessoa ele vai sofrer... é o que me mostrou... “De todo o meu amor serei atento” (TRECHO DO POEMA “DE TUDO, AO MEU AMOR SEREI ATENTO, ANTES”)... ele ficou mais vigilante...

Com se percebe, eles foram adentrando ao texto de modo gradual, à medida que foram refletindo sobre ele e sobre suas próprias impressões. Aos poucos foram se apropriando de partes do poema, seja porque entenderam seja porque simplesmente gostaram. Para explicar a passagem “Que não seja imortal, posto que é chama / Mas que seja infinito enquanto dure”, e

destacar que nada dura para sempre, lançaram mão de suas experiências de vida. Talvez por isso tenham “mergulhado” nesse texto pela via de experiências bem mais pessoais, tenham-nas vivido eles mesmos ou não.

Tendo começado pelo título, um segundo grupo relacionou-o à ideia de “fidelidade ao amor”, a um “amor verdadeiro”, “que não trai”. Depois de ler alguns versos do poema, tentaram “traduzir” possíveis significados, e afirmaram que “estar atento” e “zelar” é como “prestar atenção”, “estar sempre alerta”, “preservar”, “cuidar” de quem se ama. Diante dos versos “que mesmo em face do maior encanto / Dele se encante mais meu pensamento”, alguns alunos sugeriram que o sujeito poético poderia estar se referindo à beleza da mulher amada e que ela ficaria no pensamento dele até que o amor chegasse ao fim. Tal leitura foi complementada por outro aluno, segundo o qual, “o ‘Soneto de fidelidade’ dá a ideia de que seja pra sempre, duradouro. ‘Fidelidade’ é algo que não vai acabar. E o último ali, na última estrofe mostra que isso não existe...”, o que justificaria, no entender dele, a necessidade de proteger a amada, de estar sempre junto dela e de viver esse sentimento intensamente, dado que a morte e a solidão estariam previstas, mesmo sem saber quando aconteceriam. Mais uma vez, relacionaram aspectos temáticos do poema com suas experiências de mundo, afirmando que reconhecem em seu dia a dia situações muito parecidas com as do texto, em que o mais importante é viver o momento “intensamente” enquanto durar.

6.2.a.3. “Quadrilha”

Mesmo o poema “Quadrilha” tendo sido compreendido pelo mesmo número de alunos que compreenderam o “Soneto de fidelidade”, apenas três o elegeram como aquele de que mais gostaram. Um aluno disse ser esse poema o único do qual havia gostado. Os demais que se posicionaram não gostaram de “Quadrilha”, independente de terem ou não compreendido; dentre estes, a dificuldade não residiu no vocabulário do texto. Depois de algumas insistências da parte do professor, alguns alunos disseram tratar-se de “relacionamentos”. A essa primeira inferência outras foram sendo emendadas: “Eles amavam e não eram correspondidos”, “É um desacerto amoroso!”, “São amores não correspondidos”, “A maneira como é escrito forma uma quadrilha”, “Uma dança...”, “Eles se... por exemplo... eles dançam e depois da dança vai cada um fazer as suas coisas, normal”. Em outro momento em que o mesmo poema foi sugerido e sobre eles alguns alunos se debruçaram, outras intervenções foram compartilhadas:

Josinete: Tem esse aqui da “quadrilha”.

Professor: *Quadrilha?*

Josinete: É.

Professor: O que que tanto chama a atenção de vocês no *Quadrilha*?

Josinete: Cada um gosta de um, aí no final todos acabam ficando com diferentes que não gostavam e ainda no final entra uma pessoa que não tinha nada a ver...

Professor: Nada a ver com a história...

Josinete: Com a história. E é meio sem sentido. Não é... tem sentido, entendeu, professor? Chega a ser engraçado.

Professor: Ah. É “engraçado”?

Josinete: Mas acontece.

Letícia: Amigo que gosta de uma outra pessoa, que gosta de outra pessoa, e...

Aos poucos as alunas foram parafraseando o texto, como se não encontrassem palavras para traduzir suas impressões mais pessoais, ao que tudo indica relacionada à inusitada presença de “J. Pinto Fernandes” e ao final feliz (?) de Lili:

Letícia: Talvez seja o único que amava alguém de verdade. Que todos ali *gostava* de alguém e ela foi a única que se *manteu* ali, na posição. E depois a única que não conseguia ter interesse por ninguém.

Professor: Vocês acham que as pessoas se casam sempre por amor? Vocês acham?

Josinete: Casamento envolve interesse, ambição.

Professor: “Interesse”, “ambição”.

Josinete: Muito pouco é amor.

Professor: É mesmo? Muito pouco é amor?

Josinete: Tem. Tem. Mas...

Letícia: Isso acontece muito de mudança de valores.

Josinete: É, de interesse.

Diante das hipóteses que foram levantando a respeito da identidade de “J. Pinto Fernandes” e do porquê de Lili ter se casado com ele, se “não tinha entrado na história”, inquiriu-se se preferiam os textos que exigem deles que participem, buscando construir seus sentidos ou não; afirmaram preferir os textos que eles possam “desvendar”, “fazer o final”, porque assim “a gente usa mais a imaginação. A gente imagina mais como se tivesse no texto”. Uma aluna acrescentou ainda que gostou desse texto pela maneira “como foi contado”, a que outra emendou que é “pela forma que é contada”; os demais acrescentaram outra interpretação relacionando o título a festa junina, que envolve “um monte de gente”, “muitas pessoas”. Eis as reflexões que se seguiram:

Professor: Que elementos da forma, além do que vocês falaram que é quadrilha e tal? A composição do texto, alguma coisa assim?

Josinete: Ah, se assim: se eu não entender muito e eu chegar no senhor e contar a história o senhor vai dar risada da história. Agora se o senhor ficar com a folha e ficar lendo pra tentar entender, talvez não seja tão engraçado. Mas se eu chegar no senhor e contar a história inteira a história vai ser engraçada.

Professor: Do seu jeito?

Josinete: É, do meu jeito.

Professor: Aí, no caso, não é a forma como é contado aí, mas é o que é contado aí. É o que acontece.

Josinete: É o que é contado. É isso.

(...)

Letícia: É engraçado que um amava o outro, então a forma que ele se colocou. Ah, “João amava Teresa” mas “que amava Raimundo, que amava” tal. É engraçado. Faz eu lembrar de coisas que já aconteceram comigo, de que gostava de um, que gostava de outro, amiga que gostava da mesma pessoa que eu... Por isso que eu acho engraçado. Por essa razão.

Professor: Se houvesse aí outras informações e o texto não fosse escrito desse jeito, teria o mesmo efeito, vocês acham? (MUITOS RESPONDERAM “NÃO”).

Reconhece-se na fala da aluna Josinete que ela vacilou em suas observações quando o professor pôs em dúvida aquilo que ela acabara de afirmar. Apesar disso, a maioria manteve a ideia de que parte dos efeitos do texto é garantida pela maneira com que é escrito, juntamente com seu conteúdo e que tanto na forma do poema quanto na maneira com que é lido ou recontado encontra-se grande parte do efeito que o texto pode produzir. De fato, a *explicação* não advém com desenvoltura, mas será possível esperar de alunos leitores não especialistas, respostas, justificativas, esclarecimentos, etc. sobre textos que muitas vezes requerem tempo, paciência, repertório, proficiência?

6.2.a.4. “Pneumotórax”

Entre declarações de “não gostei desse poema” e expressões faciais revelando estranhamento diante dele, uma aluna fez a seguinte pergunta: “É que o Manuel Bandeira foi ao médico, né? O médico falou que ele tinha que fazer essas coisas...”. Para ela e mais dois alunos que afirmaram ter feito um trabalho sobre o Modernismo e estudado esse autor, para entender melhor os textos é importante conhecer a vida do poeta e seu contexto histórico. Tendo sido convidada a realizar a leitura oral do poema, ela o fez, e respeitou a maior parte das pausas, da pontuação. Os demais acompanharam a leitura em silêncio e não se manifestaram ao final dela. O professor então perguntou:

Professor: O texto é engraçado, é triste? Que impressões vocês tiveram do texto? (ALGUNS DISSERAM QUE É “TRISTE”, OUTROS QUE É “ESTRANHO”).

Triste... estranho... o que provoca o estranhamento?

Maria Clara: A última linha. (OUTROS ALUNOS CONCORDARAM.)

Professor: Por que a última linha provoca estranhamento em vocês?

Letícia: Porque mostra, porque parece que ele vai morrer, parece que não tem mais jeito, o que fazer. Então ele fala pra dançar um tango argentino, porque fazer aquilo que ele queria fazer já não será possível.

As primeiras impressões dos alunos se concentraram no conteúdo do texto. Eles se mostraram incomodados diante da resposta no mínimo inusitada do médico. Duas alunas apontaram cada uma um aspecto que lhes chamou a atenção no texto: o título, a que não inferiram nenhum significado e consideraram que isso não impediria a compreensão do poema, e o verso “A vida inteira que podia ter sido e que não foi”. Inquiridas sobre o porquê de esse

verso chamar sua atenção, uma delas explicou que “Pela certeza que ele sentia e foi uma vida que ele não podia ter... podia ter sido de outra forma se ele não tivesse ficado doente...”, a que outra aluna acrescentou que para ela era a “ironia no final”. Tendo o olhar do grupo se desviado para outro poema, interrompeu-se a interpretação de “Pneumotórax”. Nenhum dos grupos demonstrou interesse em fazer outras intervenções sobre esse poema, nem nessa primeira aula, nem nas demais que se seguiram, ainda que isso tenha sido proposto pelo professor. Numa única menção futura, a aluna que já tinha estudado Manuel Bandeira o comparou a “Porquinho-da-índia”, reafirmando que para entender o texto “tem que entender um pouquinho ali o que ele [poeta Manuel Bandeira] viveu”.

6.2.a.5. “Acidente”

Ao serem inquiridos se consideravam o poema “Acidente” “alegre” ou “triste”, alguns disseram que é um poema “engraçado”, “trágico”, “sofrido”. Uma aluna, com que outra concordou, afirmou se tratar de “uma coisa engraçada” pela maneira com que o poema foi escrito, “assim, as palavras, dá a entender que foi uma coisa engraçada não foi uma tragédia”. Ao tentar explicar-se, realizou a leitura oral do poema e riu muito, principalmente quando da palavra “porreu”. A respeito dessa palavra, alguns afirmaram que significa “morreu”, ou ainda que foi “erro de digitação”. Mesmo o professor procurando afastar essa hipótese, a fim de que sondassem os possíveis significados da palavra no poema, a aluna insistia que só poderia mesmo ser um erro de digitação. Outras sugestões foram apresentadas:

Maria de Fátima: O rato levou uma **porrada**. (INTERESSANTE A NECESSIDADE DE MOSTRAR COM AS MÃOS O GESTO PARA ACENTUAR A FORÇA DA DITA *PORRADA*, PORQUE ASSIM PROCEDEU).

Professor: Por isso ele *porreu*?

Maria de Fátima: É e ele não morreu.

Estella: Talvez ele tenha morrido e tava lá... morreu de paulada... de porrada.

As duas alunas tentaram defender cada qual sua leitura, explicando, argumentando. Diante das duas interpretações, sobre o rato ter ou não morrido, procurou-se manter o foco na palavra *porreu*, a qual repetiam e à qual procuravam inferir significado como que incomodados, e, ao mesmo tempo, fascinados com o termo. Uma aluna, então, sugeriu que era “como se fosse paulada”. Inquiridos se o texto aponta ou não para a “certeza” de que o rato havia morrido, confabularam entre si, mas não emitiram resposta. Em lugar das possíveis respostas, passaram a fazer perguntas sobre a morte ou não do rato, do gato, e principalmente sobre como teria morrido. Por fim, uma aluna afirmou, sem ser questionada pelos demais, que o rato havia morrido com a “porrada”, ou seja, associou os termos “pau” e “porreu” e

compartilhou sua interpretação. Diante da pergunta feita pelo professor a toda a classe “Vocês acham que o texto precisa ter uma única interpretação?”, alguns responderam “não”, outros responderam “mais ou menos” e outros não responderam.

Numa segunda ocasião, na semana seguinte, quando esse poema novamente veio à tona, começaram destacando o título, que, por sua ambiguidade, teria chamado atenção:

Estella: O que nos chamou a atenção foi que ele passa dois significados. O primeiro é o acidente ocorrido com o rato, *desastre*. E o segundo foi a forma *acidental, imprevista*, praticada pelo autor, ou seja, ele foi para fazer uma coisa e acabou fazendo outra, ou seja, foi *acidental*.

Maria de Fátima: A intenção dele não era matar o rato.

Estella: Então são dois tipos de acidente. Acidente ocorrido com o rato, *desastre*. E o acidente de ser *acidental*. E então, esse...

Professor: Só um minutinho, Estella. Vocês concordam? Todo mundo percebe, reconhece essa ambiguidade, essa duplicidade de interpretação do título? (TODOS, MENOS UMA ALUNA, RESPONDERAM AFIRMATIVAMENTE.) Letícia?... (ESTA ALUNA ME PARECEU NÃO CONCORDAR.)

Letícia: Eu não tinha parado pra pensar dessa forma como ela.

Professor: Que legal, tá vendo?...

Letícia: Não tinha pensado. Não me liguei muito no título, eu me liguei mais no texto mesmo.

O professor explicou que um título faz parte de um texto, com o qual deve relacionar-se, compondo um todo, a que a aluna Letícia disse, então, que concorda com a explicação da aluna Estella, porque “agora ela falando me fez crer que bate”. Ainda que o professor não tenha feito qualquer menção a estilos de época, uma aluna, que diz ter aprendido sobre o Modernismo no segundo ano do ensino médio (cursado em 2009), perguntou se esse era um poema modernista, a que procurou responder e justificar ela mesma: “dá pra notar que ele é modernista porque ele não tá naquela coisa certinha, aquelas rimas, essa como aqui (RETOMOU O POEMA “DOS DESENGANOS DA VIDA HUMANA, METAFORICAMENTE” PARA COMPARAR.) que foi ABBA e tal...”. Apenas ela e mais um aluno da classe afirmaram que se lembravam de conceitos relacionados ao referido movimento. Completaram dizendo que preferem os textos mais tradicionais, cuja forma é “mais certinha”, “mais bonita” e “mais interessante”. Os alunos que compunham esse pequeno grupo não puseram objeção à explicação, não fizeram qualquer pergunta em torno dela, nem acrescentaram outras interpretações; apenas concordaram sem explicar as razões para tal. A maior parte das intervenções foi realizada pela aluna Estella, que ainda afirmou que o termo “porreu” tratava-se de um neologismo que o autor empregou para brincar com as palavras “morreu” e “paulada”, ação com a qual o animal teria sido morto. Ao compararem suas preferências entre esse poema e outros da coletânea, afirmaram que apensar de esse lhes parecer interessante, por possuir algo novo na linguagem, preferem os que acrescentam algo a

mais, que “desperte[m] sentimentos”, que sirva[m] para pensar sobre o mundo, a vida, sobre si mesmos, e que sejam mais “intenso[s]”, que estejam além do conhecimento já adquirido e das experiências vivenciadas. De acordo com Iser,

É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades. Sem dúvida, há limites de tolerância para essa produtividade; eles são ultrapassados quando o autor diz tudo claramente ou quando o que está sendo dito ameaça dissolver-se e tornar-se difuso; nesse caso, o tédio e a fadiga representam situações-limite, indicando em princípio o fim de nossa participação. (ISER, 1996, p. 10-11, v. 2)

Isso se confirma entre as três séries participantes da pesquisa, pois tanto entre os alunos do 6º e do 9º anos quanto do 3º ano, observa-se uma postura caracterizada por certa inclinação para os textos que exigem muito mais do repertório deles, alunos, e é sobre esses textos que sua curiosidade mostrou-se mais acentuada e sobre os quais também tenderam a desejar conhecer e a admirar.

6.2.a.6. “Trem de ferro”

O poema “Trem de ferro” foi o único a unir a classe, por assim dizer, numa leitura oral compartilhada com quase todos os alunos. Apenas alguns poucos se mantiveram indiferentes no momento em que a maioria concordou em ler. Começaram imprimindo lentamente ritmo aos versos. A aluna Estella afirmou que ele “lembra... aquele barulho do trem”, que dava “pra imaginar o trem andando e as coisas passando...”. Cerca de seis alunos disseram que se lembravam do poema da 7ª série (cursada em 2006); outros conheciam por meio do programa televisivo “Castelo Rá-Tim-Bum”. Para alguns, o texto deveria ser lido lentamente; para outros, deveria ser rápido. O professor propôs a leitura oral do poema, mas ninguém se dispôs de imediato a fazer; depois com a insistência do professor, aos poucos alguns alunos foram se prontificando.

Os alunos do grupo que se apresentou primeiro decidiram que o aluno João Paulo leria a primeira estrofe. Na primeira leitura não conseguiram uma boa alternância entre os membros do grupo e se confundiram com a vez de cada um. Foram redistribuídas as estrofes entre os três alunos que queriam ler. A classe esteve atenta o tempo todo. O aluno Leílson se “perdeu” no trecho “passa galho / de ingazeira”. O aluno João Paulo tentou pronunciar este trecho, mas também não conseguiu. Essa estrofe, em especial, impôs certa dificuldade a todas as turmas. A troca de sonoridade e a presença da palavra “ingazeira”, desconhecida deles, são as possíveis causas desse quase “trava-línguas”. Depois de algumas tentativas sem chegar ao

final do texto, e alegando que as palavras dificultavam a leitura, finalmente conseguiram imprimir um ritmo próximo ao de um trem e terminar de ler o poema. Alguns alunos solicitaram que a leitura oral fosse realizada novamente com vistas a torná-la ainda melhor, mas ninguém, a princípio, se dispôs a fazê-la. Quatro alunos retomaram a leitura e dessa vez quase toda a classe acompanhou atenta e entusiasmada, incentivando os colegas e demonstrando satisfação com a atuação do grupo. O único comentário voltado para outros aspectos do texto, numa tentativa de explicar o conteúdo de seus versos, foi emitido pela aluna Estella: “Agora eu comecei a ver a letra do poema. Ele me deu duas sensações. Primeiro foi do trem voltando pra outra cidade. Mas também a sensação de uma pessoa que... sei lá, está morando numa cidade grande e não conseguiu se adaptar àquele lugar, ou seja, ela não gosta dali. Então ela volta pro sertão... Na pressa. O trem também. Juntou as duas coisas: sobre o trem com uma pessoa querendo voltar”.

6.2.a.7. “Porquinho-da-índia”

Diante da pergunta sobre suas impressões a respeito do “Porquinho-da-índia”, os primeiros comentários se concentraram no final do poema, trecho o qual afirmaram não ter entendido: “Parece que alguma coisa aí... por trás disso...”, “Que a gente não conseguiu pegar”. Somente na terceira aula de leitura compartilhada, um grupo, do qual faziam parte as mesmas alunas que haviam efetuado esses comentários, concordou em falar desse poema:

Professor: Ótimo. Que mais? É sempre essa expressão: Que mais? Deste, dos anteriores, do próximo? O que que vocês querem destacar...

Estella: Pode ser o *Porquinho-da-índia*?

Professor: *Porquinho-da-índia*? Vamos lá? (NINGUÉM SE OPÔS.) *Porquinho-da-índia*.

Estella: Quando o autor diz que o porquinho-da-índia foi sua primeira namorada, nós acreditamos que seria uma comparação com algumas mulheres que não fazem caso do amor, dos cuidados que elas recebem. Aqui ele (AUTOR, NO ENTENDER DA ALUNA.) diz que ele (AUTOR) ganhou um porquinho-da-índia que dava “dor de coração” pra ele (AUTOR). E que ele (PORQUINHO), que tava sempre fugindo dele (SUJEITO POÉTICO). Ele (SUJEITO POÉTICO) levava “pra sala”, pros “lugares limpinhos”, pros melhores lugares, tratava bem, só que ele (PORQUINHO) sempre fugia e ia pros piores lugares, ou seja, todo aquele amor que ele passava pro animal, ele (PORQUINHO) desprezava... que acontece com algumas mulheres ou com alguns homens também, que ao invés de valorizar aquilo, despreza. Aí no final ele diz o porquinho-da-índia foi a primeira namorada, ou seja, a pessoa com a qual ele se preocupou, ele gostou, só que desprezava.

Professor: Somos nove cabeças aqui, né? Tirando a minha. Que mais que vocês têm... Concordam com a Estella, acrescentam? Outras leituras... (A ALUNA LETÍCIA INICIOU SUA EXPLANAÇÃO.) Letícia.

Letícia: Eu acho igual, o final, “- Meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada.” aparenta que ele teve um animal de estimação e que depois disso ele começou a ter namoradas que faziam a mesma coisa que o porquinho.

Após a interpretação da aluna Estella, os demais ficaram em silêncio, como que aguardando outras interpretações, ou concordaram com ela. Uma terceira aluna afirmou que essa temática não lhe despertava “muito interesse”. Uma quarta aluna, que disse não ter entendido nada em suas leituras individuais, afirmou ter entendido o poema depois da explanação da interpretação realizada pela aluna Estella. Todos pareciam muito “encantados” com as explanações sobre esse texto. Ao serem inquiridas sobre como haviam construído tais interpretações, as duas alunas assim se posicionaram:

Professor: Relações... essa análise que elas... só, todas as análises que vocês fizeram... ou vocês se basearam sempre... sentaram, é isso? Como vocês fizeram? Vocês trouxeram até um roteiro com as...

Estella: Nós fizemos isso ontem, enquanto o senhor falava com outros grupos...

Professor: Na aula anterior (DOIS DIAS ANTES)?

Estella: Isso. Nós fomos lendo e anotando o que fosse curioso, o que despertasse o interesse da gente.

Professor: Usaram dicionário?

Estella: Dicionário? Não chegamos a usar.

Professor: Não. Um livro de literatura?

Estella: Não. Não usamos.

Professor: Não usaram, que legal.

Estella: Foi raciocínio...

Maria de Fátima: Foi na hora mesmo.

Estella: Foi na sala, ontem.

Professor: Na verdade vocês já tinham lido desde a outra vez... (ALGUMAS SEMANAS ANTES, EM NOSSO PRIMEIRO ENCONTRO COM OS TEXTOS.)

Estella: Ah, sim. Em casa...

Maria de Fátima: A gente, depois, ficou só de por as ideias.

Professor: Aí ficou só pra por as ideias, só pra formalizar.

Estella: Pra anotar o que a gente tinha falado.

Se, de um lado, poucos alunos desse 3º ano participaram intervindo com suas opiniões e experiências, entre os que o fizeram encontram-se alunos que se organizaram para a aula: não só realizaram as leituras previamente sugeridas, mas fizeram registro de suas experiências com os textos; talvez por isso tenham se sentido, de certa forma, seguros para falar. Tal procedimento não foi sugerido nem encorajado pelo professor, que não sabia de antemão como procederiam, mas, sem dúvida, trata-se de uma orientação didática necessária para o ensino de literatura. Durante a fala das alunas o professor elogiou a iniciativa, principalmente porque, segundo elas próprias, não haviam lançado mão de interpretações realizadas por outrem.

6.2.a.8. “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”

Foram as alunas Estella e Maria de Fátima, cuja participação se mostrou muito intensa na maior parte do tempo, que sugeriram a leitura de “Dos desenganos da vida humana,

metaforicamente”, a que se juntaram mais quatro alunos após o professor ter convidado toda a classe a compartilhar suas experiências. A aluna Estella fez uso da palavra e com uma folha nas mãos repleta de anotações iniciou sua explanação:

Estella: Isso. Primeira coisa foi... começando pelo título já se nota que ele vai tratar das desesperanças da vida humana. E abordando essas desesperanças de forma metafórica. O poema: ele é, foi feito numa forma ABBA, *ida, ada, ada, ida*. Depois de novo, ABBA, *ida, ada, ada, ida*. Depois CDC, *esa, osa, esa*. Depois DCD, ele trocou, colocou *osa, esa, osa*. Que mais? E... são versos decassílabos e esse negócio de começar falando das coisas boas da vida, dos prazeres da vida e no final falar já de todo esse lado, do lado contrário disso foi meio barroco, que fazia isso... no Barroco...

Professor: Certo.

Estella: Por um lado estão os prazeres da vida, a vaidade; do outro a morte, o fim de tudo. (BREVE PAUSA.) Bom... e outra coisa, quando ele diz o lado oposto desses prazeres ele também inverte a ordem de modo decrescente. Aqui ele fala da “rosa”, da “planta” e da “nau”. No final e já vai e decresce isso. Fica “nau”, a “planta” e a “rosa”. (BREVE PAUSA.) Bom, desse “Dos desenganos da vida humana” foram as impressões que nós anotamos.

Professor: Legal, eu nunca tinha feito essa leitura assim crescente, né? Que vocês colocaram e a decrescente, interessante isso.

Estella: Foi tudo prestando atenção.

Professor: E vocês... esses elementos que vocês destacaram, vocês se utilizaram de algum manual pra fazer essas, pra tecer essas considerações? Assim, vocês pegaram alguma análise pronta, crítica, vocês construíram pelo repertório de vocês essa... essas observações?

Estella: Não. A gente foi construindo juntas mesmo.

A aluna referiu-se a ela e à sua colega, Maria de Fátima, que inicialmente formavam o grupo que me chamou para falar desse poema. A colega e os demais, como se percebe, permaneceram em silêncio durante todo o tempo da explanação. O fato de essa aluna ter em mãos uma folha com as anotações pode ter, novamente, “intimidado” os demais. A construção da análise tanto do “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente” quanto do “Porquinho-da-índia” foi feita, segundo elas, de maneira compartilhada, lançando mão do que se poderia chamar de um repertório teórico. Ao serem inquiridas sobre a identificação dos elementos estruturais e o seu “uso” para construírem a interpretação do poema “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”, responderam:

Estella: Não foi a toa que nós escolhemos esse poema. Foi por despertar esse maior interesse mesmo pelo poema do que pela forma como ele tá escrito. Então por isso nós escolhemos ele. Aí depois por escolher ele por ser o que nós mais gostamos foi que nós começamos a analisar essa parte da estrutura.

Professor: Da estrutura? E vocês entendem que analisar o texto pela veia temática, falar da vaidade, as questões que vocês apresentaram e também estrutural isso se completa? Não? Como é que vocês entendem essa articulação do texto?

Estella: Completa. Porque a gente passa, a gente já gostou pela beleza do poema. Então, vendo tanto as características boas, então se completa isso, faz com que ele fique maior pra gente.

Professor: Ou seja, um conhecimento prático e um conhecimento teórico compõem o texto como um todo, é isso?

Estella: Isso.

A experiência estética, segundo elas, passa pelo exercício de explicar, compreender, interpretar o poema, mas não sem antes passar por sua forma, cuja beleza já haviam apreciado antes mesmo de compreendê-lo; assim, identificaram que plano da expressão e plano do conteúdo se unem no poema em um todo organizado de sentido. Por isso, declararam que se o texto não tivesse nada a dizer, seria apenas um conjunto de “palavras bonitas apenas” o que o tornaria uma “chatice tremenda”, “coisa chata”. Mesmo diante do convite do professor para que os demais participassem e compartilhassem suas experiências com sua leitura, disseram que não tinham mais nada para dizer:

Professor: Por que não?

Letícia: Porque ela já falou tão bonito... eu não quero falar mais nada.

Professor: Ah... mas fala. (INSISTI.)

Cícero Luiz: Se a gente falar vai estragar...

Professor: Não... não vai estragar.

Josinete: Vai estragar.

João Paulo: Eu não tenho mais nada pra falar, professor. Ter até eu tinha mas ela já falou tudo.

Letícia: Ela já falou tudo.

Maria de Fátima: Mas assim... se todos nós nos reunimos aqui foi pra gente ter ideias...

Estella: Há várias formas diferentes...

Professor: [...] É... as impressões de vocês ou até as dificuldades de vocês... Fala, Josinete... (NEM ESTA ALUNA NEM OS DEMAIS SE MANIFESTARAM.)

Então vocês acham que a gente esgotou a leitura do “Desenganos da vida humana, metaforicamente”, é isso? (A MAIORIA RESPONDEU AFIRMATIVAMENTE.)

Estella: Esgotar a leitura não esgotou porque tem muita coisa pra se falar aqui ainda.

Professor: Tem muita coisa ainda.

Júlio: É, muito mais coisa.

Letícia: Mas como elas já falaram tanto...

Maria de Fátima: A gente falou uma parte da metade. Falta a outra parte.

Estella: Nós falamos o que nos chamou a atenção.

João Paulo: Não. Mas a interpretação foi isso aí que ela praticamente...

Professor: Que elas apresentaram?

João Paulo: É.

Mesmo diante da insistência das próprias alunas, Maria de Fátima e Estella, segundo as quais apenas alguns elementos do poema foram apresentados e que ainda havia, portanto, mais para dizer, os demais se calaram.

Diante das intervenções arroladas em torno desse e dos demais poemas da coletânea, pode-se dizer que, para esse 3º ano, o ato de ler poemas na escola (sugeridos pela escola) é visto, basicamente, como um exercício intelectualizado, em que se emprega o “raciocínio”, de busca de determinado sentido, relacionando partes do texto, inferindo significados, lançando

mão de informações sobre movimentos literários e sobre a vida do autor. Em suas intervenções demonstraram, não apenas diante desse poema, mas de todos sobre os quais discorreram, bastante maturidade em lidar com o poético. Essa preocupação também se fez presente entre os alunos do 9º ano, que afirmaram, durante a aula de leitura compartilhada, que é mais coerente que os alunos participem da interpretação dos textos, ao invés de o professor explicar tudo a eles, uma vez que se já recebessem as interpretações em lugar de realizá-las perder-se-ia o sentido de frequentarem a escola.

6.2.a.9. “A omelete”

Quanto ao poema “A omelete”, as primeiras impressões, verbalizadas em momentos distintos, são muito parecidas: “Não gostei”, “com assim *A omelete*? essa omelete... omelete ou se pá sangue...”, “Não entendi a parte da faca”. São inquietações que se repetiram ao longo das aulas, o que talvez os tenha “afastado” desse poema. As primeiras sondagens foram suscitadas pela palavra “rubro”, cujo significado foi questionado por uma aluna e explicado por outra: “É uma coisa vermelha intensa, rubro”, a que acrescentou a seguinte leitura: “Há um contraste com a mão branca... Faz um contraste com a mão branca. Essa mão branca é de uma mulher, de algum...”.

Quando, duas aulas após esses primeiros comentários, o poema foi novamente retomado e as impressões foram de estranhamento: “Essa “omelete”? Nossa!”, “‘A omelete’, por quê?”, “Sem graça”. A maioria revelou que não compreendeu o poema, ou por “desinteresse”, ou por “dificuldades” com o texto, segundo eles mesmos disseram. Os aspectos imagéticos do poema, que desde o início tinham chamado a atenção de alguns, foram destacados novamente por uma aluna, a que se seguiram outras interpretações:

Estella: Essa “lua dourada na cozinha” é o que... que ele tava fazendo omelete e aí tava aquele fogo aceso...

Maria de Fátima: Ou o sol.

Estella: A luz ficou dourada...

Letícia: Na minha mente, quando eu li, eu comecei a interpretar e...

Estella: Sol na janela?...

Letícia: É já me pareceu sol mesmo... Um dia de tarde... assim meio que uma janta... e... veio na minha mente uma mulher de vestido com essa mão branca que... aí aparenta, parece ser ou uma esposa ou uma namorada assim, sabe? Uma tarde, vamos assim dizer, paixão, e ela foi fazer uma comida à noite.

Maria de Fátima: É meio que uma tarde calma e tranquila.

Letícia: É. Ele contou uma coisa que aconteceu, um fato que aconteceu ali. Ele relatou e ali.

Estella: Talvez foi importante pra ele... tão simples e importante pra ele.

Maria de Fátima: Minha linda mulher segurando uma... com a sua mão branca segurando uma faca fazendo... ah...

Letícia: Um coração repousado e também calmo... Foi isso que me, eu visualizei.

Professor: Que mais?

Letícia: Esse foi um que mais me fez visualizar...

Estella: Ou ela tava fazendo a omelete e ele observando ali... e o “coração rubro pousado”...

(BREVE SILÊNCIO)

Professor: Qual a função da faca?

Estella: “segura uma faca”...

(RISOS)

Letícia: Foi a visão dele. Ele viu ela assim...

(MAIS RISOS)

Maria de Fátima: Ela foi guardar a faca... ou não sei...

Professor: E aí, a função da faca?

(ALGUNS RUMORES MAS NENHUMA RESPOSTA.)

Gerson: Talvez aquela pessoa ia ferir ele.

É provável que a ausência de elementos coesivos, que poderiam permitir que o leitor realizasse mais rapidamente determinadas conexões entre as partes do texto, e da reiteração de frases nominais tenha colocado esses leitores em estado de espera, de suspensão, por isso foram Tateando o texto lentamente em busca de sentidos, permitindo-se, inclusive, imaginar como seria a cena e o que estaria acontecendo e por quê. Diante da interpretação do aluno sobre a possível presença/função da “faca”, a qual todos não só “aprovaram” como também vibraram por julgá-la muito interessante, abriu-se um caminho para outras interpretações, o que desencadeou outras leituras, porque “fez a gente pensar de outra forma”, segundo uma das alunas. Para o grupo, assim, a “faca” presente no poema poderia representar o desejo ou mesmo a tentativa de “ferir o coração”, por isso “essa dor no coração, essa facada”, foi provocada num “dia tranquilo, numa tarde”, a que acrescentaram que “numa tarde tranquila”, em que tudo parecia estar tudo bem, ocorre o inesperado e o coração é ferido pela faca. Ao título “A omelete” relacionaram a ideia de mistura: “É meio que uma mistura de uma coisa boa, ao mesmo tempo de uma coisa ruim...”, leitura com que todos concordaram. Uma aluna acrescentou, ainda, que, para ela, “‘omelete’ aparenta ser... mostra ser alguma coisa calma... assim... e quando vem a faca, né, aí já muda alguma coisa”. Se a princípio imaginavam que o texto não tinha nada para lhes dizer, pois já estava tudo dito explicitamente, depois dessas intervenções passaram a desconfiar de suas convicções iniciais e a suspeitar de que o texto ainda poderia lhes oferecer mais: “Fica aquela sensação de que tá faltando alguma coisa”. Diante da sugestão do professor de eles receberem a visita do autor desse poema a fim de explicá-lo, de tirar suas “dúvidas”, afirmaram que, ainda que isso pudesse ser interessante, as intervenções de cada leitor são mais importantes, pois assim eles podem participar, interpretando o poema a fim de vivenciar, eles próprios, experiências com o texto.

6.2.a.10. “Pluvial/fluviat”

Eis as impressões manifestadas por diferentes alunos e em momentos distintos, sobre esse poema: “... eu gostei mais foi desse”, “Isso aqui o que é?”, “Ah, esse foi o que a gente achou um pouco mais interessante”, “Achamos interessante... Pela forma como ele tá sendo feito”. Ao ser sugerido por um grupo, duas alunas afirmaram não terem caminhado além da interpretação que fizeram juntas, a qual compartilharam com os demais: “Da chuva caindo e o rio passando”, cujo movimento procuraram representar com as mãos de cima para baixo e de baixo para cima, traduzindo o cair da chuva formando um rio. Ainda que tanto elas quanto o professor tenham tentado “encorajar” os demais a proporem outras leituras, ninguém se manifestou.

Nos próximos itens, concentramo-nos na apresentação e na análise dos dados sobre a composição e a realização da aula nos dois momentos distintos: o primeiro momento, caracterizado pelas leituras individuais e compartilhadas, e o segundo, em que o professor interpretou os três poemas selecionados pelos alunos.

6.3. Repensando a aula com os alunos

6.3.a. Três poemas escolhidos: posteriores intervenções do professor⁸³

Tabela 9.

<i>Dentre os poemas abaixo, lidos por você e seus colegas em sala de aula, escolha TRÊS que você quer que sejam lidos e interpretados novamente para que sua compreensão sobre eles se amplie, aumente.</i>	Ocorrências
A omelete	13
O bicho	13
Dos desenganos da vida humana, metaforicamente	12
Acidente	11
Trem de ferro	09
Pluvial/Fluvial	07
Soneto de Fidelidade	07
Pneumotórax	06
Porquinho-da-índia	06
Quadrilha	03

Comparados esses dados com os da tabela 7.a., p. 119, observa-se a mesma situação vivenciada pelas séries do ensino fundamental. Quando inquiridos sobre quais poemas gostariam que fossem interpretados pelo professor, destacam-se não apenas poemas eleitos os preferidos em suas leituras individuais, como também outros, que não haviam compreendido e deles não gostaram. De acordo com os dados, “O bicho”, que na tabela 7.a. encontra-se no

⁸³ Vinte e nove alunos entregaram esse questionário respondido.

topo da lista, reaparece na tabela acima entre os mais “votados”; “A omelete” e “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”, que na tabela 7.a. estão entre os últimos, também aparecem na tabela acima como os mais “votados”. Em linhas gerais, todos os dez poemas mereceram destaque, ainda que tenham sido selecionados por um número menor de alunos. Tanto no 6º e no 9º anos do ensino fundamental, quanto no 3º ano do ensino médio, nenhum poema passou despercebido ou não tenha despertado o interesse e o desejo de ser lido novamente, mesmo que a princípio por apenas três ou quatro alunos apenas.

6.3.b. Sobre os dois momentos da aula: outras intervenções dos alunos⁸⁴

Ao serem inquiridos sobre qual dos dois momentos – antes da leitura compartilhada ou durante ela – cada aluno considerou mais interessante, eis as ocorrências assinaladas:

(04) O PRIMEIRO MOMENTO: quando os alunos puderam interpretar os poemas com as experiências deles, sem as respostas do professor.

(08) O SEGUNDO MOMENTO: quando o professor conduziu a interpretação dos poemas escolhidos, buscando ampliar as experiências de leitura.

(20) os dois momentos foram igualmente interessantes.

Dos trinta e dois alunos que responderam a esse questionário, 12% consideraram mais interessante o primeiro momento da “atividade”, quando puderam interpretar os poemas com suas experiências, sem as respostas do professor. Em suas justificativas assim se manifestaram: “Porque quando interpretamos achamos bem mais interessante”, “Porque [...] eu pude expressar as minhas opiniões e interpretar sozinha”, “Com os alunos lendo e interpretando os poemas dá para perceber que os alunos estão interessados nos poemas e não só ficar à espera das respostas do professor”, “Quando nós analisamos, foi o momento no qual entramos em uma dimensão que nos despertou o interesse de descobrir a beleza de todos os poemas, sendo uma experiência que levaremos para todas as leituras de nossas vidas”. Já 25% dos alunos elegeram o segundo momento, ou seja, aquele em que o professor conduziu a leitura dos poemas, interferindo mais diretamente nas interpretações dos textos. Todos os alunos destacaram que com as explicações do professor, ficou “mais fácil”, “mais simples” entender os poemas. Os demais alunos, 63%, consideraram os dois momentos igualmente interessantes. Dentre as explicações para sua escolha, destacam-se alguns trechos: “Porque o professor nos deu a oportunidade de expressar, ou seja, de explicar com nossas palavras [...] depois tirou nossas dúvidas”, “Nós colocamos em prática nossos conhecimentos [...] depois o

⁸⁴ Trinta e dois alunos entregaram esse questionário respondido.

professor explicando nos ajudou a aprimorarmos mais”, “Porque podemos expor nossas ideias, logo após o professor se colocou explicando e dando origem a novas ideias”, “Os alunos viram e interpretaram do jeito que entenderam [...] aí o professor amplia a leitura e coloca coisas a mais”, “Porque os alunos puderam falar o que realmente entenderam [...] com a ajuda do professor ficou muito mais fácil de entender”, “[...] o que eu gostei foi que eu pude expressar minhas opiniões [...] e pude entender melhor o que eles significavam”, “Nós alunos podemos observar melhor e questionar e também podemos ouvir e tirar nossas dúvidas com o professor”, “Porque os alunos falam o que entendem e o que não entendem; o professor fala sobre o texto aí fica bem mais explicado para a classe”, “No primeiro momento todos puderam expor suas opiniões, o que gerou várias interpretações; no segundo momento tivemos a oportunidade de interpretar os poemas como eles são, não deixando de lado nossas interpretações, mas olhando por outros ângulos” “Pois no primeiro fizemos nossas conclusões, pensamos em diversas formas sem saber qual seria a mais coerente e a segunda pois a incógnita que tínhamos foi desvendada e na minha opinião foram bem interessantes e importantes”, “[...] nós tentamos entender com a nossa experiência. [...] com a nossa experiência e a do professor, aprendemos mais”. Para a maioria dos alunos, portanto, os dois momentos são ambos importantes, pois se complementam, possibilitando a todos ampliar suas experiências com a leitura dos textos.

Em seguida, perguntou-se a eles se para aprender mais sobre poemas em geral e assim poder melhorar o desempenho de leitor como achavam que o professor deveria proceder. Eis as ocorrências assinaladas:

(07) deve ANTES fazer a interpretação dos textos e explicá-los SEM a participação dos alunos e somente DEPOIS ouvir as opiniões da classe.

(25) deve PRIMEIRO ouvir as opiniões dos alunos sobre os textos e somente DEPOIS fazer a interpretação e explicá-los considerando as opiniões da classe.

(--) Nenhuma das duas anteriores.

De acordo com os dados, 22% dos alunos desse 3º ano do ensino médio consideraram que para poder aprender mais sobre os textos poéticos e melhorar seu desempenho de leitor, o professor deve primeiro realizar as intervenções sobre os textos, explicando-os, esclarecendo-os para os alunos e somente depois permitir-lhes expressar suas opiniões, suas interpretações, enfim, suas experiências com os textos. Já para os demais alunos, que compõem 78% da classe, o professor deve primeiro ouvir as opiniões dos alunos sobre os textos e somente depois fazer as interpretações e explicá-los sem deixar de considerar as opiniões e experiências dos alunos. Em linhas gerais, os alunos destacaram a importância de expressar antes seus pontos de vistas, suas leituras, suas impressões sobre os textos, para em seguida

suas leituras serem ou não confirmadas e assim poder ampliar sua visão sobre os poemas. Algumas explicações, no entanto, destacam-se por conterem outros aspectos muito interessantes, dos quais destacamos estes trechos: “Para que ele [professor] tenha ideia do que os alunos acham e *dar oportunidade de os alunos participarem mais na aula*” [grifo nosso], “Porque cada aluno tem uma interpretação diferente, *se o professor já fizer a análise dos poemas não há como o aluno despertar interesse ou muito menos aprender*” [grifo nosso], “Porque *se ele [professor] explicar antes* os alunos não vão ter a chance de falar [...] *nós vamos ter a resposta e nem vamos ter o trabalho de tentar entender*” [grifo nosso], “*Ouvindo os alunos o professor faz com que usem a imaginação*, o que não acontece quando a interpretação já é dada antes de ouvi-los. Além disso, *deixar que o aluno interprete desperta a curiosidade e a vontade de buscar as respostas*” [grifo nosso], “Porque conforme a opinião da classe ele [professor] vai ver até onde nós não entendemos [...]”, “Para ver como os alunos interpretam os textos e depois explicar e falar sobre as opiniões dos alunos.”, “O que adiante o professor dar as respostas antes? Aí a gente não vai aprender nada, simplesmente só vamos copiar as respostas do professor”, “[...] pois só assim ele [professor] vai ver onde está a dificuldade dos alunos”. Pode-se reconhecer nas opiniões dos alunos uma enorme necessidade de ter sua voz ouvida e valorizada; muito mais do que chegar a uma resposta dita certa, eles reconhecem a importância de defender seus pontos de vista como forma de alimentar o interesse, a imaginação, a vontade de participar.

Por fim, perguntou-se se eles achavam que a maneira como foi realizada a leitura desses dez poemas selecionados, considerando os dois momentos – o primeiro, caracterizado pela leitura individual, seguida da oportunidade de cada um se expressar, individual e coletivamente, compartilhando seus pontos de vista, suas impressões, sua subjetividade, antes das intervenções mais diretas do professor; e o segundo, em que o professor realizou as interpretações dos textos – mudou a opinião deles sobre como ler poemas. Eis as ocorrências assinaladas:

(25) sim (07) não

De acordo com os dados, 78% dos alunos consideraram que depois de terem participado da realização dessa “atividade” de leitura mudaram sua opinião sobre como ler poemas. Em suas justificativas, destacam: “[...] quando eu lia poemas eu prestava atenção mais nas rimas e não no que o poema quer dizer atrás de seus versos”, “[...] eu pensava que ler poemas era chato, mas eu me enganei [...]”, “[...] mostra que um simples poema tem muito significado, vai de cada um de cada capacidade de interpretação”, “[...] agora procuro me

identificar com o poema e procurar as palavras chaves que compõem o poema”, “Percebi que minha visão era um tanto limitada; a maioria dos poemas usam o sentido figurado e, na preocupação com cada palavra, muitas vezes esqueci disso”, “[...] lia apenas por ler, hoje eu não consigo simplesmente ler sem fazer minha análise, seja ela crítica boa ou ruim”, “Porque eu aprendi a ler de uma maneira diferente, a recitar, a prestar bem atenção em cada palavra, o que elas significam e ter várias opiniões e críticas sobre ele”, “Porque eu lia os poemas e não tirava conclusões assim sobre os textos [...]”, “[...] porque aquele que tinha vergonha de expor suas opiniões percebeu que o que vale é o interesse de aprender e como é bom participar junto com a classe”. Entre os 22% que consideraram que não houve mudança em sua forma de ler poemas, todos destacaram o fato de ainda terem dificuldades em ler poemas, pois ou ainda nutrem dúvidas sobre os textos da coletânea ou permanecem com as interpretações que haviam feito, não tendo, assim, ampliado sua visão sobre os textos: “Porque não teve nenhuma diferença após realizar a atividade”, “Porque acho a minha forma de interpretação de um texto a melhor forma para mim interpretar um texto”, “Não porque eu ainda continuo não entendendo os poemas”, “Porque continuo com o mesmo entendimento”, “Pois quase tudo que o professor fala estava de acordo com o que eu pensava”, “Nunca gostei de poemas e continuo não gostando, até porque a grande maioria deles não entendo”, “Porque ainda tenho certa dificuldade de interpretar poemas”.

É reconhecível nas justificativas da maioria que, ou tinham grandes dificuldades com o texto poético, ou sua leitura não era vista como uma oportunidade para viverem experiências. Talvez por isso não dessem importância a ela e não procurassem explorar as potencialidades tanto dos poemas quanto de si mesmos. Para os demais alunos, o fato de as dificuldades quanto à compreensão dos textos ainda persistir constitui um aspecto praticamente decisivo para acreditarem que não mudaram sua opinião sobre como ler poemas.

Considerações finais: diferenças e semelhanças entre leitores e leituras

Escola, poesia, experiência estética e conhecimento. Ao longo desta pesquisa procuramos nos concentrar nessas quatro palavras, por haver entre elas implicações fundamentais ao processo de (trans)formação humana. A cada passo surpreendíamos-nos com as reações dos alunos que iam do estranhamento ao deslumbramento, e vice-versa, diante dos poemas selecionados. Podemos afirmar que, em maior ou menor grau, tanto os jovens do 6º e do 9º ano quanto os do 3º ano puderam fazer parte, a seu modo, do “imenso” (PAZ, 1993) proporcionado pela poesia.

Com o intuito de analisar procedimentos e tecer a partir dos dados produzidos as considerações finais a respeito de nosso trabalho, retomemos a pergunta de pesquisa: como os alunos, concebidos como leitores reais – ou seja, tendo sua subjetividade aceita e valorizada no trabalho escolar –, responderam aos dez poemas, considerando-se as concepções teóricas sobre poesia e leitor e a metodologia com que a aula foi realizada?

A escolha das três séries para lerem os mesmos textos permitiu que pudéssemos refletir, dentre outros aspectos, sobre o trabalho do professor de língua portuguesa no tocante à eleição de poemas a serem lidos por alunos das séries do ensino fundamental II e do ensino médio. Aquilo que as pesquisas de Bamberger (2006) haviam constatado, sobre a poesia ser o gênero capaz de despertar o interesse de leitores em qualquer faixa etária, confirmou-se com os jovens participantes desta pesquisa. Os alunos de 6º e de 9º ano mostraram-se muito receptivos a todos os poemas da coletânea, transitando entre a seriedade com que os interpretaram e os momentos de descontração que também puderam vivenciar. Até os poemas que a princípio não parecem “escolarizáveis” e não figuram em manuais didáticos para essas séries, como é o caso de “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente” e “Pneumotórax”, despertaram o interesse, conforme revelaram os alunos durante a aula de leitura compartilhada e na atividade seguinte. Entre essas turmas, portanto, tanto os poemas quanto a metodologia adotada foram recebidos de forma muito positiva, proporcionando aos alunos a oportunidade de participarem efetivamente da aula. Segundo eles, essa participação se mostra um passo essencial para a formação de leitor.

Em relação aos alunos do ensino médio, a etapa da aula caracterizada pelas leituras compartilhadas não se mostrou, a princípio, tão bem recebida como nas demais séries. Além das razões apontadas pelos próprios alunos, é possível que existam outras. Uma delas, pelo que pudemos observar, residiu no fato de que algumas interpretações feitas pelos alunos

durante a atividade “intimidaram” outros colegas, ao serem consideradas por estes “suficientes” e “inquestionáveis”. Talvez por isso, alguns integrantes de determinado grupo tenham migrado para outro, onde se sentiram mais à vontade para compartilhar. Não podemos nos esquecer de que se encontram numa fase da adolescência em que é uma preocupação a opinião do grupo, por isso têm medo de “errar”, de dizer algo que poderia ser censurado pelos colegas ou ainda virar motivo de brincadeiras e de piadas. Apesar disso, nenhuma animosidade foi praticada, e, durante o compartilhamento de suas experiências e interpretações, o que se observou foram a seriedade e o respeito à alteridade. Pode-se constatar a descontração e o envolvimento de todo o grupo por ocasião da leitura do poema “Trem de ferro”, que “uniu” toda a classe promovendo momentos de participação, colaboração, interação e cooperação de forma coletiva e entusiasmada, surpreendendo, inclusive, o professor, que supunha ser esse um texto que não despertaria o interesse de alunos dessa etapa escolar.

Observou-se pelas reações das três séries que a relação entre *compreender* e *gostar*, em se tratando de texto literário e mais especificamente do texto poético, deve ser levada em conta pelo professor em sala de aula. Este não pode ignorar o fato de que a experiência estética “não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra” (JAUSS, 2002, p. 69), e que, portanto, não é analisando-a e explicando-a ao aluno, sem que antes lhe seja dada a oportunidade de participar, que ele vivenciará tal experiência. O efeito de um poema reside nas tramas de sua composição, na maneira com que se organiza, como, por exemplo, na sonoridade, nas inversões sintáticas, nos jogos de palavras, nas imagens que ele contém, e cada leitor poderá, com seu horizonte de expectativas e seu repertório, reagir de forma particular, de acordo com sua sensibilidade, a esses elementos. *Compreender* mostrou-se, portanto, uma etapa de um processo maior, que, de acordo com as reações dos alunos, passa pelas impressões subjetivas do leitor, e vai se ampliando a cada leitura.

Entre todos os estratos de um poema, o sonoro mostrou-se o elemento cuja expressividade foi capaz de cativar os alunos leitores de todas as séries. Nos dizeres de Paz (1982, p. 68), “o poeta encanta a linguagem por meio do ritmo. Uma imagem suscita outra. Assim, a função predominante do ritmo distingue o poema de todas as outras formas literárias”. Este foi sem dúvida o estrato constituinte do poema que possibilitou aos alunos se empolgar e divertir mais, por meio das sílabas poéticas, das rimas, da extensão dos versos ou ainda de assonâncias e aliterações, sobretudo com os poemas “Trem de ferro” e “Acidente”. No entanto, não é que baste ao professor levar um poema com bom grau de expressividade sonora para a sala de aula de qualquer série da educação básica, propor sua leitura oral e

considerar atingidos os objetivos de apreensão do poema pelo leitor na escola. Limitar-se a esse elemento apenas, resultaria, provavelmente – como de fato ocorreu durante a leitura do poema “Trem de ferro” pelas três séries nesta pesquisa – em momentos de descontração, de brincadeira, caracterizado por apenas um dos polos do jogo do texto, a *paidia* ou *playing* (PICARD, 1989). Esse momento é, sem dúvida, importante e necessário à promoção da leitura de poesia, por ser geralmente caracterizado pelo encantamento que a atividade produz. Entretanto, não podemos perder de vista o fato de que a leitura literária escolar, em se tratando de ensino fundamental II e ensino médio, não se restringe somente a esse polo. É necessário criar estratégias para os alunos avançarem, explorando outros estratos a fim de vivenciar outras experiências, que vão exigir a superação de determinadas dificuldades. De acordo com Paz (1982, p. 53), “a dificuldade de toda obra reside em sua novidade. [...] O gozo poético não é proporcionado sem que sejam vivenciadas certas dificuldades, análogas às da criação. A participação implica uma recriação”.

Considerados todos os poemas da coletânea, os alunos afirmaram que sua maior dificuldade residiu no vocabulário “difícil” de alguns textos, com destaque para “Dos desenganos da vida humana metaforicamente”, “Soneto de fidelidade” e “Pneumotórax”. No entanto, é possível afirmar que, atreladas ao desconhecimento sobre o significado de determinadas palavras, foram constatadas outras dificuldades presentes nos demais estratos, sobretudo o sintático e o semântico. Entretanto, mesmo diante das dificuldades explicitadas e implícitas, os alunos do 9º e do 3º ano construíram interpretações muito coerentes. Aliás, não conhecer o significado de palavras no poema não impediu o despertar entre alunos de todas as séries – ainda que o significado da palavra no seu nível denotativo lhes escapasse – do interesse nem da apreciação de elementos figurativos específicos desses poemas, como as imagens e/ou as combinações sonoras, confirmando que é possível *gostar* de um poema – ou mesmo de aspectos dele – apesar de não o ter *compreendido* em suas leituras individuais, particulares. Essa relação *afetiva* com o texto pode ser compreendida como um tipo de experiência estética, e, segundo pudemos verificar, um passo importante para a leitura de poesias na escola.

Tal relação *afetiva* promovida por aspectos composicionais do poema é, portanto, umas das etapas a caminho de outras experiências com o texto poético. Diante das dificuldades dos educandos, não nos parece coerente o professor interpretar o texto para inculcá-lo nos leitores, como se faz quando a leitura de especialista se impõe e silencia os alunos. Muitos poemas requerem mais tempo de maturação da parte do leitor do que outros.

Respeitar os níveis de aprendizagem de cada série mostra-se tão importante quanto respeitar a natureza específica de um poema.

Nesse sentido, destacamos que nosso desejo era o de ter estendido o tempo de leitura dos poemas, para continuarmos a investigar as reações dos alunos mediante outras oportunidades de intervenção. Permitir a emersão da voz dos leitores durante a aula, ouvindo-os, e fazendo-os perceber que o texto apresenta espaços vazios à espera de um leitor que os preencha participando da construção de seus sentidos (ECO, 1988), mostrou-se uma forma profícua – e certamente parcial de um processo mais amplo como é o da leitura literária – de eles superarem suas dificuldades, levantando hipóteses, compartilhando-as, confirmando-as ou refutando-as. A interpretação do “Soneto de fidelidade”, por exemplo, só foi realizada de maneira mais significativa pelos alunos do 9º e do 3º anos. Comparadas as intervenções dessas duas séries, os alunos do ensino médio avançaram muito mais em suas interpretações, ao se utilizarem de repertórios mais amplos sobre o amor. Isso é resultado, provavelmente, tanto de suas experiências particulares quanto do imaginário que têm a respeito desse assunto, que propicia mais a identificação do que junto aos alunos do 6º ano. Essa projeção no texto das experiências do leitor que faz com que este se volte para o interior de si mesmo, como um “retorno a si” (JOUVE, no prelo), não deve ser vista com desconfiança, pois “a leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o” (JOUVE, no prelo). Essa identificação, com que “a leitura escolar não sabe muito o que fazer, deixando-a à soleira da porta” (MAZAURIC, no prelo), vivenciada com variados poemas mostrou-se, de fato, como uma condição necessária para o aluno de todas as séries acessar certos significados, conforme descrevemos e analisamos a partir dos dados apresentados, sem que isso reduzisse os poemas às idiossincrasias dos leitores. Por exemplo, o poema “O bicho”, provocou efeitos muito parecidos, uma vez que todos os alunos se mostraram indignados com a condição de miserabilidade do homem no poema. Reações como essa resultam da força da poesia em relação ao seu caráter humanizador, mais especificamente naquilo que concerne à “boa disposição com o próximo” e à “capacidade de penetrar nos problemas da vida” (CANDIDO, 2004, p. 180). A identificação **de** situações que já haviam presenciado na realidade despertou a identificação **com** o poema.

Em todas as séries, pode-se observar não apenas intervenções pessoais, subjetivas, ao *utilizar* o texto, como também reflexões mais objetivas, ao abordá-lo fazendo perguntas e elaborando hipóteses sobre elas, relacionando partes do poema, considerando aspectos de sua composição e negociando interpretações com outros leitores. À relação *afetiva* com os

poemas, ligam-se essas ações, caracterizadas pelo “modo de pensar racional” (ROUXEL, no prelo). Aliás, nesse sentido, há na maneira como os alunos do 6º e 9º ano responderam aos poemas um aspecto muito interessante sobre o *interpretar* que merece atenção. De acordo com Rouxel (no prelo), *interpretar* “algumas vezes convoca também, sobretudo, um saber sobre a literatura”. Os alunos do ensino médio foram capazes de *interpretar* lançando mão – também – de conhecimentos sobre a História da literatura, centrados em movimentos literários e suas particularidades estilísticas, como Barroco e Modernismo, e de informações sobre a biografia do autor. A princípio poder-se-ia pensar que alunos do ensino fundamental, por não serem ainda detentores dessas informações, não seriam capazes de *interpretar* adequadamente poemas cujos autores canonicamente se inserem na tradição literária “filiados” a um estilo de época. No entanto, as séries do ensino fundamental, mesmo que tenham lançado mão de apenas alguns conhecimentos mais sistematizados sobre a literatura, ao identificarem e comentarem rimas e metáforas, por exemplo, foram capazes de *interpretar* os poemas, não permanecendo, portanto, apenas na esfera do *utilizar*. No caso do 6º ano, isso fica evidente com os poemas “Quadrilha”, “A omelete”, “O bicho”, e “Acidente”; e no 9º ano a esses poemas acrescem-se “Porquinho-da-índia” “Soneto de fidelidade”, “pluvial/fluvial” e “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”.

Os dados sobre os três poemas selecionados para serem interpretados pelo professor em sala de aula, depois das leituras compartilhadas, também corroboram o que ora se afirma. Consideradas as escolhas do 6º ano, pode-se dizer que as expectativas dos alunos dessa série, quanto ao aprender mais sobre os poemas, concentram-se tanto em textos com os quais vivenciaram experiências mais próximas do entretenimento, como é o caso de “Trem de ferro”, quanto em poemas sobre os quais discutiram, debateram, negociaram sentidos ao serem desafiados por seus aspectos composicionais, como “Quadrilha” e “pluvial/fluvial”. Entre os poemas selecionados pelos alunos do 9º e do 3º ano, encontram-se “A omelete” e “Dos desenganos da vida humana, metaforicamente”, os quais tiveram mais dificuldades em interpretar, e “O bicho”, diante do qual se mostraram muito incomodados, em virtude de sua temática. Assim, somos levados de volta à pergunta: poemas mais “complexos” não despertariam o interesse de alunos do ensino fundamental II nem poderiam promover algum tipo de experiência? A partir dos dados da pesquisa, podemos responder: negativo. Todas as séries declararam preferir textos que exigem mais de seu repertório, que primam pela novidade, pela alteração de formas já desgastadas, superando o já conhecido e propondo novas experiências com o poético. Além disso, mostraram-se sensíveis e suscetíveis à ampliação de suas experiências por meio desses poemas.

Utilizar e interpretar não se mostram, portanto, ações que se excluem nem que são exclusivas de determinada faixa etária do leitor ou nível/série do aluno. Segundo Rouxel (no prelo), “entre os conhecimentos literários ensinados em sala de aula, os saberes genéricos e os históricos podem desempenhar, juntos, um papel regulador entre as duas posturas face ao texto, favorecendo as abordagens interpretativas sem descartar o investimento pessoal”.

Os dados colhidos no segundo momento da aula, caracterizado pelas intervenções mais diretas do professor a partir dos três poemas selecionados pelos alunos e de suas produções escritas sobre dois poemas, “Porquinho-da-Índia” e um segundo de sua livre escolha, trouxeram informações sobre as quais também há considerações a serem feitas. Ao discorrer sobre os poemas, o professor resgatou tanto as impressões quanto as interpretações dos alunos realizadas durante a leitura compartilhada. Em sua fala, destacou a necessidade de o leitor sustentar, por meio dos elementos constitutivos do texto, sua interpretação, relacionando forma e conteúdo.

Antes de iniciar a pesquisa, nutríamos algumas indagações concernentes à maneira com que os alunos responderiam a esse segundo momento da aula: durante as explanações do professor, eles não realizariam outras intervenções, permanecendo interessados apenas na fala do leitor dito especialista, ou participariam emitindo perguntas e levantando suas hipóteses em torno dos aspectos estruturais dos poemas? Os alunos que haviam “eleito” outros poemas – que não os três selecionados pela maioria – não se interessariam pela explanação do professor? Nas produções escritas dos alunos apareceriam apenas os três poemas interpretados pelo professor ou escreveriam sobre outros textos da coletânea? O que conteriam essas produções: o modo com que o professor interpretou os poemas relacionando sua forma a seu conteúdo, justificando as interpretações realizadas, ou apenas as interpretações, sem as justificativas?

Contudo, durante as explanações do professor neste segundo momento da aula, todos os alunos do 6º e do 9º ano participaram de forma ainda mais entusiasmada do que do primeiro, realizando novas perguntas e hipóteses sobre os textos e vivenciando novas experiências com a leitura. Na verdade, pode-se mesmo dizer que, em virtude da participação intensa dessas duas séries, houve uma extensão da aula de leitura compartilhada, e o professor, com seu repertório, também se inseriu, dirimindo dúvidas, ratificando interpretações, realizando com os alunos outras descobertas por meio de intervenções mais aprofundadas. Já no ensino médio, os alunos ouviram atentamente o professor, emitindo poucas perguntas, semelhante à “inibição” demonstrada durante as aulas de leitura compartilhada.

No que concerne às produções escritas, nenhum poema da coletânea deixou de ser escolhido, ainda que o tenha sido por dois ou três alunos apenas. O poema que se destaca por ter sido aquele sobre o qual o maior número de alunos escreveu foi “O bicho”, com nove ocorrências no 6º ano, sete no 9º e treze no 3º ano. Considerados esse e os demais poemas, os alunos de 6º e 9º ano discorreram muito mais sobre suas preferências, suas impressões e as experiências compartilhadas no primeiro momento da aula. Em suas produções, portanto, não justificaram suas interpretações com base nos estratos dos textos, conforme procedimento do professor realizado com a participação deles. Entre os alunos do 3º ano, também se observa muito pouco a mobilização das intervenções do professor. Nessa série, apenas dois alunos discorreram sobre os poemas de forma mais analítica, comentando elementos de sua composição e relacionando-os ao seu conteúdo. É de se perguntar por que, apesar de eles mesmos terem defendido suas leituras com base nos aspectos composicionais dos poemas, isso não se verifica em suas produções escritas. Uma de nossas hipóteses é que pode não ter ficado tão clara a existência de implicações entre os estratos do poema e as interpretações realizadas por eles mesmos, ou não reconhecerem na fala do professor a necessidade de explicitar essas relações. Pode ser possível também que não estivessem habituados a produzir textos – escritos – argumentativos, apesar de oralmente terem defendido muito bem, com base nos poemas, seus pontos de vista. É possível, ainda, que o primeiro momento da aula tenha sido mais significativo para eles do que o segundo, não obstante tenham considerado que ambos foram importantes para mudar sua opinião sobre como ler poemas. Acreditamos que essa problematização possa ser mais bem investigada em outra pesquisa que sobre ela se detenha.

Ao serem inquiridos sobre qual dos dois momentos da aula consideraram mais interessante e como o professor deveria proceder quando da leitura de poemas, é predominante em todas as séries o reconhecimento da necessidade de eles, alunos leitores, participarem da construção de sentidos dos textos, podendo exteriorizar suas impressões, suas leituras, enfim, suas experiências, compartilhando-as com as dos colegas. Ao mesmo tempo, reconhecem a importância das intervenções do professor, pois por meio delas podem entender melhor os textos e, assim, avançar produzindo outras interpretações.

Gostaríamos de destacar a necessidade, em virtude de sua relevância e pertinência, de a escola incluir em suas prioridades a perspectiva do leitor real nas aulas de leitura literária, uma vez que ele vai ao encontro não só do aluno com que o professor lida em sala de aula, como também insere-se num contexto em que, pedagogicamente, o protagonismo do educando é visto como aspecto central das práticas escolares. Além disso, gostaríamos de

ênfâtizar, com base em nossa humilde pesquisa, que se mostra fundamental e possível promover ao aluno da educação básica não apenas o contato com textos que proporcionem o chamado *prazer* (BARTHES, 2006, p. 20), mas também e, sobretudo, a *fruição* (BARTHES, 2006, p. 21), por meio de poemas que sejam expressões de “jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade” possam “estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes” (BRASIL, 1988, p. 27). Dar, portanto, vez e voz a esse aluno leitor, por meio de sua participação, é imprescindível ao processo de educar. Esperamos ter conseguido contribuir, de alguma forma, com o prazeroso e rico desafio de ler poemas na escola. Por fim, fazemos nossas as palavras do poeta Carlos Drummond de Andrade:

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética. (ANDRADE, 1974).

Referências bibliográficas

AMORIM, Marília. (2004). **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora.

ANDRADE, Carlos Drummond de. (2007). **Poesia completa**: conforme as disposições do autor / Carlos Drummond de Andrade; fixação de textos e notas de Gilberto Mendonça Teles; introdução de Silviano Santiago. Rio de Janeiro: José Olympio.

_____. (1974). **A educação do ser poético**. In *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro (20/07/74). Disponível em < <http://zellacoracao.wordpress.com/2011/06/03/a-educacao-do-ser-poetico-carlos-drummond-de-andrade/>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2011.

BAKHTIN, Mikhail. (1997). **Estética da criação verbal**. Tradução feita do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira; revisão da tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes (Coleção Ensino Superior).

BAMBERGER, Richard. (2006). **Como incentivar o hábito da leitura**. Série Educação e Ação, São Paulo: Ática.

BANDEIRA, Manuel. (2001). **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

BARROS, Manoel de. (2010). **Poesia completa**. São Paulo: Leya.

BARTHES, Roland. (2006). **O prazer do texto**. Roland Barthes: tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva.

_____. (2004). **O rumor da língua**. Roland Barthes; prefácio Leyla Perrone-Moisés; tradução Mario Laranjeira; revisão de tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes.

BERALDO, A. (1998). **Trabalhando com a poesia**. São Paulo: Ática, (v.1).

_____. (1990). **Trabalhando com a poesia**. São Paulo: Ática, (v. 2).

CAMPOS, Augusto de. (1979). “pluvial/fluvial”. In **Viva poesia**. Livraria Duas Cidades: São Paulo.

CAMPOS, Maria Inês Batista. (1999). **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Editora Olho d’água.

CANDIDO, Antonio. (1996). **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas.

_____. (2004). **O direito à literatura**. Palestra pronunciada na XXIV reunião anual da SBPC em São Paulo, jul./1972. In **Vários escritos**. Reorganizada pelo autor. São Paulo: Duas Cidades.

CEREJA, William Roberto. (2004). **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

COHEN, Jean. (1974). **Estrutura da linguagem poética**. Tradução de Alvaro Lorencini e Anne Arnichand. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo.

D'ONOFRIO, Salvatore. (1978). **Poema e narrativa: estruturas**. São Paulo: Duas Cidades.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

_____. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. (1986). **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira.

FIORIN, J.L.; SAVIOLI, F. P. (2003). **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática.

FREIRE, Paulo. (1997). **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água.

GEDEÃO, António. (1987). **Poesias completas**. Lisboa: Sá da Costa.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Bacicheti. (2009). **Leitura literária: um estudo de propostas de leitura de poesia em livros didáticos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

GROSSI, Maria Auxiliadora Cunha. (2008). **Literatura e informação estética: a oralidade pelas vias da poesia e da canção e seus usos na educação**. 2008. Tese (Doutorado em linguagem e educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. (2004). **Os leitores de Machado de Assis: o romance machadiano e o público de literatura no século 19**. São Paulo: Nankin Editorial: Editora da Universidade de São Paulo.

ISER, Wolfgang. (1996). **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. (Coleção Teoria).

_____. (1999). **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer; São Paulo: Editora 34, v. 2. (Coleção Teoria).

_____. (2002). O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. (sel., coord. e trad.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

JAKOBSON, Roman. (2007). **Linguística e comunicação**. Prefácio de Izidoro Blickstein, tradução de Izidoro Blickstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix.

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

_____. (2002). O prazer estético e as experiências fundamentais da *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa. (sel., coord. e trad.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

JOUVE, Vincent. (2002). **A leitura**. Trad. Brigitte Hervat. São Paulo: Editora Unesp.

JOUVE, V. (2010). Entrevista com Vincent Jouve, autor de *A leitura*. LEITURA EM REVISTA Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio n.1, out., 2010. Disponível em < http://www.leituraemrevista.com.br/1/PDF/12_Entretien_avec_VJouve_Trad.pdf>. Acesso em: 06 de Julho de 2011.

LANDEIRA, José Luís Marques López. (2005). **Movimentos enunciativos da poesia errante**. 2005. Tese (Doutorado em Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

LYRA, Pedro. (1986). **Conceito de poesia**. São Paulo: Ática (Série Princípios).

MATOS, Gregório de. (2001). *Dos desenganos da vida humana, metaforicamente*. In: OLIVEIRA, Clenir Bellezi de. **Arte literária: Portugal – Brasil**. São Paulo: Moderna.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SEB (2006). **Orientações Curriculares Nacionais** (ensino médio). Literatura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SEF (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais** (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental). Língua Portuguesa. Brasília.

MOISÉS, Massaud. (2003). **A criação literária: poesia**. São Paulo: Cultrix.

MORAES, Vinicius de. (1992). **Antologia poética**. São Paulo: Companhia das Letras.

OLIVEIRA, Antônio Davi Silveira de. (2010). **Como e por que ler poesia na sala de aula**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí.

PAES, José Paulo. (2003). **Melhores poemas de José Paulo Paes**. Organizador: Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Global Editora.

PAZ, Octavio. (1994). Los hijos del limo. In **Obras completas**. Edición del autor. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (1993). **A outra voz**. Octavio Paz. Tradução Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano.

_____. (1982). **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Coleção Logos).

PESSOA, Fernando. (2007). **Obra poética: volume único**. Organização, introdução e notas de Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (Biblioteca luso-brasileira. Série portuguesa. Coleção Nova Aguilar).

PIAGET, Jean. (2002). **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

PICARD, Michel. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit.

_____. (1989). *Lire le temps*. Paris: Minuit.

PINHEIRO, Hélder. (2002). **Poesia na sala de aula**. João Pessoa: Ideia.

PRETI, Dino. (2002). **Interação na fala e na escrita**. (Org.). São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.

QUINTANA, Mario. (2005). **Esconderijos do tempo**. São Paulo: Globo (Coleção Mario Quintana / organização, plano de edição, fixação de texto, cronologia e bibliografia Tania Franco Carvalhal).

RIOLFI, Claudia *et al.* (2008). **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008. (Coleção ideias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho), (Outros autores: Andreza Rocha, Marco A. Canadas, Marinalva Barbosa, Milena Magalhães, Rosana Ramos).

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. (2006). In MARTINS, A.M.M. *et al.* Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ; Brasília: CAPES, p. 267-278.

RODELLA, Gabriela. (2008). **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. [Vários tradutores] São Paulo: Alameda Editorial (no prelo).

SOARES, Magda. (2006). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In **Escolarização da leitura literária**. MARTINS, Aracy Alves et. al. Belo Horizonte: Autêntica.

TELES, Gilberto Mendonça. (1992). **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**. Petrópolis, Vozes.

TEZZA, Cristóvão. (2003). **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Editora Rocco.

TODOROV, Tzvetan. (2009). **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL.

VILLA, Dirceu. (2009). **A omelete**. Disponível em <http://chicosindigo.blogspot.com/2009/08/5-poemas-de-dirceu-villa.html>. Acesso em: outubro de 2009.

ZILBERMAN, Regina. (1989). **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática (Série Fundamentos, v. 41).

ANEXOS

ANEXO A – Coletânea dos poemas selecionados.

LEITURA DO TEXTO POÉTICO

Nome do Aluno: _____ No. _____ Série: _____ Idade: _____ anos.

ATIVIDADE: Leitura do texto poético -em verso- de autores, épocas e concepções poéticas variadas.

OBJETIVO: Promover a leitura do texto literário (POEMA) levando-se em conta, sobretudo, neste momento, o horizonte de expectativas do sujeito-leitor.

METODOLOGIA: Parte I – Os poemas serão lidos individualmente. Propomos aos leitores que procurem não apenas compreender o que cada texto diz, mas também tenham especial atenção à maneira como o poema está escrito, produzido, organizado.

Prezado leitor, você pode ler os poemas na ordem em que estão ou na ordem em que você preferir. Leia uma vez, mais de uma vez, quantas vezes você quiser. Procure identificar aqueles que mais chamam sua atenção e por que isso acontece.

Boas leituras!

Dos Desenganos da Vida Humana, Metaforicamente

É a vaidade, Fábio, nesta vida
Rosa, que de manhã lisonjeada,
Púrpuras mil, com ambição dourada,
Airosa rompe, arrasta presumida.

É planta, que de abril favorecida,
Por mares de soberba desatada,
Florida galeota empavesada,
Sulca ufana, navega destemida.

É nau enfim, que em breve ligeireza,
Com presunção de Fênix generosa,
Galhardias apresta, alentos preza:

Mas ser planta, ser rosa, ser nau vistosa
De que importa, se aguarda sem defesa
Penha a nau, ferro a planta, tarde a rosa?

(Gregório de Matos Guerra)

Porquinho-da-Índia

Quando eu tinha seis anos
Ganhei um porquinho-da-índia.
Que dor de coração me dava
Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!
Levava ele pra sala
Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos
Ele não gostava:
Queria era estar debaixo do fogão.
Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas. . .

— O meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada.

(Manuel Bandeira)

Acidente

Atirei um pau no gato,
mas o gato
não morreu,
porque o pau pegou no rato
que eu tentei salvar do gato
e o rato
(que chato!)
foi quem porreu.

(José Paulo Paes)

O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

(Manuel Bandeira)

A omelete

Luz dourada na cozinha
e o meu coração rubro pousado
na sua mão branca
sua mão branca
que segura uma faca.

(Dirceu Villa)

Trem de ferro

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força

Oô...
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
Da ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar!
Oô...

Quando me prendero
No canaviá
Cada pé de cana
Era um oficiá
Oô...
Menina bonita
Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matar minha sede
Oô...
Vou mimbora vou mimbora
Não gosto daqui
Nasci no sertão
Sou de Ouricuri
Oô...

Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...

(Manuel Bandeira)

Soneto de Fidelidade

De tudo ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

(Vinícius de Moraes)

Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

(Carlos Drummond de Andrade)

Pneumotórax

Febre, hemoptise, dispneia e suores noturnos.
A vida inteira que podia ter sido e que não foi.
Tosse, tosse, tosse.

Mandou chamar o médico:

— Diga trinta e três.
— Trinta e três. . . trinta e três. . . trinta e três. . .
— Respire.

.....
— O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado.
— Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?
— Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino.

(Manuel Bandeira)

p
p l
p l u
p l u v
p l u v i
p l u v i a
f l u v i a l
f l u v i a l
f l u v i a l
f l u v i a l
f l u v i a l
f l u v i a l

(Augusto de Campos)

ANEXO B – Questionário sobre as leituras individuais.

LEITURA DO TEXTO POÉTICO

Nome do Aluno: _____ No. _____ Série: _____ Idade: _____ anos.

Prezado(a) Alunos(a)s, respondam livremente a este questionário; sejam sinceros, verdadeiros em suas respostas e opiniões.

1º BLOCO DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA - QUESTÕES DE SONDAGEM DA MANEIRA COMO O ALUNO VIVENCIAU A LEITURA DOS TEXTOS SELECIONADOS E PROPOSTOS POR SEU PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Assinale com um **X**. Você pode assinalar mais de um item, desde que sua resposta não seja incoerente com outra também assinalada.

1) Você gosta de **um poema quando ele:**

() fala sobre sentimentos e emoções que você **não conhece** porque nunca viveu nada igual ou passou por uma situação parecida com a que está sendo apresentada no poema.

() fala sobre sentimentos e emoções que você **já conhece** porque já viveu algo parecido com o que está sendo apresentado no poema e por isso se identifica com ele.

() fala sobre sentimentos e emoções que você **nunca vivenciou mas gostaria de vivenciar** através do poema, porque você sabe que ele é ficção e, portanto, você também se identifica com ele.

() expressa ideias/assuntos gerais dos quais você **nunca ouviu falar** ou que conhece **apenas um pouco** ou que **já conhece muito bem**, pois assim você aprende sobre eles e pode tornar-se um ser humano melhor:

() mais inteligente. () mais culto. () mais sensível e solidário nas relações humanas.

() expressa ideias/assuntos gerais dos quais você **nunca ouviu falar** ou que conhece **apenas um pouco** ou que **já conhece muito bem**, mas você não acha que isso ajude você a ser tornar uma pessoa melhor.

() expressa ideias/assuntos gerais com os quais você **concorda** e, portanto, se identifica com o poema.

() expressa ideias/assuntos gerais com os quais você **não concorda** e, mesmo assim, você se identifica com o poema, porque você acha importante ouvir outras opiniões sobre um assunto.

() acredito que seja necessário conhecer a vida do poeta que escreveu o poema.

() acredito que seja necessário conhecer o que estava acontecendo historicamente quando o poema foi escrito.

()

Outro(s): _____

2) Selecione o(s) poema(s) que você compreendeu, ou seja, aquele(s) que você seria capaz de explicar a uma pessoa que não o(s) tenha compreendido.

() **Dos Desenganos da vida humana, metaforicamente**

() **Acidente**

() **Porquinho-da-índia**

() **O bicho**

() **A OMELETE**

() **Trem de ferro**

() **Soneto de Fidelidade**

() **Quadrilha**

() **Pneumotórax**

() **Pluvial/Fluvial**

3) Dentre os poemas que você selecionou acima, de qual você **mais** gostou? _____

O que nesse poema despertou sua atenção e fez você gostar mais dele do que dos demais?

- () o tema é interessante e eu me identifico com ele.
- () a linguagem é simples e eu me identifico com ela.
- () as figuras de linguagem empregadas são compreensíveis.
- () o ritmo do poema, que nesse caso é bastante melódico, musical.
- () o emprego de palavras “bonitas, poéticas”.
- () as rimas do poema, que conferem beleza ao texto.
- () o aspecto “triste” do poema.
- () o aspecto “alegre” do poema.
- () o aspecto “engraçado”, o humor do poema.
- () o aspecto “infantil” do poema.
- () o aspecto “sério, adulto” do poema.
- () outro(s). Qual(is)

4) Dentre os poemas que você **não** selecionou acima, de qual você **não** gostou de jeito nenhum?

O que esse poema tem (ou não tem) para que você tenha essa opinião sobre ele? Explique brevemente:

5) Você acredita que para gostar de um poema você precisa compreendê-lo, ou seja, saber do que ele está falando?

- () Sim.
- () Não.

6) Dentre os poemas acima, no item 2, há algum sobre o qual você não “entendeu nada”?

- () Não.
- () Sim. Qual? Cite o que pareceu a você o poema mais complicado de entender:

Você acredita que não “entendeu nada” sobre esse poema por quê?

- () O vocabulário é muito “difícil” e me parece muito antigo, por isso não sei o significado de algumas palavras.

- () Mesmo conhecendo o significado das palavras, não consegui entender o poema.

Nesse caso, se possível, explique brevemente qual foi sua dificuldade:

Mesmo não tendo “entendido nada” desse poema, há algo nele de que você gostou, ou seja, algo que tenha chamado sua atenção e promovido algum prazer durante a leitura?

- () Não.
- () Sim. Nesse caso, o que nesse poema despertou em você sua atenção e fez você gostar (mesmo que apenas um pouco) dele?

- () as figuras de linguagem empregadas **não** são compreensíveis, mas deixam o texto bastante poético.

- () o ritmo do poema, que nesse caso é bastante melódico, musical.
- () o emprego de palavras “bonitas, poéticas”.
- () as rimas do poema.
- () há no poema certo aspecto “triste”, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
- () há no poema certo aspecto “alegre”, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
- () há no poema certo aspecto “engraçado”, de humor, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
- () há no poema certo aspecto “infantil”, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
- () há no poema certo aspecto “sério, adulto”, que me faz gostar dele mesmo sem compreendê-lo.
- () outro(s). Qual(is)

7) Há mais algum poema sobre o qual você não “entendeu nada”?

- () Não.

() Sim. Qual? Cite um segundo poema que pareceu a você ser complicado de entender:

Você acredita que não “entendeu nada” sobre esse poema por quê?

() A vocabulário é muito “difícil” e me parece muito antigo, por isso não sei o significado de algumas palavras.

() Mesmo conhecendo o significado das palavras, não consegui entender o poema.

Nesse caso, se possível e se você quiser, explique brevemente qual foi sua dificuldade:

ANEXO C – Três poemas escolhidos para posteriores intervenções do professor.

LEITURA DO TEXTO POÉTICO

Nome do(a) Aluno(a): _____ No. ____ Série: ____ Idade: ____ anos.

ATIVIDADE: Leitura do texto poético -em verso- de autores, épocas e concepções poéticas variadas.

OBJETIVO: Promover a leitura do texto literário (POEMA).

METODOLOGIA: Parte III – Escolha de três poemas por cada aluno para serem lidos de forma compartilhada com a turma, mediatizados pelo professor.

Prezado(a) Aluno(a), dentre os poemas abaixo, lidos por você e seus colegas em sala de aula, escolha TRÊS que você quer que sejam lidos e interpretados novamente para que sua compreensão sobre eles se amplie, aumente.

- () Dos Desenganos da Vida Humana, Metaforicamente
- () Acidente
- () Porquinho-da-índia
- () O bicho
- () A omelete
- () Trem de ferro
- () Soneto de Fidelidade
- () Quadrilha
- () Pneumotórax
- () Pluvial/Fluvial

ANEXO D – Sobre os dois momentos da aula: outras intervenções dos alunos.

LEITURA DO TEXTO POÉTICO

Nome do(a) Aluno(a): _____ No. ____ Série: _____ Idade: ____ anos.

ATIVIDADE: Leitura do texto poético -em verso- de autores, épocas e concepções poéticas variadas. OBJETIVO: Promover a leitura do texto literário (POEMA).

METODOLOGIA: Parte V – Produção escrita das impressões e experiências vivenciadas através das atividades de leitura.

Prezado(a) Aluno(a), ao responder este questionário você estará registrando suas impressões e experiências sobre as leituras feitas dos poemas selecionados. Responda livremente.

Q1) Que momento da atividade de leitura que fizemos dos poemas você achou mais interessante?

() O PRIMEIRO MOMENTO: quando os alunos puderam interpretar os poemas com as experiências deles, sem as respostas do professor.

() O SEGUNDO MOMENTO: quando o professor conduziu a interpretação dos poemas escolhidos, buscando ampliar as experiências de leitura.

() os dois momentos foram igualmente interessantes.

Explique por quê:

Q2) Para você aprender mais sobre textos poéticos e melhorar seu desempenho de leitor, você acredita que O PROFESSOR:

() deve ANTES fazer a interpretação dos textos e explicá-los SEM a participação dos alunos e somente DEPOIS ouvir as opiniões da classe.

() deve PRIMEIRO ouvir as opiniões dos alunos sobre os textos e somente DEPOIS fazer a interpretação e explicá-los considerando as opiniões da classe.

() Nenhuma das duas anteriores.

Explique por quê:

Q3) Esta atividade que realizamos com a leitura dos textos mudou sua opinião sobre como ler poemas?

() sim () não

Explique por que e como:

Q4) AGORA DESCREVA SUAS IMPRESSÕES, SUAS EXPERIÊNCIAS E SUA COMPREENSÃO A RESPEITO DO POEMA “PORQUINHO-DA-ÍNDIA”. (Se precisar de mais espaço, escreva no verso da folha)

Q5) AGORA ESCOLHA UM POEMA E DESCREVA SUAS IMPRESSÕES, SUAS EXPERIÊNCIAS E SUA COMPREENSÃO A RESPEITO DELE. EXPLIQUE TAMBÉM A RAZÃO DE SUA ESCOLHA. (Se precisar de mais espaço, escreva no verso da folha)

TÍTULO DO POEMA ESCOLHIDO POR VOCÊ: