

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**POESIA PARA ADOLESCENTES: estudo crítico de obras e vivência em sala
de aula**

VANEIDE LIMA SILVA

**JOÃO PESSOA
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Vaneide Lima Silva

POESIA PARA ADOLESCENTES: estudo crítico de obras e vivência em sala de aula

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da área de Linguagem e Ensino da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do título de doutor em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves.

JOÃO PESSOA
2009

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves (orientador) UFPB

Profa. Dra. Ana Cristina Marinho Lúcio – UFPB

Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega – UFCG

Profa. Dra. Luciana Eleonora de Freitas Calado Deplagne - UFPB

Profa. Dra. Lílian de Oliveira Rodrigues - UERN

Profa. Dra. Márcia Tavares Silva (suplente) – UFRN-UFCG

Prof. Dr. José Edilson de Amorin (suplente) – UFPB-UFCG

João Pessoa, 30 de março de 2009.

RESUMO

Esta pesquisa discute, a partir da análise de coletâneas de poemas destinadas a adolescentes e da vivência da leitura de poemas em sala de aula, a construção de poemas voltados para o público adolescente. Do ponto de vista metodológico, procedeu-se a uma investigação detida dos poemas, tendo como suporte as reflexões de Hegel (1964), Staiger (1975), Adorno (1975) e Cohen (1974), no âmbito da teoria sobre poesia, bem como de Jauss (1979), Jouve (2002) e Zilberman (2004) no que concerne à estética da recepção. Quanto à realização da pesquisa participante, orientou-nos as formulações de Neto (1994) e Moreira e Caleffe (2006). Os resultados apontam para a fragilidade das obras que trazem a perspectiva de uma poesia para adolescente bem como para a percepção de que os jovens não estão voltados apenas para os temas que os autores elegem como centrais para o adolescente. A realização de um experimento com jovens de escola pública, de pouca experiência com o poema, indicou também a necessidade de um trabalho metodológico diferenciado, que foge aos modelos consagrados pelos livros didáticos. Permeia todo o trabalho o pressuposto de que a leitura de textos de qualidade estética reconhecida é indispensável para uma formação humana adequada.

Palavras-chave: Poesia para adolescentes, literatura e ensino, crítica literária.

ABSTRACT

This research discusses, from an analysis of poems addressed to adolescents and the experience of reading poems in the classroom, a construction of a poems addressed to adolescent target. Related to the methodology, the poems were analyzed in details, based on the reflections on poetry theory of Hegel (1964), Staiger (1975), Adorno (1975), and Cohen (1974); and reflections on aesthetic of reception of Jauss (1979), Jouve (2002), and Zilberman (2004). Concerning the participative research, the formulations of Neto (1994), and Moreira and Caleffe (2006) guided us. The results point to the fragilities of work that bring the perspective of poetry to adolescent as well as the perception that the youth are not focused only on themes considered important by the authors to the adolescents. The accomplishment of an experiment with adolescents from public school, that have little experience with poetry, also showed a necessity of a different methodological work, which escapes from the models consecrated by the textbooks. Through the whole research, there is the purpose that the reading of acknowledged aesthetic quality text is indispensable to an adequate human education.

Keywords: Poetry to adolescent; literature and teaching; literary criticism.

RÉSUMÉ

Cette recherche discute, à partir de l'analyse d'un recueil de poèmes destinés aux adolescents, et de l'expérience concernant la lecture de poèmes en salle de classe, de la construction de poèmes dirigés vers le public adolescent. Du point de vue méthodologique, on a procédé à une investigation des poèmes ayant pour support les réflexions de Hegel (1964), Staiger (1975), Adorno (1975) et Cohen (1974), dans le champ de la théorie de la poésie, ainsi que Jauss (1979), Jouve (2002) et Zilberman (2004), en ce qui concerne l'esthétique de la réception. Quant à la réalisation de la recherche participante, les formulations de Neto (1994) et Moreira et Caleffe (2006) nous ont orienté. Les résultats indiquent la fragilité des oeuvres qui portent la perspective d'une poésie pour adolescents, ainsi que la perception que les jeunes ne s'intéressent pas seulement aux thèmes que les auteurs choisissent comme les thèmes fondamentaux pour l'adolescent. La réalisation d'une expérimentation avec des jeunes de l'école publique ayant peu d'expérience avec le poème, a indiqué aussi la nécessité d'un travail méthodologique différencié, qui puisse fuir aux modèles consacrés par les livres didactiques. La présupposition de que la lecture des textes de qualité esthétique reconnue est indispensable pour une juste formation humaine, oriente tout le travail.

Mots-clés: Poésie pour adolescents, Littérature et enseignement, Critique littéraire.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Hélder Pinheiro, presença marcante e decisiva em minha formação, pela sensibilidade e paciência na condução deste trabalho.

Aos membros da comissão examinadora, pela leitura e colaboração.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, atualmente na pessoa de sua coordenadora, Profa. Dra. Liane Scheneider.

Às professoras Ana Cristina Marinho Lúcio e Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega, pelas contribuições apresentadas por ocasião do exame de qualificação.

À secretaria do PPGL, pela cordialidade no atendimento.

A CAPES, pelo apoio à qualificação docente, viabilizando esta pesquisa.

Às Faculdades Integradas de Patos, que compreendeu a necessidade de afastamento para a realização deste trabalho.

Aos alunos do nono ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Assis Chateaubriand, que acolheram com carinho a nossa proposta e os poemas que lhes apresentamos.

Aos meus pais, que sempre me fizeram acreditar que conseguiria.

Aos amigos, pelo incentivo e apoio nas horas em que achava que não daria conta.

Aos colegas de trabalho, especialmente Luciana de Queiroz, Michelle Marques, Etienne Rodrigues e Hildênia Onias, pela confiança indispensável nos momentos de dificuldade e falta de ânimo.

Às minhas afilhadas de Crisma, Ana Carla e Liélia, presenças marcantes em minha trajetória de vida, cuja admiração impulsiona-me a seguir em frente.

À amiga Célia Ribeiro, que na última hora aceitou compartilhar sua experiência de leitura lendo e revisando os dois últimos capítulos deste texto.

À Maria Fernandes de Andrade Praxedes, que com determinação e segurança me substituiu nas Faculdades Integradas de Patos durante o período de minha ausência.

A todos que direta e indiretamente participaram desta trajetória acadêmica, especialmente Eliana Calado e Josenildo Forte.

Aos meus pais,
Antônio Valdevino e Luzia Lima,
Ao João Batista, amor único,
dedico a alegria deste momento.

A poesia é um modo de a gente sentir a gente, de sentir as coisas do mundo, de sentir a gente no mundo. A poesia é um modo de construir com palavras esses sentimentos. Se lemos em voz alta as palavras da poesia, caprichando na leitura, percebemos que o poema é mais do que palavras escritas; percebemos que ele quer cantar. Definir a poesia não é fácil. Mas quem lê com carinho as palavras de um poema já está conhecendo a poesia, já está aceitando a beleza e a verdade que ela tem. (Alcides Villaça)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DO CHÃO DO ROÇADO AO ESPAÇO ACADÊMICO: a poesia como elemento de emancipação	24
1.1 Pelo direito à leitura literária	31
2 SOBRE A NATUREZA DA POESIA	36
2.1 A poesia como perfume da alma em Hegel	37
2.2 Emil Staiger: a poesia como recordação	45
2.3 A lírica como resistência à ideologia em Adorno	48
2.4 Jean Cohen e a busca da forma	51
3 DISCUTINDO A POESIA PARA ADOLESCENTES	54
3.1 Adolescência: período de sensibilidade aguçada	63
3.2 As relações familiares em evidência	69
3.3 O amor e suas vicissitudes	78
3.3.1 O brotar do desejo	91
3.3.2 A presença da natureza	96
3.4 Outros aspectos da adolescência	98
4 VIVÊNCIA DA POESIA EM SALA DE AULA	105
4.1 Natureza, contexto e objetivos da pesquisa	108
4.2 Contexto da pesquisa: o público-alvo, a escola e os contatos iniciais	111
4.3 Em busca dos interesses dos alunos: a recepção ao questionário e às entrevistas	113
4.4 Inserindo-nos no universo dos estudantes: a observação participante	116

4.5 A seleção dos poemas	125
4.6 Planejando os encontros	127
4.7 Primeiro Encontro: Café com poesia	128
4.8 Segundo Encontro: Continuação do jogo com a linguagem	136
4.9 Terceiro Encontro: viajando no “Trem de Alagoas”	141
4.10 Quarto Encontro: A poesia e as emoções.....	145
4.11 Quinto Encontro: A poesia e a emoções – segundo momento	149
4.12 Sexto Encontro: Poesia e Sociedade	152
4.13 Sétimo Encontro: Poesia e Adolescência	157
4.14 Oitavo e Último Encontro: Poesia e Adolescência – avaliando as “vivências”	165
 CONCLUSÃO	 172
 BIBLIOGRAFIA	 179
 ANEXOS	 187

INTRODUÇÃO

Octavio Paz, nome dos mais significativos da atual literatura hispano-americana e seu mais importante poeta-crítico, em seu fundamental *Signos em Rotação* (1996), busca, entre outros aspectos, diferenciar a poesia da prosa. Enquanto esta é concebida pelo crítico como um “gênero tardio, filho da desconfiança do pensamento ante as tendências naturais do idioma”, a poesia, por sua vez, 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” (p. 12).

De acordo com Paz, podemos dizer que “a prosa não é uma forma de expressão inerente à sociedade, *enquanto que é inconcebível a existência de uma sociedade sem canções, mitos ou outras expressões poéticas*” (p. 12, grifo nosso).

Em ensaio intitulado “O direito à literatura”, Antonio Candido (1995) corrobora o pensamento de Paz ao afirmar que “não há povo e não há homem que possa viver sem a literatura”, ou seja, “sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. O crítico entende a literatura como uma “necessidade universal” que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a nossa personalidade, uma vez que ao “dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ele nos organiza, nos liberta do caos e portanto humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade...” (p. 256).

O caráter humanizador da literatura faz dela um instrumento indispensável no processo de formação educacional. Por isso se encontra em nossos currículos, constituindo fundamental suporte intelectual e afetivo. Logo, podemos dizer que a literatura tem função social. Especificamente no caso da poesia, Eliot (1991) garante que antes de qualquer outra intenção que ela possa ter sempre haverá “comunicação de alguma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras – o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade” (p. 29).

A consciência desse caráter formador da poesia nos impulsiona a atuar em sua defesa nos espaços escolares, uma vez que ela constitui um tipo de manifestação literária que deve se estender a todos os seres humanos, conforme defende Candido. Consideramos ser necessário fazer sua defesa porque no âmbito escolar o espaço da poesia ainda é reduzido e precário, de modo que ora ela é vista simplesmente como mera atividade lúdica ora é tomada a partir de uma ótica pragmática, em que o poema é abordado com pretexto para responder exercícios gramaticais e de redação, prática bastante recorrente nos livros didáticos, conforme explicitaremos mais adiante. A carência na formação literária de professores, aliada à ausência de propostas metodológicas que embase a prática da leitura do texto literário em sala de aula, colaboram decisivamente para o esvaziamento do ensino da literatura e, por extensão, da poesia, conforme atestam inúmeras pesquisas.¹

Nossa preocupação com a poesia no contexto escolar surgiu ainda na graduação, quando tivemos a oportunidade de realizar um estudo que constatou as relações nada amistosas entre o poema e o livro didático.² Embora concluído em 1996, os resultados ainda são bastante atuais, conforme estudos mais recentes de Pinheiro (2006). Essa pesquisa nos deu a oportunidade de observar que as atividades sugeridas a partir da leitura dos poemas que constavam em livros didáticos de sétima e oitava séries pesquisados consistiam na utilização da poesia para exploração de elementos gramaticais, interpretação textual e produção escrita.

Constatou-se que a interpretação textual aparecia como a forma de abordagem mais recorrente em todos os livros consultados, limitando-se, em sua grande maioria, a aplicação de questionários compostos de perguntas que objetivavam levar o aluno a descobrir a “mensagem” do texto, numa demonstração

¹ Conferir BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. “O ensino de literatura no 2º grau: a ótica do professor e do aluno”. In: *Gragoatá*. Niterói, n. 2, 1. sem. 1997; CORDEIRO, Euda de Araújo. *A literatura na 1ª série do ensino médio: voz do aluno e do professor*. Dissertação de Mestrado. UFPB – Campina Grande – Campus II, 2002; TAVARES, Diva Sueli Silva. *Da leitura de poesia a poesia da leitura: a contribuição da poesia para o ensino médio*. Tese de Doutorado. UFRN – Natal, 2007.

² Conferir PEREIRA, Herika Renally Silva. & SILVA, Vaneide Lima. *Modos de abordagem do poema em Livros Didáticos de Sétima e Oitava Séries*. Campina Grande – Paraíba, 1996 (Monografia de Conclusão de Curso de Letras).

clara de que o elemento conteudístico parece ser o aspecto mais explorado pelos autores dos livros didáticos. Em segundo lugar aparece o estudo gramatical a partir do poema, atividade que conduz o aluno a procurar algo no poema que lhe é exterior. Acreditamos que a mera identificação de elementos gramaticais no poema não traz maiores resultados para o aluno, o qual deveria ser levado a perceber o modo como esses elementos (os gramaticais) se configuram no texto para construir um significado mais amplo. Em terceiro, temos a utilização da poesia como pretexto para a produção escrita. Quanto a essa forma de abordagem, quisemos chamar a atenção para o fato de que era bastante comum a sugestão dos autores para que os alunos criassem textos poéticos. Nas sugestões propostas, enfatizavam o emprego de rimas, como se elas fossem o único elemento caracterizador do poema. Outra constatação que se depreendia desse tipo de abordagem era a falsa idéia de que a construção de um poema é muito simples e que não demanda esforço nem trabalho.

A interpretação textual, por exemplo, conforme já mencionamos, resumia-se apenas a aplicação de longos questionários, que, ao nosso ver, tendem a cansar o aluno e levá-lo a pensar que para se perceber o sentido de um texto é necessário responder a determinadas perguntas previamente elaboradas. Além disso, as interpretações patrocinadas pelos livros didáticos são direcionadas à temática dos textos, que, geralmente, atende às necessidades do autor do livro didático e este, por sua vez, nem sempre prioriza ou parte dos interesses dos alunos.

Mais recentemente vários outros estudos têm retomado o modo de abordagem da poesia em livros didáticos. Marisa Lajolo (2002), já na década de 80, nos alertava sobre o que Magda Soares (1999), em artigo que virou clássico: “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, reflete sobre a inadequação da escolarização que se faz do texto literário a partir da observação de três instâncias: a biblioteca escolar, a leitura e estudo de livros de literatura orientada por professores de português e a leitura e o estudo de texto. Em relação a este último aspecto, a autora aponta problemas que a nossa pesquisa já havia identificado anteriormente. Assim como o trabalho de Soares, existe hoje uma quantidade considerável de trabalhos, inclusive em nível de mestrado, que

discutem a didatização da literatura no livro didático. O que falta é mais iniciativa dos educadores no sentido de procurar conhecer esses estudos e discuti-los, de maneira a não deixar de utilizar o livro didático, mas assumir uma postura crítica frente às atividades sugeridas, realizando aquelas que favoreçam o encontro do aluno com o texto poético (quando houver), sem, ainda, deixar de buscar outras formas de explorar a poesia de modo a valorizar a experiência de leitura. É preciso ter clareza de que as atividades de abordagem do poema no ensino fundamental devem considerar o lúdico típico do texto literário, constituindo-se em propostas lúdicas que, por sua vez, motivariam o leitor a buscar novos textos, ampliando assim os seus horizontes de expectativas. Entendemos aqui o lúdico não meramente no sentido de passatempo, mas algo que envolve o trabalho com as palavras para surpreender com os novos sentidos, novas percepções do mundo.

Dentre os ganhos alcançados com a realização deste trabalho inicial, queremos destacar para a verificação do modo utilitarista de abordagem do poema em detrimento de uma abordagem lúdica, que propiciaria a percepção e o desenvolvimento da sensibilidade do aluno em contato com a poesia; a constatação do desprestígio do lírico no livro didático e, possivelmente, na sala de aula, fato que parece se confirmar quando se observa que a quantidade de poemas presentes nos livros é inferior ao número dos textos em prosa. O livro didático da turma onde realizamos um experimento de leitura confirma isso: das oito unidades que compõem o livro, apenas uma é dedicada a poesia, prevalecendo a supremacia do texto narrativo, literário ou não. Apresentaremos mais detalhadamente no capítulo que relata o experimento.

Por fim, temos a verificação de que a qualidade estética de grande parte dos poemas que comparecem neste instrumento de ensino apresenta qualidade duvidosa, conforme também observa Magda Soares. E os que se destacam esteticamente são tratados de maneira limitada, sem que seja dada atenção à sua especificidade. Ao nosso ver, ao invés de aproximar o aluno da poesia, proporcionando um encontro afetivo, objetivo primordial durante o ensino fundamental, essa forma de explorar a poesia distancia a criança ou o adolescente do poema. Se isso acontece, estamos deixando de formar o leitor literário, porque

a atenção dada não é para a descoberta da beleza e de novos significados da poesia e sim para elementos “exteriores” ao texto poético.

A pesquisa que posteriormente viemos desenvolver durante o Mestrado, apesar de ter uma natureza analítica, uma vez que nos propusemos a investigar a poesia infantil de José Paulo Paes³, também esteve fortemente vinculada ao ensino da poesia, pois o estudo realizado evidenciou aspectos de uma poesia bastante rica na representação de experiências humanas, que pode ser lida por crianças de todas as idades.

José Paulo Paes revela o novo e o surpreendente que “nos tira da mesmice da rotina” e nos coloca no mundo alegre e divertido das brincadeiras com as palavras. Aliás, o poeta acredita que essa deve ser a função da poesia: mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina ...” (PAES, 1996, p. 26).

Os poemas desse escritor se destacam pela criatividade e riqueza de sentidos, despertando nos leitores a necessidade de olhar as coisas ao nosso redor como se fossem descobrir algo de novo e de inusitado. Essa característica é bastante recorrente em sua poesia e remete à concepção de poesia como “revelação”, lição que o poeta declara ter aprendido com a leitura de poemas de Drummond e Bandeira, alguns de seus mestres.

É importante destacar que José Paulo Paes compreende e respeita a maneira como a criança enxerga o mundo, que se dá através do lúdico. Consciente disso, o poeta traz a brincadeira para sua poesia e cria jogos de sentidos com as palavras que aguçam a imaginação da criança, destinatária dessa poesia.

O trabalho poético deste escritor reflete a constante renovação da linguagem, que, por sua vez, se coloca a serviço do leitor como uma eterna brincadeira. A criança, aliás, é solicitada a participar do jogo poético travado pelo poeta, que explicita a idéia de que o poema figura como um brinquedo. O essencial em sua poesia infantil é brincar. Brincar com os sentidos das palavras,

³ SILVA, Vaneide Lima. *Brincando com a Linguagem: leitura da poesia infantil de José Paulo Paes*. João Pessoa – Paraíba: 2001 (Dissertação de Mestrado).

com o modo como elas se organizam na página do livro, com as sonoridades e ritmos. A brincadeira, portanto, comparece na poesia de Paes, enquanto temática, não de maneira descritiva, como acontece com outros poetas modernos que trazem a brincadeira para a sua poesia, mas como um projeto estético, revelando uma atitude frente ao mundo e à vida que não privilegia o pragmatismo do mundo moderno.

O fato é que pudemos observar que há poesia de qualidade estética dedicada ao público infantil, apresentando, portanto, a mesma qualidade estética da que se destina ao público adulto. Os bons poemas privilegiam a ótica infantil, valorizando o ludismo sonoro e a fantasia que caracterizam essa fase da vida. Daí a recorrência de elementos como o animismo, a ênfase nas rimas e a retomada de inúmeros jogos de palavras, além de onomatopéias e outros recursos sonoros que certamente tendem a aguçar a fantasia e a criatividade do leitor mirim.

O humor também comparece como uma das marcas fortes dessa poesia, afinal, este constitui, segundo o próprio José Paulo Paes, o principal ingrediente da literatura infantil. Ao nosso ver, esses ingredientes são capazes de prender a atenção da criança, conduzindo-a para novas leituras.

Estamos convictos, reiteramos, de que temos poesia de qualidade para oferecer ao público infantil e em quantidade satisfatória. Mas o mesmo não se pode dizer das coletâneas de poemas que o mercado editorial vem publicando na intenção de atingir o público adolescente. A leitura inicial de algumas dessas publicações revelou que o trabalho com a linguagem é muitas vezes inexpressivo, carece de realização estética mais adequada. Começávamos a fazer os seguintes questionamentos: dada a escassez de estudos que reflitam e sugiram uma metodologia de abordagem e leitura de poesia entre os jovens adolescentes, que poemas devemos oferecer a esse público? Que poemas estamos lendo para os adolescentes em sala de aula? Estamos nos preocupando com a qualidade estética dos textos que o mercado editorial vem lançando na intenção de atingir o público juvenil?

Uma consulta a catálogos de algumas editoras mostrou, por exemplo, que havia um número pouco significativo de livros de poemas destinados aos

adolescentes, quando comparado ao número de obras de ficção. Contatamos também que quase inexistem trabalhos que reflitam sobre as peculiaridades da poesia que o mercado livreiro está publicando com a intenção de atingir o público juvenil.

O único texto a que tivemos acesso quando resolvi elaborar o protejo para esta tese e que faz uma referência ao leitor adolescente foi o do professor Hélder Pinheiro, intitulado “Poemas para crianças e jovens”, presente em *Poemas para Crianças: reflexões, experiências, sugestões* (2000), no qual o autor relata experiências de leituras com poemas de Sidónio Muralha e Sérgio Caparelli com alunos de quinta e sexta séries do Ensino Fundamental. O artigo de Pinheiro reflete o seu interesse pelo público adolescente e desperta a atenção pelo olhar crítico que lança sobre a obra de Sérgio Caparelli, evidenciando a realização poética que tem os poemas desse escritor⁴. Destaca-se neste artigo a devida valorização dos poemas de um dos livros mais recentes de Caparelli: *33 ciberpoemas e uma fábula virtual*.

A leitura de outros artigos nos possibilitou observar que alguns críticos do gênero Literatura Infantil e Juvenil dão prioridade à reflexão d gênero ficcional. Ainda durante o planejamento para este estudo, tivemos acesso aos seguintes: Amarilha (1997); Sandroni (2001) e Souza (2003). A ausência de trabalhos que avaliassem a qualidade dos poemas endereçados ao público jovem colaborou decisivamente para que resolvêsemos estudar as seguintes coletâneas endereçadas a esse público: *Cantigas de adolescer* (1992), *Amor adolescente* (1999) e *Noites de lua cheia* (1996), de Elias José; *Brincando de amor* (1994), de Ilka Brunhilde Laurito; *Preciso de você* (1996), de Sônia Salerno Forjaz; *Sementes de sol* (1992) e *Sonhos, grilos e paixões* (1990), de Carlos Queiroz Telles e *Bom mesmo na vida* (1986), de Maria Elisa Ferraz Paciornick.

Todos estes livros integram alguma coleção ou série. Alguns, inclusive vêm sendo reeditados. Além da presença em catálogos, a indicação do público desses livros se evidencia em alguns títulos e nomes das coleções que muitos integram. Há editoras e autores que se dirigem a esse público nas apresentações

⁴ O artigo foi reeditado recentemente em PINHEIRO (2007).

e capas das coletâneas, expressando a intenção e a preocupação de criar poemas que revelem “a aguda sensibilidade dos jovens e das jovens”, conforme objetiva Elias José em suas *Cantigas de Adolescer*. No capítulo em que avaliamos essas coletâneas comentaremos outras apresentações.

Por fim, observamos que os temas recorrentes em praticamente todos os títulos consultados focalizam aspectos ligados ao universo do adolescente. Dentre os mais recorrentes, identificamos as **Relações familiares**; o **Amor**, o **Desejo** e a **Natureza**. É bastante recorrente o comparecimento de poemas que expressam a preocupação com a própria imagem, aspecto que se intensifica principalmente na adolescência, revelações íntimas – como confidências, desejos e insatisfações que vão desde a falta de um tênis novo até o cerceamento da liberdade.

A focalização dessas temáticas objetiva “recriar poeticamente os sonhos, as descobertas, experiências, relacionamentos e mágoas adolescentes ao descobrirem o mundo”, garante Elias José na apresentação de *Cantigas de Adolescer*.

É interessante questionar o fato de que se a adolescência parece ser entendida pela maioria dos autores dessas coletâneas como uma das fases “mais ricas da vida em conhecimentos e percepções”, por que eles repetem tanto os temas? Como valorizar a “riqueza de percepções” que caracteriza os adolescentes, se predominam frases feitas ou expressões corriqueiras, cujo efeito tende ao lugar comum? A facilitação da linguagem, que se observa em muitos poemas, através do modo descritivo como os temas são abordados, por exemplo, não sugere uma concepção de poesia em que há pouca ambigüidade, trai o nível de transfiguração da realidade?

O propósito dos autores é “revelar” a sensibilidade de seus leitores jovens. Desse modo, demonstram conceber a poesia como “um jeito mais bonito de se ver a vida”, definição apresentada por Elias José, agora em outra coletânea: *Noites de Lua Cheia*. É consenso entre os poetas que “a poesia nos põe atentos para a beleza das coisas e as maravilhas do dia-a-dia”. Para tanto, acreditamos que o modo de dizer as coisas sobre a vida deveria fazer vir à tona essa “beleza”. No entanto, a maneira como os autores “transfiguram” o cotidiano do adolescente

parece nem sempre possibilitar uma leitura desafiadora, a ponto de favorecer ao leitor adolescente o questionamento de posições e preconceitos, entre outras questões, como lidar com a complexidade da própria linguagem. Os poemas tendem a não colaborar para que o jovem se torne um leitor mais exigente, uma vez que os temas predominantes são praticamente os mesmos em todas as coletâneas consultadas. A maneira como o conteúdo é tratado parece não permitir que este ganhe maiores significados, contrariando o que Candido (1995) afirma a respeito da construção da obra literária. Segundo o crítico, a forma deve permitir que o conteúdo ganhe maior significado e ambos juntos aumentam a nossa capacidade de ver e sentir, uma vez que só a intenção e o assunto não bastam para tornar a obra literária. A força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes.

Nos propusemos, então, aos seguintes objetivos: 1) Analisar os livros de poemas elencados anteriormente, procurando identificar o nível de realização estética dos mesmos e, ao mesmo tempo, buscar nas obras de poetas consagrados brasileiros poemas que pudessem ser lidos e apreciados em sala de aula por alunos adolescentes; 2) Verificar a recepção da poesia por alunos adolescentes, especialmente dos poemas direcionados a esse público, observando e identificando os possíveis sentidos que os alunos atribuem a esses textos; 3) Realizar uma experiência de leitura de poesia com alunos do nono ano, turno da manhã, de uma escola pública no município de Campina Grande. Para tanto, organizamos uma antologia poética composta de poemas de autores reconhecidos pela crítica e de autores das coletâneas avaliadas, especificamente alguns que fazem parte do *corpus* analítico deste estudo para ser apreciada pelos adolescentes.

A tese encontra-se dividida em quatro capítulos: no primeiro, trazemos um depoimento pessoal no qual evidenciamos nosso primeiro contato com a poesia – que se deu através dos cocos de roda cantados na comunidade rural onde vivíamos. Chamamos a atenção para a necessidade de a Grande Literatura conviver com outras literaturas, excepcionalmente no espaço da sala de aula. Nosso depoimento é feito em diálogo com alguns estudos sobre Literatura

Popular. Fazemos referência especificamente aos trabalhos de Luytem (1992) e Ayala (1997, 2000). Como neste capítulo não deixamos de fazer referência ao caráter humanizador da literatura, retomamos Candido (1972, 1995), fazendo menção ainda a Abreu (2006) e Zilberman (2004). Também nos servem de base teórica alguns textos sobre leitor e formação de leitor. Valemo-nos fundamentalmente dos estudos de Jouve (2002), Amarilha (1995) e Corrêa (2007).

No segundo capítulo, apresentamos algumas concepções de poesia que nos parecem essenciais para a construção da base teórica que fundamentou a leitura crítica dos poemas analisados no terceiro capítulo. Partindo da abordagem historiográfica de Cara (1989), centramo-nos depois na concepção essencialista de Hegel (1980), destacando aspectos da concepção de poema lírico formulados por Staiger (1975). Também trouxemos a contribuição de Adorno (1975), dando destaque para o caráter social que a lírica assume no contexto da sociedade contemporânea. Apontamos ainda a contribuição de um ensaísta que bebe nas fontes formalistas e traz uma leitura bem dentro da tradição estrutural: Cohen (1974).

O terceiro capítulo é dedicado ao estudo analítico das coletâneas de poemas indicadas neste estudo, selecionadas por terem em comum as temáticas já explicitadas momentos atrás, pelos menos os temas mais recorrentes. A análise seguiu as orientações da Estilística spitzeriana, vertente crítica que toma a obra de arte concreta como ponto de partida, “e não qualquer ponto de vista apriorístico exterior à obra” (GUIRAUD, 1978, p. 97). Fazemos menção a autores que aparecem citados no primeiro capítulo, mas recorremos, sobretudo, a Becker (2003). Com base nessa obra, fazemos uma rápida caracterização da adolescência, público para o qual são indicadas as coletâneas de poemas analisadas. Nossa leitura crítica busca identificar o nível de realização estética dos poemas dirigidos ao público jovem.

No quarto e último capítulo apresentamos o relato das “Vivências Poéticas na Escola”, experimento realizado com os alunos do nono ano, aos quais já fizemos referência. O experimento foi precedido por um trabalho de campo que buscou nos aproximar do grupo e, por extensão, da realidade onde se daria a

vivência de leitura. A aproximação com os alunos nos possibilitou a coleta de informações necessárias para identificarmos, mesmo que superficialmente, o universo de leitura dos alunos, além de favorecer um envolvimento inicial indispensável em pesquisa qualitativa. Utilizamos a entrevista e a observação participante como formas de abordagem do trabalho de campo, bem como a aplicação de questionários que também objetivou a coleta de dados. Dentre os autores mencionados neste capítulo, destacamos Jauss (1979), Zilberman (2004), Zinani e Santos (2004), Neto (1994), Pinheiro (2007), Paes (1996), Eliot (1991), dentre outros.

Como a antologia trabalhada com a turma continha poemas de autores consagrados e não consagrados, dentre estes últimos referimo-nos a alguns autores das antologias avaliadas no terceiro capítulo deste estudo, pretendíamos verificar se os alunos identificariam possíveis diferenças no que se refere à realização estética entre os poemas e proporcionar aos alunos uma experiência que suscitasse emoção e reflexão através da leitura de poesia.

1 DO CHÃO DO ROÇADO AO ESPAÇO ACADÊMICO: a poesia como elemento de emancipação⁵

O gosto pela leitura me motivou a cursar Letras, escolha que possivelmente se deva ao fato de ter tido uma professora extremamente dedicada que ensinou a mim e aos meus dois irmãos mais velhos a conhecer o mundo das primeiras letras. Dona Luzia, minha mãe, nos ensinou o alfabeto em casa, lá no sítio “Pau Ferro”, município de Massaranduba. Portanto, já soletrávamos algumas palavras quando começamos a freqüentar a escola, anos depois, já na cidade, num internato para crianças carentes que existe até hoje no bairro de José Pinheiro, zona leste de Campina Grande.

Estudante de escola pública, sem muitos recursos, tive que enfrentar e superar inúmeras adversidades até chegar à universidade, principalmente no que se refere ao acesso à leitura, pois na época em que cursei os ensinos fundamental e médio não havia a distribuição de livros didáticos como temos hoje. Os poucos livros que chegavam na escola não eram suficientes para todos os alunos, por isso eles eram destinados à biblioteca para consulta e realização de trabalhos escolares.

O fato é que a filha mais velha de seu Antônio Valdevino e dona Luzia Lima, semi-analfabetos e agricultores que migraram da roça para a periferia da cidade, inicia o curso de Letras com uma história de leitura bastante precária, especialmente no tocante a leitura literária, uma vez que meu contato com a literatura dita erudita sempre esteve ausente em minha formação básica. No ensino médio os textos literários a que tivemos acesso eram apresentados através de resumos (os romances) ou fragmentos de poemas mimeografados das obras indicadas para o vestibular ou de autores de maior destaque das escolas literárias focalizadas durante as aulas de literatura, cujo ensino priorizava (perspectiva

⁵ Apesar de lançar mão das contribuições teóricas de alguns estudos sugeridos pelo orientador deste trabalho, utilizarei o discurso em primeira pessoa neste capítulo, uma vez que faço um relato pessoal de como se deu o meu encontro com a poesia e em que medida essa experiência se tornou decisiva para a formação da minha história de leitora de literatura.

ainda bastante privilegiada) a historiografia literária. A leitura de tais resumos ou fragmentos visava primordialmente a identificação de características de escolas e obras, o que evidencia o caráter informativo das aulas de literatura, realidade ainda muito comum nas escolas públicas brasileiras⁶.

Como não poderia deixar de ser, por estar cursando Letras, o meio acadêmico me possibilitou o contato e o estudo dos autores representativos do nosso cânone literário e alguns nomes da literatura universal, de modo que quando tive que optar por uma linha de pesquisa para me especializar, resolvi seguir o caminho da literatura, sempre com a consciência de que havia deficiências a suprir, afinal, meu universo de leitura era muito limitado, já que os livros eram jóia rara na minha formação de nível fundamental e médio. O prazer pela leitura se intensificou durante o curso, e hoje acredito que o tempo da graduação serviu para me humanizar e humanizar no sentido em que define Antonio Candido (1972, p. 804) no texto “A literatura e formação do homem”: ela é força que humaniza na medida em que “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”. Na visão do crítico, a literatura é uma das modalidades que funcionam como resposta a uma necessidade universal de ficção e fantasia que é “coextensiva ao homem”, pois “aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado das necessidades mais elementares”. Candido tem razão quando afirma que formas como “a adivinha, o trocadilho e o rifão”, bem como o “jornal, a revista, o poema, o romance e a novela romaneada (estes últimos num nível mais complexo de literatura) sistematizam a fantasia e que a literatura é uma das modalidades mais ricas”.

A leitura do texto de Candido, ao final da graduação, me possibilitou a constatação de que os cocos de roda que conheci na infância poderiam ser inseridos no “universo ficcional ou efabulado” que constitui no homem uma necessidade universal, conforme defende Candido. Essa expressão artística de cunho popular marcou a minha experiência, talvez por tê-la conhecido ainda na infância e transmitida por alguém ligada a mim afetivamente: meu pai, Antônio

⁶ A esse respeito, vide pesquisa de Cordeiro (2002) que constata, dentre outros aspectos, que o ensino de literatura no ensino médio não se volta para os interesses dos alunos.

Valdevino, ou, quem sabe ainda pela “força de sua expressão”, uma das características da poesia popular. Luyten (1992, p. 9), em estudo que focaliza a poesia popular narrativa, conhecida entre nós como Literatura de Cordel, declara que “(...) entre as expressões de cunho popular, as que mais interesse oferecem são as modalidades comunicativas. E entre estas, a poesia ocupa um lugar de destaque pela sua dinamicidade e força de expressão...”

A afirmação desse autor, embora se refira ao Cordel, aplica-se perfeitamente aos cocos de roda, cuja dinamicidade se confirma através da dança, também chamada de coco ou ciranda por alguns, que acompanha o ritmo dos que brincam. Apesar de não ter aprendido a dançar, os cocos de roda estiveram presentes em toda minha infância, mesmo quando tivemos que deixar a zona rural e vir para a cidade. Viemos morar na periferia e nossa casa se situava nas proximidades de uma favela em que residiam vários conhecidos e parentes que também haviam migrado para a cidade. Lembramo-nos de que vez por outra faltava energia em casa. Nessas ocasiões, quando era noite, meu pai pegava um pandeiro e cantava alguns cocos, para satisfação minha, de meus irmãos e dos vizinhos que se aproximavam por causa do som do pandeiro. Adorávamos ouvir aquelas quadras cheias de ritmo. A falta de energia se transformava em momentos de diversão e alegria, porque, além da música, tínhamos o clima perfeito para ouvir as histórias de trancoso que papai contava. Tais “reuniões” evocavam as lembranças das brincadeiras de coco acontecidas quando vivíamos no sítio, em circunstâncias especiais: ao final da colheita, período em que os moradores se reuniam para comemorar a boa safra de milho e feijão, motivo de festa para os agricultores, já que se tinha a garantia de comida até o próximo inverno. Essas ocasiões, aliás, remetem para o tempo comunitário necessário para que a literatura popular tenha a possibilidade de existir. Em estudo sobre algumas manifestações da literatura popular nordestina escrita e oral, Ignez Ayala (1997, p. 161) afirma que essa literatura não pode abrir mão desse tempo comunitário. Ela “precisa de um tempo em que as pessoas se encontrem, conversem, troquem experiências (...)”, caso contrário, essa literatura deixa de ser vivida de maneira socializada para continuar latente, presente na memória e na

solidão de quem já a experimentou em situações anteriores mais intensas de convívio social e de solidariedade”.

Os cocos de roda vivem latentes em minha memória. Seu ritmo embalante acalanta as lembranças da infância vivida na roça. Como forma de registrá-los, pelo menos aqueles cantados por meu pai, que às vezes fazia parceria com um primo (Sr. Manoel Cilino, ainda vivo e puxador de coco bastante solicitado durante o mês de maio no município de Massaranduba), elaborei recentemente um trabalho⁷ no qual foi possível registrar vários cocos e quadras que compõem o repertório desses dois cantadores. Os versos que seguem se destacam sobretudo pela musicalidade das rimas presentes :

Segura o coco, Mané
segura o coco, laiá
segura o coco
do coqueiro vadiá.

Coco na praia
catolé, coco dendê
nosso povo gosta de vê
coqueiro, coco rolar
se dou no coco
mas se o coco tiver oco
botar o coco no toco
e do toco faço ganzá, Mané...

Segura o coco, Mané
segura o coco, laiá
segura o coco
do coqueiro vadiá.

Esse era um dos cocos que introduzia a brincadeira puxada por meu pai. Observe que ele apresenta um refrão que inicia e fecha o texto, expressando a idéia de circularidade que, aliás, constitui uma marca desse tipo de manifestação artística popular. O refrão impõe ritmo à composição, que é reiterada pelas rimas e aliterações, elementos responsáveis pela ludicidade no texto. Vale salientar que o refrão remete para a música, que, por sua vez, exige a dança, resultando numa expressão de alegria e diversão daqueles que brincam de coco. Esta é, inclusive,

⁷ Elaboramos um pequeno estudo em cumprimento às exigências para conclusão da disciplina Literatura Popular e Ensino, cursada durante o curso de doutorado.

a maneira como os cantadores se referem à manifestação quando se reúnem para cantar coco, fazendo alusão, talvez, ao aspecto divertido e lúdico típico desse tipo de literatura. Em estudo sobre os cocos de roda, Ignez Ayala (2000) ratifica o caráter coletivo dessa expressão popular: “(...) Nos cocos dançados predomina o coletivo: para que haja a dança é preciso gente para (a) tirar os cocos e para responder dentro da roda de dançadores, gente que toque os instrumentos, gente que saiba os passos que caracterizam a dança e esteja disposta a entrar na roda” (p. 21-22).

Depois da leitura do estudo de Ayala é que passei a entender porque quando eu pedia para meu pai cantar um coco ele respondia que não tinha graça cantar sozinho, sem ninguém para responder o refrão do canto. Um dos poucos que dava para cantar era “O coco da lagartixa”, de que particularmente gosto muito:

A lagartixa
Montou-se num pordo brabo
Levou uma queda tão grande
Quebrou a ponta do rabo.

E o calango respondeu:
- Arra com todos os diabos!

Ê, calango ê, ê calango á...

Mas o calango
Botou a carne na teia
Lagartixa foi bulir
Calango passou-lhe a peia.
Por causa de lagartixa
Calango ta na cadeia.

Ê calango ê, ê calango á...

O inusitado da situação representada é um dos aspectos responsáveis pela comicidade nesse coco, que, a meu ver, certamente teria uma boa recepção por alunos do ensino fundamental, uma vez que o humor constitui uma das características principais dos textos destinados a esse público. Fico pensando, por exemplo, na leitura comparada entre essa forma poética e o “Coco da lagartixa”, que é de domínio público e que foi adaptado por Antônio Nóbrega e Wilson Freire.

A dinamicidade provinda da repetição dos cocos de roda que meu pai cantava satisfazia a necessidade de ficção que se manifestava em mim ainda na infância e naquela comunidade de trabalhadores rurais da qual eu fazia parte.

Ao entrevistar o Sr. Antônio Valdevino (meu pai), durante a realização do trabalho já mencionado, com o objetivo de documentar os cocos de roda que ele conhecia, observei que seus olhos brilhavam de emoção ao lembrar das inúmeras vezes em que um conhecido roubava a imagem de São José da casa de um vizinho, na intenção de devolvê-la quando chovesse. Depois da chegada das primeiras chuvas, todos se reuniam para a reza da novena em agradecimento ao Santo, cuja imagem “roubada” era devolvida. Terminada a novena, começava outra celebração: a brincadeira de coco, que seguia noite adentro. Os mais jovens amanheciam o dia numa disputa para ver quem via o sol nascer primeiro, como evidenciam os verso dessa quadra lembrada por meu pai ao final de seu depoimento:

Ô dia, ô dia, ô dia
o dia amanheceu
quebra a barra e sai o sol
quem viu o dia foi eu.

Mas ô dia, ô dia, ô dia
O dia amanheceu
quebra a barra e sai o sol
quem viu o dia foi eu.

Hoje não me restam dúvidas de que o contato com a literatura popular, através dos cocos e cirandas, foi muito importante para a minha formação literária, uma vez que eles me situavam no universo lúdico da literatura (pois constituíam e constituem uma forma literária), com o qual só manteria contato de maneira significativa anos mais tarde, já na universidade, como estudante de Letras, conforme já afirmei. A rima ou a sonoridade presente em algum poema de Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira ou Cecília Meireles, por exemplo, me remetia de alguma forma à música dos cocos de roda. A leitura desses autores provocava uma sensação de comunhão comigo mesma e um prazer muito difícil de ser mensurado. Em estudo sobre o fenômeno da leitura, realizado a partir dos

pressupostos da Estética da Recepção, Jouve (2002, p. 22) a entende como uma atividade que se desenvolve em várias direções. Chama-nos a atenção o momento em que o crítico descreve a leitura como um processo simbólico, especificamente quando diz que “toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo”. Acredito que a leitura do cânone interagiu, em meu caso, com os cocos de roda que faziam parte da minha experiência. Eles constituíam os “modelos” do meu “imaginário coletivo”.

A compreensão da leitura a partir dessa dimensão se faz necessária porque a escola, por exemplo, não costuma reconhecer muitas das várias manifestações que fazem parte do universo cultural do aluno, sobretudo daquele que integra as classes populares. Tais manifestações podem, inclusive, ser tomadas como ponto de partida para se chegar a obras eruditas. Não podemos esquecer de que boa parte de autores representativos da nossa literatura bebe na fonte do popular. Depois, é preciso ampliar a compreensão de que todas as literaturas, conforme adverte Azevedo (2004, p. 39), “são importantes e têm sua razão de ser”.

A idéia de trazer esse depoimento surgiu do desejo de querer mostrar que não existe limite para formar leitores. Nos tornamos leitores, especificamente leitores literários, em contato com a leitura de obras literárias, conforme conclui Araújo (1995) em artigo que se propõe a discutir a formação de leitores juvenis. A autora parte da reflexão do livro de Bamberger – *Como incentivar o hábito de leitura* (1972) – apontando algumas limitações no modo como esse autor concebe a leitura. Esta é encarada por Araújo como uma atividade de interação, na qual o leitor atribui significado ao texto, de acordo com seu conhecimento prévio ou teoria do mundo. Segundo a autora, o contato com os textos possibilitará a descoberta do estético presente na obra literária:

É por sua beleza e qualidade literária que o texto seduz o leitor e lhe proporciona a busca de significados, a apreciação, a fruição estética e são estes elementos que possibilitam os níveis mais elevados de abstração. Essa dimensão simbólica permite compreender a leitura como uma atividade metacognitiva de reflexão sobre o mundo e sobre o próprio pensamento. (ARAÚJO, op. cit., p. 25)

Essa concepção de leitura aparece disseminada nas pesquisas que vim realizando ao longo de minha formação e fundamenta a minha atuação em sala de aula. Esta experiência pessoal constitui demonstração clara da força de emancipação que tem a literatura e as razões pelas quais optei por essa modalidade de leitura são as mesmas apresentadas por Araújo (op. cit., p. 26):

Manifestação artística e lúdica e expressão dos mais elevados níveis da abstração humana, a literatura veicula os valores éticos e morais, as idéias e costumes da sociedade em que foi produzida; possibilita ao leitor penetrar em contextos espaciais e temporais diferentes do seu; enriquece as suas experiências; organiza seu mundo interior e, sobretudo, familiariza esse leitor com a linguagem escrita, constituindo-se na maneira mais significativa e prazerosa de acesso à língua.

1.1 Pelo direito à leitura literária

A capacidade de enriquecer nossas experiências e organizar nosso mundo interior justifica a presença do texto no currículo escolar. De acordo com Jauss (apud ZILBERMAN, 2004), a literatura, enquanto uma das formas de representação artística, se produz em nome do seu caráter emancipador, uma vez que a experiência da leitura da obra literária pode libertar o leitor dos constrangimentos e da rotina cotidiana, renovando sua percepção e levando à descoberta de novos modos de experiência na realidade ou propor alternativas para ela.

Especificamente no caso da poesia, tal efeito se concretiza porque através do discurso poético abre-se mão da linguagem objetiva, lógica, sistemática e unívoca dos textos informativos e dos livros didáticos. O texto poético inventa e reinventa as palavras, pode transgredir as normas oficiais da língua, criando ritmos e sonoridades inesperados. Enfim, constitui-se num discurso plurissignificativo que visa diferentes leitores, os quais podem chegar a diferentes interpretações, dependendo do modo como o poeta explora os conteúdos no poema. Aliás, é na maneira como o conteúdo é dito que consiste o valor estético

do poema, conforme alerta Cohen (1974, p. 37). A esse propósito, aliás, vale lembrar que Hegel (1964, p. 33), conforme veremos, mostra que a poesia deve se distanciar de todas as “generalidades da abstração científica”.

Em um depoimento sobre a poesia para crianças, o poeta José Paulo Paes (1996, p. 11) declara que a poesia de Augusto dos Anjos lhe mostrou que ela “podia ir muito além de um tipo de linguagem enfeitada, obrigatoriamente rimada e metrificada”, tal qual a escola costuma apregoar. A poesia “podia ser a linguagem da surpresa diante dos mistérios do mundo, o mundo fora e o mundo dentro da gente; a linguagem em que eram formuladas as grandes perguntas fundamentais acerca do sentido da vida e da morte”.

Um outro aspecto que me chama a atenção no depoimento de Paes diz respeito ao ponto em que o poeta apresenta algumas razões que podem levar as crianças a gostarem de poesia. Esta, segundo o autor, tende a chamar a atenção da criança “para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta delas”. Uma dessas surpresas é a rima, que “obriga o leitor a voltar atrás na leitura” (p. 24). Esta não é feita linha após linha, como na prosa, mas “num ir e vir entre o que está adiante e o que ficou atrás” (p. 25). Ao desautomatizar a leitura, a atenção se volta para o conjunto de significados do texto, “não apenas para a seqüência deles”.

Além da rima, outros recursos podem prender a atenção do leitor, segundo José Paulo Paes, dentre eles estão as repetições de sons iguais ou semelhantes em palavras próximas; o ritmo dos versos; as comparações; as oposições de sentido; as simetrias de palavras ou expressões em versos sucessivos. “Todos esses recursos servem para dar vivacidade, sugestividade, poder de sedução à linguagem” (p. 26). A intensidade de sentido que caracteriza a linguagem da poesia se colocará, na visão do poeta, a serviço do objetivo fundamental da poesia, que é:

(...) mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o

imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida.

O caminho sugerido pelo poeta para entender e apreciar a poesia é deixar que ela exerça o seu inato poder de sedução sobre nós, através da leitura, cabendo ao professor, por exemplo, “certificar-se de que os alunos leram de fato o texto que lhes propôs ou que eles próprios escolheram” (PAES, op cit., p. 29).

O professor é peça fundamental no processo de formação de leitores. Aliás, para que a literatura possa emancipar as crianças e jovens o esforço desse profissional é indispensável. Não podemos forçar o aluno a ler. É preciso estimular a formação de um sujeito-leitor. Bordini e Aguiar (1988, p. 17) lembram que:

A educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal. Como os sentidos literários são múltiplos, o ensino não pode destacar um conjunto deles como meta a ser alcançada pelos alunos.

As autoras, de certa maneira, fazem menção ao caráter pragmático da abordagem do texto literário na escola, através do livro didático, por exemplo, cujas atividades privilegiam ora o aspecto formal dos textos ora se centram em seus aspectos temáticos, valorizando o ponto de vista do professor ou dos autores desses livros.

Ainda no que concerne à importância do professor na formação do leitor de literatura, processo que inevitavelmente não dispensa o incentivo e o envolvimento da família, Pinheiro (2007) chama a atenção para as “condições (indispensáveis) no trabalho com a poesia”. A esse respeito, o crítico advoga:

A primeira condição indispensável é que o professor seja realmente um leitor, que tenha uma experiência significativa de leitura. Por experiência significativa não quer dizer ser um erudito, antes, alguém que embora tenha lido poucas obras, o fez de forma proveitosa. Conheça poemas centrais de determinados poetas, temas recorrentes, peculiaridades de linguagem. Tendo em vista a debilidade de nossa formação literária, não podemos ficar sonhando com um professor que conheça “tudo”, que saiba de cor dezenas de poemas. Se existir algum assim, é preciso que organize sua experiência para transmiti-la de forma adequada e eficiente a seus alunos. Um professor que não é capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática, que a poesia vale a pena, que a

experiência simbólica condensada naquelas palavras são essências de sua vida (p. 26).

Uma pesquisa sobre os interesses dos alunos é outra condição necessária, segundo o autor. A partir dos dados levantados (Pinheiro indica alguns métodos) é preciso que se faça uma “pesquisa pessoal de textos que possam atender aquele universo apontado na pesquisa. Também é preciso estar atento ao ambiente em que se vai trabalhar a poesia: “criar um ambiente adequado, sobretudo nos primeiros anos de estudo, favorece o interesse e o gosto pela poesia” (p. 28). Outras condições ainda são dispostas por Pinheiro, as quais se voltam para a escola, instituição que, segundo o autor, tem a obrigação de contribuir para formar alunos leitores do texto literário.

Um aspecto que sempre procurei enfatizar durante a formação de professores, por exemplo, diz respeito à escolarização adequada da literatura. A escola precisa levar em consideração o caráter plural da obra literária, entendendo que, conforme reconhece Jouve (2002, p. 89), numa obra, sempre se lêem várias coisas ao mesmo tempo, fazendo-se necessário, por conseguinte, que se fundamente um método de leitura.

O lingüista lembra, ao retomar Jakobson, que o discurso estético (este privilegia o significante - “aspecto carnal dos signos”, segundo Jakobson) é destinado à ambigüidade. “Em razão do trabalho ao qual o texto as submete, as palavras cessam de ater-se a seus conteúdos e liberam um espaço lúdico no qual se tornam possíveis jogos de signos e leituras plurais” (JOUVE, op. cit., p. 91). O autor sugere que o ato da leitura deva multiplicar as significações, cujo número e natureza dos níveis de sentido variam com os tipos de texto.

A leitura deve favorecer, então, uma interação em que o sentido ou os sentidos resulte(m) do encontro entre o livro e o leitor, prática de leitura que não vem sendo posta em exercício, se considerarmos a realidade do ensino de literatura em nossas escolas públicas, por exemplo. Essa instituição parece não entender que a relação do aluno com o texto deve permitir uma experiência particular que é chamada por Jauss de “fruição estética”. “Na atitude estética, o sujeito é libertado pelo imaginário de tudo aquilo que torna a realidade de sua vida

cotidiana constrangedora” (JAUSS, 1978, apud JOUVE, op. cit., p. 107). Sendo assim, a leitura se configurará como uma experiência de libertação e de preenchimento. Nos termos de Jauss, a leitura, enquanto experiência estética, é “tanto libertação de alguma coisa quanto libertação para alguma coisa. Ou seja, “a leitura, por um lado, desprende o leitor das dificuldades e imposições da vida real; por outro lado, ao implicá-lo no universo do texto, renova sua percepção do mundo” (JOUVE, op. cit., p. 108). Ler, então, sob este aspecto, se configura, de acordo com Jouve, como uma viagem,

uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência: o leitor que, num primeiro tempo, deixa a realidade para o universo fictício, num segundo tempo volta ao real, nutrido da ficção. (JOUVE, op. cit., p. 109).

2 SOBRE A NATUREZA DA POESIA

Os estudos que buscam investigar a natureza do fenômeno da poesia lírica, seguem, normalmente, duas perspectivas. Ora buscam apresentar uma espécie de *essência* da poesia, sua função social, sua natureza, ora, sobretudo a partir das pesquisas empreendidas pelos formalistas russos, buscam apontar como se dá a *literariedade* do fenômeno poético. Acreditamos que as duas perspectivas são da maior importância para cairmos ora num essencialismo que tende a ficar muito impressionista, ora num tecnicismo formalista.

Poderíamos falar ainda nas abordagens mais historiográficas, que tendem a abordar a poesia numa perspectiva dos estilos de época, chamando a atenção para o modo como cada momento histórico concebeu e criou sua poesia. Em sua *Poesia Lírica*, Cara (1989), destaca alguns momentos fundamentais da poesia ao longo dos tempos. Segundo essa autora a poesia lírica nasce diretamente ligada à música e à expressão pessoal na Antiguidade Clássica; durante a época medieval foram produzidos poemas em que o elemento musical aparece intrínseco às palavras; com o Renascimento, tem-se uma visão teórica mais normativa da poesia, que enfatiza os grandes esquemas classificatórios; um novo prestígio é adquirido pela poesia lírica à época do Romantismo, que a vê como uma linguagem de sons, tons e metro. No Modernismo, o conceito de lirismo é questionado pelo poeta, sendo apreendido como uma maneira especial de recorte do mundo e de trabalho com a linguagem. Tal arranjo se concretiza no modo como essa linguagem organiza elementos sonoros, rítmicos e imagéticos. “Reencontrando sua antiga tradição musical, a poesia lírica tem sua marca nas propriedades de som e ritmo das palavras – que Ezra Pound chamava melopéia” (CARA, op. cit. p. 8).

Discutiremos a concepção de poesia presente em quatro ensaios fundamentais, publicados ao longo de quase duzentos anos. Partiremos de Hegel (1964), cuja produção se dá na primeira metade do século XIX. A seguir, apresentaremos a concepção de poesia lírica sistematizada por Emil Staiger

em seu *Conceitos fundamentais da poética* (1975), escrita em meados do século XX. Discutiremos também o ensaio “Palestra sobre lírica e sociedade”, de Adorno (1975), publicado após a segunda guerra mundial. Por último, apresentaremos alguns pressupostos de Jean Cohen (1974) sobre a *Estrutura da linguagem poética*. Esta última obra, herdeira da tradição formalista, faz uma abordagem que tem na forma, na estrutura o seu escopo. Para Cohen, “arte é forma e nada mais que forma” (p.43).

2.1 A poesia como o perfume da alma em Hegel

Neste trabalho, centraremos nossa atenção no último volume da *Estética* de Hegel, que se divide em três partes (I – Diferenças entre a obra de arte poética e a obra de arte prosaica; II – A expressão poética; III – Os diferentes gêneros poéticos). Nesta última parte, que é dedicada aos estudos sobre “A Poesia Épica”, “A poesia Lírica” e “A Poesia Dramática”, interessa-nos especialmente a que reflete de modo detido sobre a poesia lírica, embora também façamos referência ao capítulo III da primeira parte do estudo deste filósofo, que trata “Da subjetividade poética”.

Ao tratar do conteúdo da concepção poética e prosaica, Hegel afirma que em se tratando deste aspecto pode-se eliminar ao menos relativamente o “exterior como tal, os objetos naturais” e que a poesia tem por objetos os interesses espirituais. “Até quando apela para a intuição e a percepção, mantém seu caráter espiritual e só trabalha para a intuição interior cuja afinidade com o espiritual é maior do que a dos objectos exteriores [...]” (p. 31). O filósofo destaca o “reino infinito do espírito” como o objeto verdadeiro da poesia, cuja missão principal “consiste em evocar à consciência a potência da vida espiritual, isto é:

tudo aquilo que nas paixões e sentimentos humanos, nos estimula e nos comove ou desfila tranqüilamente diante do nosso olhar meditativo, que

dizer, o reino ilimitado das representações, das ações, das façanhas, dos destinos humanos, a marcha e as peripécias do mundo e a maneira como ele é regido pelos deuses. (HEGEL, op. cit., p. 31).

Dois aspectos chamam a atenção: primeiro o “olhar meditativo”. Para o filósofo a necessidade do distanciamento é fundamental. Segundo, ele considera que está posto na poesia “o reino ilimitado das representações”. Esses dois aspectos constituem a razão pela qual a poesia “sempre foi, e continua a ser, a fonte na qual o homem sacia a sua sede de conhecer, o seu desejo de se instruir” (p.32).

As declarações do filósofo revelam que mesmo de maneira idealizada a poesia lírica assume um valor certamente não alcançado. Ao saciar a nossa sede conhecimento, o nosso desejo de instrução, a poesia cumpre a tarefa de realizar em nós o que Eliot (op. cit., p. 29) identifica como função social da poesia, na medida em que ela sempre comunica “alguma nova experiência”.

Ao estabelecer a distinção entre os modos de representação poética e prosaica, interessa-nos a afirmação que Hegel faz em relação à poesia: como arte, ela é mais antiga do que a prosa e, segundo o autor:

não exprime um conteúdo, conhecido somente sob o aspecto da sua generalidade, de maneira figurada, mas conformemente ao seu conceito, faz ressaltar, pelo contrário, a unidade substancial que ignora ainda esta separação e não admite a existência de simples relações exteriores entre o geral e o particular (p. 32).

A identificação desta capacidade do poema de ordenar uma substância, de não permitir uma separação entre exterior e particular, nos possibilita dizer que este é um diferenciador do pensamento do filósofo. Aqui, portanto, pode haver uma antecipação do que modernamente tanto se apregoa, que o fato de a poesia agregar, de modo inseparável, som e sentido, forma e conteúdo. Por certo, o filósofo não tem ainda condições de pensar esta questão com os termos que surgirão um século depois na tradição formalista, como podemos ver em Cohen (1974). Ao caracterizar o poeta moderno, Cara (op. cit., p. 46) diz que este necessita recuperar uma História na qual sua condição possa fazer sentido. Para tanto, deve forjar seu instrumental, buscando na linguagem

alegórica e fragmentada a maneira de dialogar com a tradição. De acordo com a autora:

Ao caminhar cada vez mais em direção às próprias possibilidades internas da linguagem – ritmo, sonoridade, ambigüidade de sentidos, organização inédita de imagens e associações criativas -, abandonando regras e modelos, o fenômeno lírico se expande e se emancipa (CARA, op. cit., p. 46)

Em relação ao aspecto racional que se apresenta à poesia em geral, Hegel explica que este se revela

não sob a forma de uma generalidade abstrata ou de uma síntese filosófica ou de uma variedade de diferentes aspectos entre os quais o entendimento teria estabelecido certas relações, mas animada, dotada de vida e expressa de tal modo que a unidade, que desempenha esse papel de animadora, não deixa de agir sobre o todo, de exercer sobre ele uma ação interior (p. 33).

Ao retomar a missão da poesia, o filósofo entende que sua finalidade é “formar e dizer”, mas dizer segundo a fantasia, “sem descrever as coisas na respectiva existência prática”, afinal, a poesia começou

no dia em que o homem sentiu a necessidade de se exprimir. O que se exprimiu está aí apenas para ser comunicado. Até mesmo quando em plena atividade prática, o homem sente a necessidade teórica de se recolher e transmitir a suas meditações, recorre a ele a expressões figuradas de uma ressonância poética (p. 33).

No que se refere à consciência prosaica, Hegel deixa claro que esta possui “um outro modo de representação e uma outra maneira de se exprimir”. Ela vai considerar a ampla matéria que a realidade lhe oferece “sob o aspecto racional de causa e efeito, de fim e de meio, ou sob o de outras categorias do pensamento lógico, enfim sob relações de exterioridade e de finitude” (p.34).

Um ponto relevante que o autor menciona ainda é o da particularização da intuição poética, “que é próprio da poesia num grau bem mais elevado do que o das outras artes”. Para Hegel,

a poesia teve épocas de esplendor e florescimento em quase todos os povos e em todas as épocas mais ou menos produtivas em matéria de arte, porque compreende a totalidade do espírito humano e o que a sua particularização comporta nas mais variadas direcções (p. 37).

Verificamos reiterar-se aqui o objeto da poesia: ela compreende a totalidade do espírito humano, distanciando-se, assim, de todas as generalidades da abstração científica. Sua principal determinação é encontrada no “caracter nacional” de que “é uma emanção e cujo conteúdo e modo de concepção se tornam o seu conteúdo e o seu modo de expressão próprios”. Hegel diz em seguida que “a natureza da poesia varia também com as épocas”. Para o filósofo,

as determinações que hoje despertam em nós um interesse particular fazem parte da fase de desenvolvimento da civilização atual, e é assim que cada época tem a sua sensibilidade mais ou menos elevada, mais ou menos livre, enfim o seu modo particular de conceber o universo que encontra na poesia a sua expressão mais clara e mais completa, na medida em que a palavra é capaz de exprimir tudo o que se passa no espírito humano (p. 38).

Esta visão de Hegel tem, ainda hoje, atualidade, uma vez que vai de encontro a uma visão clássica de que há um padrão a ser sempre seguido. Se “cada época tem a sua sensibilidade mais ou menos elevada”, isso implica dizer que não há temas eternos, por exemplo. Sendo assim, por que se insiste, então, em privilegiar um padrão?

No que diz respeito à obra de arte poética em geral, Hegel reafirma: “como qualquer outro produto da fantasia livre deve apresentar-se sob o aspecto de uma totalidade orgânica, delimitada e completa em todas as suas partes”. Mas essa condição só pode ser observada se o que constitui o conteúdo principal,

quer se trate de um fim definido ou uma acção ou de um acontecimento ou paixão, deve ter antes de tudo uma unidade imanente [...]. Entre o geral que assim deve ser representado e os indivíduos através de cujos caracteres, destinos e acções ele deve manifestar-se sob uma forma poética, não deve haver separação ou relações tais que os indivíduos estejam subordinados a generalidades abstractas; mas os dois lados, o geral e o individual, devem estar ligados entre si por laços vivos” (p. 42).

Hegel afirma em seguida que a arte em geral tem uma predileção para o particular: “A poesia detém-se assim com prazer no particular, pinta-o como uma totalidade em si” (p. 44). Importante destacar que para o filósofo não importa necessariamente a *riqueza de um conteúdo* da poesia, uma vez que ela “não negligencia a organização dos pormenores”. Observa-se, portanto, que, com outros termos, o filósofo está atento ao que modernamente chamamos de construção da obra, à sua forma.

Observamos, mais uma vez, que o filósofo está nos oferecendo uma concepção de lírica que permanece bastante atual e que será retomada, como veremos, mais adiante, por Adorno. É preciso destacar que se, por um lado, ela (a poesia) pode agir sobre a intuição interior e, por outro,

aquilo que na realidade pode ser apreendido num só golpe de vista, só pode ele apresentá-lo por uma sucessão de traços separados, o que dá origem a que, ao demorar-se demasiado na descrição de pormenores, ela acabe por toldar, apagar e anular a imagem total” (p. 45).

Percebemos que aqui também ele está tocando uma questão formal: ao demorar-se na descrição o poeta pode comprometer a unidade da obra, ou, nas palavras do filósofo, “a imagem total.”

Depois de ressaltar a diferença entre a obra poética e as obras em prosa, Hegel apresenta algumas conclusões acerca da historiografia e da arte oratória, gêneros que, ao ver do autor, estão em melhores condições de participar da arte. Depois da exposição de informações sobre o conteúdo destes gêneros, interessa-nos o momento em que o filósofo faz a seguinte assertiva:

a obra de arte poética só persegue um fim: criar a beleza e desfrutá-la; ela atinge-o com o auxílio de uma obra independente, perfeita em si, e a atividade artística, longe de ser um meio subordinado a um resultado exterior, é um fim que, mesmo na sua exteriorização, na sua realização, permanece o que era antes (p. 57-58).

Dentre as conclusões formuladas por Hegel a respeito da obra de arte poética, chama-nos a atenção a que deixa claro que o historiador não tem o

direito de introduzir alguma modificação “sob a qual a realidade se lhe oferece”, enquanto que “tal modificação constitui tarefa da poesia quando, pelos assuntos que trata, se embrenha no terreno da história”, devendo então descobrir

o sentido mais íntimo de um acontecimento, de uma acção, de um carácter nacional, de uma grande individualidade histórica, por de lado tudo o que possa ter de fortuito, de secundário e de indiferente, as circunstâncias e os traços de carácter puramente relativos, para concentrar a sua atenção sobre o que deixa transparecer melhor a substância íntima da coisa (p. 59).

Constatamos que o filósofo parece formular uma orientação, destacando procedimentos que devem ser seguidos pelo poeta. Buscar a “substância íntima das coisas” seria o seu grande ideal.

Hegel ainda ressalta que a poesia, para não cair na prosa, deve se conservar “afastada de todo o fim exterior à arte e ao puro gosto artístico”, sob pena de “cair no domínio do relativo”. Segundo o autor deve-se dar “uma ruptura entre as exigências da arte e as exigências das intenções exteriores à arte”, senão ela pode ser rebaixada “ao nível de um simples meio, ao serviço de um fim”, e isso, de acordo com o autor, não pode ocorrer:

(...) a poesia não deve servir fins de edificação religiosa, ou somente religiosa, e querer introduzir-nos num domínio que, se apresenta certas afinidades com a poesia e a arte, também difere delas em muitos outros aspectos. O mesmo se pode dizer da poesia que procura ensinar, obter uma melhoria moral, provocar uma agitação política ou servir de passatempo e conseguir um prazer superficial. Estes são fins na perseguição dos quais pode ser empenhada a poesia; mas, se quiser conservar a sua liberdade de movimentos na sua própria esfera, só deve prestar essa contribuição com a cláusula de não esquecer que o verdadeiro objectivo da poesia é simples e unicamente o poético, e que todos os outros objectivos podem ser mais segura e eficazmente alcançados por outros meios.

Percebemos que o ensaísta, diferente da tradição pedagógica, não defende que a função da poesia seja ensinar, embora possa, indiretamente fazê-lo. Seu objetivo e fim é unicamente o “poético”, ou seja, a poesia tem seu fim em si mesma e como nos lembra Cara (op. cit., p. 58), na expressão lírica

há uma espécie de tensão e luta contra qualquer intencionalidade lógica e gramatical, contra qualquer explicação da emoção e do sentimento. Se a poesia lírica pode ser uma forma de conhecimento é porque ela faz conhecer, no momento da leitura, a própria linguagem, distanciada do hábito e revivida como nova pela invenção poética.

Das considerações feitas por Hegel em torno da representação poética, acreditamos ser importante enfatizar a informação de que a representação é para a “expressão poética” uma exteriorização artística de um conteúdo e a força da criação poética

consiste em que a poesia modela um conteúdo interiormente, sem recorrer a figuras exteriores ou a sucessões de melodias; transforma a objectividade exterior numa objectividade interior que o espírito exterioriza para a representação sob a própria forma que esta objectividade deve encontrar no espírito (p. 72).

É preciso salientar também que a fantasia poética, conceito central no pensamento de Hegel, dá às suas representações uma forma que lhe permite exprimir-se pela utilização dos meios que a linguagem põe à sua disposição. Nesse sentido, fica claro que a poesia só se torna genuinamente poética “quando está incorporada em palavras, ou de elas se desenvolve [...]”. Enquanto arte, portanto, a poesia se situa num terreno completamente diferente do da “nossa vida comum, das nossas representações e actos religiosos e das nossas especulações científicas” (HEGEL, op. cit., p.81), conforme já foi afirmado.

Tomando por base essas considerações, podemos afirmar que a grande maioria dos poemas que integram as coletâneas avaliadas no próximo capítulo, se distancia significativamente do plano artístico, uma vez que a linguagem utilizada nesses livros se aproxima bastante da “nossa vida comum”, situando-se, portanto, no plano do não literário ou estético. Por isso, segundo Hegel, na maneira de se exprimir, o poeta deve evitar,

não só o que nos poderia mergulhar no comum e na banalidade da prosa, mas também o tom e a maneira da edificação religiosa e da especulação científica. Antes de tudo deve manter-se afastado das separações nítidas e das relações estabelecidas pela razão, das categorias do pensamento, quando despojadas de toda a imagem

sensível, das formas filosóficas, dos juízos e das deduções, etc., enfim de tudo o que nos transporta do domínio da fantasia para outros domínios predominantemente intelectivos (p. 81-82).

São assinalados ainda alguns meios de que se serve a linguagem poética, dentre os quais destacam-se os arcaísmos e neologismos, as chamadas figuras verbais e a estrutura dos períodos. É através da linguagem, portanto, que o discurso do poeta, “como expressão dos sentimentos da alma”, se revela, pondo em evidência “o que até então permanecera oculto”. Hegel declara que o mais importante não é o grau de formação e de elaboração da linguagem, “mas a força de expressão e seu poder comunicativo”.

Ao contrário do que acontece nas demais artes, o que na poesia domina “é a subjetividade da criação espiritual, que se revela até nas obras mais concretas”. Enquanto a poesia épica representa os objetos, fazendo com que o poeta desapareça diante da objetividade das criações, a poesia lírica tem outra necessidade: perceber os nossos sentimentos, as nossas emoções, as nossas paixões, “mediante a linguagem e as palavras com que o revelamos ou objetivamos”. Seu conteúdo, portanto, não se limita à reprodução verbal de uma ação objetiva onde todo o mundo se possa refletir ou simbolizar. O lirismo, define Hegel,

Restringe-se ao homem individual e, conseqüentemente, às situações e aos objectos particulares. O conteúdo da poesia lírica é, pois, a maneira como a alma com seus juízos subjectivos, alegrias e admirações, dores e sensações, toma consciência de si mesma no âmago deste conteúdo. Graças a tal carácter de particularidade e de individualidade que constitui a base da poesia lírica, o conteúdo pode oferecer uma grande variedade e ligar-se a todos os assuntos da vida social, mas, sob este aspecto, difere essencialmente do conteúdo da poesia épica, sem confusão possível. Enquanto a épica apresenta, numa só e mesma obra, a totalidade do espírito nacional em suas manifestações reais, a poesia lírica foca apenas um lado particular desta totalidade ou, pelo menos, mostra-se incapaz de explicitar e desenvolver a sua mensagem de forma tão completa quanto a da poesia épica (p. 221-222).

Essa idéia de variedade dos conteúdos aproxima o filósofo da perspectiva romântica. Observe que não há aqui conteúdos privilegiados, importa tudo que revele o modo como o sujeito experimenta o mundo.

Em relação à poesia épica, a lírica demonstra a vantagem surgir, viver e prosperar “em todas as vicissitudes da história nacional, enquanto que aquela, passadas as épocas de heroísmo, declina e fenece”. Mesmo sendo originada no particular e no individual, uma obra lírica pode exprimir o que há de mais geral: “o conteúdo essencial da religião, da arte, dos próprios pensamentos científicos, na medida em que se adaptem às formas da fantasia e da intuição e que penetrem no domínio do sentimento” (p. 222). Mas o que interessa mesmo é a “expressão da subjetividade como tal, das disposições da alma e dos sentimentos, e não a de um objecto exterior, por muito próximo que esteja” (p. 223). Logo, é o indivíduo com as suas representações mentais e sentimentos íntimos que constituirá o centro da poesia lírica. “Tudo emana do coração e da alma, ou, mais exatamente, das disposições e situações particulares do poeta”, razão por que o lírico deve

ser dotado de uma natureza essencialmente poética, ter uma rica fantasia, possuir grande sensibilidade e profundo pensamentos, enfim, ser portador de um mundo interior completo, sem a mínima relação de dependência com a prosa (p. 224).

Como se pode depreender, Hegel confere à poesia lírica um valor elevado, diríamos mesmo sublime, o que pressupõe um nível de exigência diferenciado na sua linguagem. Em vários momentos de sua reflexão sobre a lírica, o filósofo lança mão de uma linguagem de carácter poético, sobretudo ao cunhar imagens para tentar explicar sua concepção de poesia. Destaquemos um destes momentos, que retomamos no título desta tentativa de síntese: “Os objetos, o tema são completamente acidentais: a importância reside na concepção e na expressão artísticas cujo encanto (...) pode consistir no terno perfume que a alma exala, na novidade e na originalidade das idéias, nos aspectos surpreendentes do pensamento, etc.” (p.223)

2.2 Emil Staiger: a poesia como recordação

Emil Staiger (1975), em seu *Conceitos Fundamentais da Poética*, reflete sobre *estilo lírico*, *estilo épico* e *estilo dramático*. O fato de denominar *estilo* já revela a perspectiva adotada segundo a qual “cada poesia participa, em maior ou menor escala, de todos os três gêneros literários, já que nenhum deles (...) consegue furtar-se totalmente á essência da linguagem” (p. 72). Esta visão, posta quase no final do ensaio sobre lírica, traz um nível de abertura nas reflexões do filósofo que nem sempre foi observado com o devido cuidado. Vale a pena destacar que, diferente da abordagem de Hegel, Staiger o tempo todo reflete a partir do comentário de poemas. Ou seja, tudo que o teórico vai afirmando vai sendo como que comprovado pela leitura de poemas.

Da leitura realizada sobre o estilo lírico, interessa-nos o momento em que ao se reportar às origens da lírica, vai dizer que o valor dos versos líricos está na unidade entre a significação das palavras e sua música, pois como sabemos, os versos foram incorporando, através do ritmo, metro, aliterações, onomatopéias, rimas internas ou em final do verso, o antigo acompanhamento musical.

Quanto à música, Staiger explica que ela é linguagem que se comunica sem palavras, mas que se expande entoando-as. No canto, existe uma elaboração da curva melódica, do ritmo e o conteúdo da frase passa a ter menor importância para o ouvinte. Mas “nem somente a música das palavras, nem somente sua significação perfazem o milagre da lírica”, salienta Staiger, e sim “ambos unidos em um”.

Não existe na criação lírica, diferentemente do que ocorre no estilo épico, oposição entre a forma e o que se vai formar: “metro, rima e ritmo surgem em uníssono com as frases. Não se distinguem entre si, e assim não existe forma aqui e conteúdo ali”. Essa unidade constituirá uma das principais características da poesia lírica, conforme já mencionamos.

Traçando um olhar rápido pela história da lírica Staiger observa que ela causava dificuldades à poética antiga (grega e romana), que procurava

classificar os gêneros de acordo com características métricas, dada a variedade de metros que existiam.

Finalmente a poética encontra a melhor saída, dizendo que esta 'variedade' é uma característica do gênero [...] Chegou-se ao auge, quando não apenas cada poeta, mas ainda cada composição tinha seu próprio tom, suas estrofe e métrica características (p. 26).

Deste modo, segundo o autor, há lugar para alternâncias rítmicas que se adaptam a qualquer “disposição anímica individual”. Evidencia-se aqui uma visão bastante moderna no modo de conceber a lírica, pois de certo modo é permitida à poesia uma liberdade que os outros gêneros não tinham.

Ao tratar da repetição na lírica, Staiger mostra que quanto mais lírica a poesia, mais evita esta uma repetição neutra de compassos, não para aproximar-se da prosa, “mas em favor de um ritmo que varia de acordo com a disposição anímica” (p. 31). O autor menciona a repetição velada e a literal ou o chamado refrão, para, em seguida, tocar na rima, que “só surge como realidade na literatura cristã, e parece destinada a substituir a variedade métrica da lírica antiga, que vai aos poucos desaparecendo” (p. 38). A respeito deste procedimento, o ensaísta diz que “cadenciando o fim dos versos”, a rima pode apresentar “qualidades métricas excepcionais”.

Um outro aspecto interessante desse estudo que merece destaque é a afirmação de que a poesia lírica “carece tão pouco de conexões lógicas, quanto o todo de fundamentação”, afinal,

o lírico nos é inculcado. Para a insinuação ser eficaz o leitor precisa estar indefeso, receptivo. Isso acontece – quando sua alma está afinada com a do autor. Portanto, a poesia lírica manifesta-se como arte da solidão, que em estado puro é receptada apenas por pessoas que interiorizam essa solidão (p. 49).

Logo, trata-se de uma poesia da solidão compartilhada por aqueles que se encontram na mesma “disposição anímica”. Ou seja, segundo o autor o elemento lírico de uma poesia pode nos emocionar quando nos encontramos em idêntica disposição interior. A partir dessa afirmação, podemos dizer que o

leitor de poesia lírica não se coloca à distância, já que a poesia pode criar esse estado, ou sugeri-lo, portanto, ele não precisa estar com a mesma disposição, ele pode ser conduzido. Observamos que o filósofo fala de recepção, embora na época da publicação do seu estudo ainda não havia surgido a *Estética da Recepção*. A condução do leitor para essa “disposição anímica” é papel do professor, que deve mediar o encontro da poesia com o leitor, possibilitando o encontro do aluno com o estético. Para atingir esse objetivo, faz-se necessário rever conteúdos e avaliar metodologias e posturas. É preciso sobretudo acreditar nos valores humanos que estão postos no texto literário, o qual forma e amplia a nossa percepção, conforme mostramos no primeiro capítulo.

No que se refere à “disposição anímica”, Staiger explica que originalmente “não é nada que exista dentro de nós”; e sim, na disposição “estamos maravilhosamente ‘fora’, não adiante das coisas mas nelas e elas em nós. A disposição apreende a realidade diretamente, melhor que qualquer intuição ou qualquer esforço de compreensão”. O fato é que estamos sempre tomados por algo que “espacial e temporalmente – como essência corpórea – acha-se em frente a nós [...] Todo ente em disposição é antes estado que objeto. Este ser estado é o modo de ser do homem e da natureza na poesia lírica” (p. 59).

2.3 A lírica como resistência à ideologia em Adorno

Outra importante reflexão sobre a poesia lírica é a “Conferência sobre lírica e sociedade”, de Adorno (1975), que nos mostra que o conteúdo de uma poesia “não é somente a expressão de motivações e experiências individuais”. Para Adorno, as experiências individuais apenas se tornam artísticas quando, “precisamente em virtude da especificação de sua forma estética, adquirem participação no universal” (p. 201). Isso não quer dizer que aquilo que o poema expressa deva ser vivenciado por todos, mas

o aprofundamento no individuado eleva ao universal o poema lírico, ao pôr no fenômeno o que ainda se encontra desfigurado, ainda não

apreendido [...] De uma individuação sem reservas, a formação lírica espera o universal” (p. 202).

A universalidade do conteúdo lírico é “essencialmente social”. Essa interpretação da lírica irá precisar de que modo o “todo de uma sociedade, como uma unidade contraditória em si, aparece na obra de arte; em que a obra de arte se mantém de acordo com aquela, e em que ela ultrapassa seus limites”. Para tanto, o procedimento “precisa ser imanente”, ou seja, os conceitos sociais não devem ser trazidos de fora às formações, mas prescindir da intuição das mesmas. Faz-se necessário, portanto, conhecer tanto o interior das obras de arte como também a sociedade exterior, mantendo-se uma postura de vigilância especialmente frente ao conceito de ideologia, revelada no “malogro das obras de arte, na sua falsidade em si”. Conforme Adorno, a grandeza das obras de arte “consiste unicamente no permitirem expressar o que a ideologia encobre. Seu êxito próprio, quer elas queiram quer não, vai além da falsa consciência” (p. 203). A afirmação do autor deixa explícito, portanto, que a obra de arte tem verdades ainda não maculadas pela ideologia.

Ao se reportar à imagem tradicional da lírica (algo contraposto à sociedade, absolutamente individual), Adorno explica que esse modo de conceber a expressão lírica, “subtraída à gravidade objetiva”, faz aparecer a “imagem duma vida livre da coerção da prática vigente, da utilidade, da coação da estreita autoconservação”. Segundo o filósofo, esta exigência à lírica, “a da palavra virginal, em si mesma já é social”, uma vez que ela “envolve o protesto contra uma situação social, experimentada por cada um em particular como hostil, estranha, fria, opressora em relação a si”. Essa maneira própria de ver o espírito lírico frente à prepotência das coisas, apresenta-se como uma forma de reação “à coisificação do mundo, a dominação das mercadorias sobre os homens, a se alastrar desde o início da idade moderna e que desde a Revolução Industrial se desenvolveu como poder dominante da vida” (p. 203). Observemos ainda o que Adorno entende por lírica:

possui em si o momento da ruptura tanto mais quanto ele se dá de modo puro. O eu que se manifesta na lírica é um eu que se determina e se

exprime como oposto ao coletivo, à objetividade; não constitui unidade sem mediação com a natureza, a que sua expressão se refere. Por assim dizer, esta se perdeu para o eu que trata de reestabelecê-la mediante animação, mediante imersão no eu ele mesmo. Só através da humanização deve ser dado novamente à natureza o direito que a sua dominação humana lhe arrebatou (p. 204).

Quando diz que o “eu que se manifesta na lírica” se exprime como oposto à objetividade, o ensaísta nos revela sua sintonia com Hegel, quando ao falar da missão da poesia, conforme já mostramos, defende que ela deve dizer “sem descrever as coisas na existência prática”.

Adorno pondera que se o conteúdo lírico pode ser considerado como objetivo graças à subjetividade própria; então “este levar-se de volta a si mesma, este retrair-se para dentro de si mesma da obra de arte lírica, a sua distância da superfície social, se encontram motivados além da intenção do autor”. Isso se dá por meio da linguagem, que, por sua vez, é de natureza dupla, razão pela qual Adorno declara que o paradoxo específico da formação lírica, “a subjetividade que se transforma em objetividade, prende-se àquela primazia da configuração da linguagem na lírica” (p. 206). Segundo o Adorno,

as mais altas formações líricas, portanto, são aquelas em que o sujeito, sem resto de matéria pura, soa na linguagem, até que a própria linguagem se faça ouvir. O auto-esquecimento do sujeito, que se abandona à linguagem como algo objetivo, e a imediatez e involuntariedade de sua expressão, são o mesmo: deste modo a linguagem mediatiza, da forma mais íntima, lírica e sociedade. Por isto a lírica se mostra comprometida socialmente do modo mais profundo justamente onde não se manifesta em tudo conforme com a sociedade, onde nada comunica, mas onde o sujeito, bem sucedido em sua expressão, se situa em igualdade com a própria linguagem, com o que constitui a aspiração desta (p. 206).

Encontra-se aqui o argumento do caráter social da lírica. Ao se contrapor a um mundo reificado, ou ao se colocar *disconforme* com o modelo de sociedade, ela resiste, oferece novas possibilidades de percepção. Esta constitui, ao nosso ver, uma das razões para que a poesia seja explorada pela escola. No caso de alunos que estão se tornando leitores como os que são atingidos pelas coletâneas avaliadas neste trabalho, acreditamos que a poesia pode ser importante na identificação de sua subjetividade, por exemplo.

Mas a linguagem não chega a ser absolutizada contra o sujeito lírico “como voz do ser”. Adorno diz que o sujeito cuja expressão se requer frente à significação de conteúdos objetivos para adquirir aquela camada da objetividade da linguagem, não sendo algo acrescentado ao conteúdo desta. A linguagem, de acordo com Adorno,

apenas fala ela própria, quando não mais fala como algo estranho ao sujeito, mas como a própria voz deste. Quando o eu se esquece na linguagem, ainda se encontra totalmente presente; caso contrário, a linguagem [...] cai presa da coisificação tal como sucede no discurso comunicativo. Isto, contudo, remete à relação real entre o singular e a sociedade. Não só o singular é mediatizado em si socialmente, não só os seus conteúdos são sempre ao mesmo tempo também sociais, mas, inversamente, a sociedade também se forma e vive apenas graças aos indivíduos, cuja quintessência constitui (p. 206).

Em relação à afirmação de Adorno de que a formação lírica sempre é também expressão subjetiva de um antagonismo social, é preciso destacar que uma vez que o mundo objetivo que produz lírica é em si antagônico, o conceito de lírica não se resolve na expressão da subjetividade a que linguagem dá objetividade:

O sujeito lírico encarna não apenas o todo, e quanto mais adequadamente se manifesta, mais vinculativamente o faz. A subjetividade poética é devida, ela mesma, ao privilégio que foi permitido apenas a uma minoria dentre os homens por parte da pressão das necessidades vitais de apreender o universal num aprofundamento em si mesmos, detentores da livre expressão de si mesmos.

2.4 Jean Cohen e a busca da forma

Há um outro estudo que foi publicado aqui no Brasil na década de setenta, também muito importante para compreendermos o fenômeno lírico. Trata-se do estudo de Jean Cohen, ensaísta francês, intitulado *Estrutura da Linguagem Poética* (1974), que apresenta uma perspectiva diferente dos três estudos referidos anteriormente. Cohen bebe nas fontes formalistas e traz uma leitura bem

dentro da tradição estrutural. Ao comparar o emprego poético das palavras nos poetas classicistas, Corneille, Racine e Molière, nos românticos Lamartine, Hugo e Vigny, nos simbolistas Rimbaud, Verlaine e Mallarmé Cohen afirma que

(...) o poeta não fala como todo mundo. Sua linguagem é anormal, e tal anormalidade confere-lhe um estilo. O estilo poético será o desvio médio do conjunto dos poemas, a partir do qual seria teoricamente possível medir a 'taxa de poesia' de um determinado poeta (p.17).

O ensaísta consegue medir a “taxa de poesia” dos poetas mencionados, cada um dentro das características de seu tempo histórico, e concluir pela grandeza destes mesmos poetas quando comparados com os outros de seu tempo.

Tendo em vista o significado perseguido pelos poetas acima, a utilização consciente do significante é depreendida por Jean Cohen pela análise estrutural da versificação, predicação, determinação, coordenação, ordem das palavras e função poética dos signos lingüísticos.

Na versificação, o metro e a rima são relevantes mais em uns quem em outros, mas em todos eles a rima está presente, com especial destaque para os simbolistas, que rimam mais freqüentemente categorias gramaticais diferentes e remeterem o leitor a um universo de significado mais complexo, elaborado e profundo, já que as rimas, sendo ricas, são os suportes que enfatizam os temas desenvolvidos com mais propriedade. Cohen vai ao ponto quando diz que “o ato da poetização abrange os dois níveis de linguagem, o fônico e o semântico. O uso mais elaborado do fônico privilegia, sem dúvida, o nível semântico”.

A predicação revela o traço de pertinência ou impertinência de um texto. A expressão pertinência é usada “para caracterizar as frases corretas segundo o sentido”, explica Cohen e sua análise procura “descrever o discurso poético como um discurso de gramaticalidade inferior à da prosa, em relação ao grau mais específico de gramaticalidade representado pela pertinência semântica” (p. 91). A pertinência se dá quando existe uma relação lógica, baseada na denotação, entre sujeito e predicado. Temos impertinência quando há infrações ou desvios ao código da fala. Se o poema infringe o código da fala, diz Cohen, “é para que a

língua o restabeleça transformando-se. Tal é o objetivo de toda poesia: obter uma mutação da língua...” (p. 95).

A determinação é outro recurso lingüístico bastante aplicado no discurso por se prestar a destacar um objeto ou uma idéia dentro de um conjunto, por se prestar a separar algo que o emissor do discurso tem em mente e sobre o qual pretende chamar a atenção do leitor. Se o predicado amplia o sentido do objeto (expresso pelo sujeito), o determinativo limita-o e especifica. Como nada no discurso é fortuito, logo o determinativo é de valor indispensável para avaliar e quantificar a “taxa de poesia” de um texto.

Quanto à coordenação, observamos que ela é outro recurso amplamente utilizado pelos poetas para enriquecimento do texto. A justaposição, que é intrínseca à coordenação, se faz por meio de elementos da mesma natureza lingüística ou categoria gramatical e serve para ampliar o “corpus” do texto, mas exige pertinência entre eles.

Deduzimos, portanto, que é essa escolha consciente de construir verso com esta ou aquela estrutura que torna um poema mais ou menos elaborado e um poeta igual ou diferenciado do grupo histórico a que pertence.

A função poética subjacente na combinação das palavras, tão perseguida pelo poeta, está intimamente ligada à conotação. Essa perseguição incansável está intrinsecamente ligada à construção de metáforas para provocar no leitor estranhamento e percepção de que uma realidade especial se revela no meio do prosaico (prosa ou texto poeticamente pouco elaborado), prosaísmo que também faz parte do reino das palavras.

Cohen lembra ainda que o código da linguagem normal apóia-se na experiência externa. O código da linguagem poética, pelo contrário, apóia-se na experiência interna, razão pela qual a linguagem normal, prosaica, despojada de baixa elaboração estrutural fala à razão, enquanto que a linguagem poética fala à emoção e os apelos interiores e a intuição do poeta coincidem com a do público, favorecendo a identificação. Para reiterar essa afirmação, vale afirmar que os textos normais, racionais, passam e se perdem no tempo; os textos poéticos perenizam-se e atingem a experiência afetiva e individual de cada leitor. Como

nosso código é denotativo, o poeta é obrigado a violar a linguagem, quando este tem clareza de que a poesia deve “mostrar a perene novidade da vida...”, conforme defende Paes (op. cit., p. 29).

Observamos que Cohen demonstra estar mais próximo de uma análise mais formal, quando deixa de lado aspectos sociológicos eleitos para Adorno como importantes.

3 DISCUTINDO A POESIA PARA ADOLESCENTES

(...) projetando na consciência do leitor imagens do mundo e do homem muito vivas e reais do que as forjadas pelas ideologias, o poema acende o desejo de uma outra existência, mais livre e mais bela. E aproximando o sujeito do objeto, e o sujeito de si mesmo, o poema exerce alta função de suprir o intervalo que isola os seres. Outro alvo não tem na mira a ação mais energética e mais ousada. A poesia traz, sob as espécies da figura e do som, aquela realidade pela qual, ou contra qual, vale a pena lutar. (BOSI, 2000, p. 227)

Um problema que se coloca para o professor que atua no nível básico, sobretudo a partir do sexto ano é o da escolha de poemas a serem levados para sala de aula, bem como a dificuldade de indicar livros de poemas para leitura. No âmbito de outros gêneros literários, como a narrativa de ficção, há uma diversidade de obras de qualidade estética reconhecida que facilita a indicação. Não queremos aqui defender uma poesia para adolescente, embora o mercado já venha investindo neste viés. Enfrentar esta questão pressupõe, do ponto de vista da crítica, ler com atenção e rigor os livros de poemas voltados para o leitor adolescente. Ao enfrentar este desafio, a crítica estará dando sua contribuição para a prática da leitura, sobretudo, apontando valores e limites destas obras. O horizonte que se deve ter é o de que a leitura literária é fundamental para uma formação humana adequada e para este trabalho de formação se deve oferecer obras de qualidade estética reconhecível.

Ao deixar de lado o nível de construção dos poemas, atendo-se apenas aos conteúdos transmitidos, os poetas correm o risco de acabarem não contribuindo para uma formação estética e humana a que o leitor tem direito.

Nossa experiência pessoal com a leitura literária, de modo particular com a poesia, conforme evidenciamos no capítulo inicial, demonstra o quanto ela é importante na inserção do homem no mundo, conduzindo à reflexão e tornando-se um desafio à sensibilidade do leitor que se enriquece a cada leitura, na medida em

que, como defende Bosi (op. cit., p. 227), “sob as espécies da figura e do som”, ela traz “aquela realidade pela qual, ou contra qual, vale a pena lutar”. O crítico nos remete para o âmbito da função social da poesia já explicitada anteriormente através das palavras de Eliot (op. cit., p. 29), que diz que ela “amplia nossa consciência e apura nossa sensibilidade”, razões suficientes para exercitarmos a sua leitura. Além disso, não devemos deixar de lembrar do prazer que a leitura de um poema proporciona e isso acontece porque enquanto literatura, a poesia tem seu fim em si mesma, ou seja, ela se fundamenta em um jogo em torno da linguagem, das idéias e das formas, conforme defende Bordini (1996, p. 8): “a experiência do poema propicia o alargamento dos conteúdos da consciência por uma prazerosa tomada de posse do desconhecido, suscitada pelo desafio das formas e das idéias”. A autora acredita, portanto, que o contato da criança e, por extensão, do adolescente com a poesia pode possibilitar vivências diferentes das que têm vazão em seu ambiente familiar, lingüístico e social. O prazer que o texto poético suscita advém do modo como são organizados os elementos responsáveis pela poeticidade do poema. Ou seja, a beleza do texto pode advir do inusitado criado pela utilização de uma palavra em um contexto inesperado, de uma imagem ou ritmo que faz despertar uma lembrança adormecida, enfim, do modo específico com que o poeta joga com a linguagem, condicionando a recepção.

O livro didático, e, por extensão, o professor, falha muitas vezes por não conseguir fazer um aproveitamento adequado do caráter lúdico da poesia, esquecendo-se de que o ensino de literatura, sobretudo nos níveis iniciais, deve possibilitar o prazer estético. Para isso, consideramos indispensável o aproveitamento de questões que valorizem os aspectos inerentes ao texto poético, os quais devem ser explorados de modo a levar o aluno a perceber a beleza e, conseqüentemente, descobrir o prazer de ler poesia.

De um modo geral, lê-se na escola para cumprir uma obrigação, realizar uma tarefa. A escola parece que ainda não se deu conta de que tem papel fundamental na formação do leitor literário e que, para isso, precisa deixar de lidar com a palavra-arte como se ela fosse meramente palavra-informação. É preciso esclarecer que ensinar literatura não se resume a apresentar conceitos

operatórios que tragam em si soluções de “como fazer”, conforme chama a atenção Gebara (1994). A literatura, afirma a autora, “e nosso caso a poesia, não serve para se fazer algo” (p. 154). Compreendemos, portanto, que a poesia não tem uma finalidade prática, objetiva, ou ainda, não visa à mera aplicação de conteúdos programáticos, conforme a escola a utiliza. Sobre a abordagem da literatura em sala de aula, vale a pena lembrar o ponto de vista de Lajolo (2002, p. 51):

É fundamental que exercícios e atividades trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade ou do exercício, fique inspiração e caminho para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor e – lição maior – a intuição da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos. É exatamente no exercício dessa reinterpretabilidade que cada leitor, assenhorando-se do texto, torne-se sujeito de sua leitura, espécie de reescrita significativa daquilo que o autor, ao escrever, deixou como aquele silêncio ao qual Drummond sugere que se pergunte: trouxeste a chave?

É interessante observar que o modo de ler é também um modo de produzir sentidos. No caso da leitura do texto literário, o que acontece é que a focalização da mensagem textual costuma ser o único aspecto a ser contemplado pelo professor, ficando de lado a atenção ao modo como o texto foi organizado. O resultado é uma abordagem limitada, que minimiza o relacionamento do leitor com o texto, que, por sua vez, perde sua virtualidade estética.

Na visão do poeta José Paulo Paes, citado no primeiro capítulo, “transformar a leitura de poemas em pretexto para tarefas escolares como, por exemplo, responder a questionários destrói o prazer de ler” (PAES, op. cit., p. 29), afinal, argumenta o poeta, “há na poesia um inato poder de sedução. Graças a ele é que podemos intuitivamente chegar a entendê-la. Basta apenas que a deixemos exercer o seu fascínio sobre nós...”

Tal fascínio se revela muitas vezes no modo como o texto é organizado. Ou seja, os aspectos relevantes do texto são responsáveis pela promoção do prazer que ele suscita. O caráter estético do texto é critério fundamental a ser considerado na seleção dos textos a serem lidos por crianças e adolescentes,

uma vez que estes estão em fase de desenvolvimento do gosto pela leitura, caracterizando-se, portanto, como leitores em formação. É preciso estar atento ao mercado editorial, observando criticamente a qualidade estética dos textos poéticos que comparecem nos manuais didáticos, o tratamento dispensado aos mesmos, bem como ter clareza do tipo de leitor que se quer formar. A escola propõe que uma das metas a atingir é que o aluno compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler. Isto é, aliás, o que está determinado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que orientam o ensino fundamental. Visando desenvolver ações que atendam esta necessidade, a partir de 2001, por exemplo, o governo federal lançou um arrojado projeto que visava incentivar a leitura, a troca de livros e a inserção da literatura dentro do núcleo familiar. Tratava-se da coleção “Literatura em Minha Casa”, criada e executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação e Cultura. Não temos dados dos resultados atingidos com a implementação desse projeto. Mas temos conhecimento dos problemas da sua distribuição e consciência da necessidade de avaliar a qualidade estética de alguns textos que integram o projeto, que inicialmente direcionou-se às crianças da quarta e quinta séries do ensino fundamental e, depois, para alunos da quarta a oitava séries (hoje, quinto ao nono ano).

Várias outras publicações vêm sendo lançadas pelo mercado editorial com a intenção de atingir o público adolescente, algumas, inclusive, com a indicação do público para o qual se volta já no próprio título, como é o caso da “Adolescer” e “Entre Linhas – adolescência”. Mantendo contato com alguns títulos integrantes dessas coleções, verificamos que elas e várias outras integravam e continuam integrar a lista de “paradidáticos” utilizados em muitas escolas da rede privada.

Como estávamos sempre em busca de novos textos que pudessem ampliar o repertório dos alunos com os quais trabalhávamos no município de Campina Grande, entre 2003 e 2004, para que estes não se limitassem apenas ao livro didático, começamos a procurar nas salas de leitura das escolas onde atuávamos livros que pudéssemos indicar aos nossos estudantes, notadamente os de sétima e oitava série na época. A quantidade deles nos decepcionava e como tínhamos o

interesse de motivar a leitura de poesia, já que ela não era vivenciada pela grande maioria dos alunos, acabávamos frustrados ao perceber que eles (os livros) eram uma raridade. O acervo das escolas eram bastante limitados. Em uma das escolas onde lecionávamos encontramos uns poucos exemplares de *Sonhos, Grilos e Paixões*, de Carlos Queiroz Telles e *Cantigas de Adolescer*, da autoria de Elias José, que haviam sido doados para o professor, pois havia um carimbo indicando “exemplar do professor”. Um dos primeiros aspectos que nos chamou a atenção nessas coletâneas é que elas se direcionavam ao público com o qual lidávamos: o adolescente. Como sabíamos da existência de outras coleções, procuramos ter acesso a novos títulos, cuja leitura nos causou a impressão de que os temas abordados eram praticamente os mesmos e a linguagem exigia uma avaliação mais detida.

Esses dois títulos começaram a formar o *corpus* analítico desse estudo, aos quais acrescentamos outras coletâneas, todas voltadas para os adolescentes. Tivemos acesso aos livros de poemas das seguintes coleções: 1) **Veredas**: *Sonhos, Grilos e Paixões*, já citado e *Sementes de Sol*, também de Carlos Queiroz Telles, (editados pela Moderna), além de *Brincando de Amor*, da autoria de Ilka Brunhild Laurito, também da Moderna; 2) **Via Láctea**: *Bom Mesmo na Vida*, de Maria Elisa Ferraz (publicado pela Editora Salesiana Dom Bosco; 3) **Adolescer**: *Preciso de Você*, de Sônia Salerno Forjaz e *Noites de Lua Cheia*, de Elias José (lançados pela Editora Lê) e 4) **Entre Linhas – adolescência**: *Cantigas de adolescer*, já mencionado, e *Amor Adolescente*, ambos de Elias José e publicados pela Atual Editora.

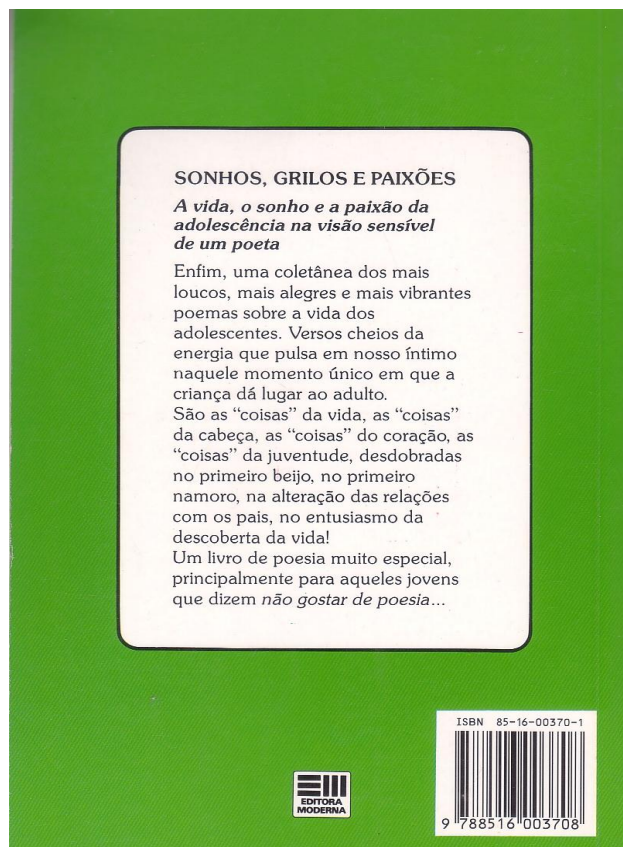
De um modo geral, um dos primeiros aspectos que observamos em todos os livros consultados diz respeito à quantidade de texto em verso presente nos mesmos. Em termos de quantidade os livros não ficam a desejar, uma vez que eles apresentam uma média de vinte a trinta poemas por livro. Mas há coletâneas com até cinquenta poemas, como é o caso de *Cantigas de Adolescer*.

Outro aspecto que nos chama a atenção é a idéia de criar uma poesia para um público específico, neste caso o público juvenil, intenção explicitada, como já enfatizamos, em alguns títulos das coleções e dos próprios livros, além de se

configurar textualmente nas apresentações das coletâneas. Os comentários dos editores ou até mesmo de algum crítico que recomenda a leitura dos poemas colocam em destaque essa intenção. Ao apresentar *Bom Mesmo na Vida*, por exemplo, Dulce Machado sugere: “para quem gosta de conhecer novos textos e novos autores dirigidos ao grupo juvenil, é uma alegria ler os poemas de Bom Mesmo na Vida”. A tentativa de criar poemas para públicos específicos parece banalizar o próprio conceito de poesia, pois traz em si a idéia de que podemos classificá-la de acordo com o público para o qual se quer endereçá-la. Tal intenção também veicula uma idéia simplista de poesia, fato que se verifica quando lemos mais detidamente os poemas que integram os livros. Um índice claro desse caráter simplista que marca os poemas se evidencia na repetição dos temas recorrentes nesses textos, constatação feita a partir da catalogação dos poemas nos livros selecionados para estudo. A montagem de uma ficha nos possibilitou num primeiro momento a identificação de dados como números de poemas, recorrências temáticas e recursos estilísticos. Com relação aos temas, ressaltamos que muitos poemas não se enquadravam em nenhum dos temas que priorizamos em nossa análise. Aliás, são vários os poemas que não se enquadram em temática alguma.

As capas e contra-capas de vários livros também indicam o público a que estes se destinam, sendo comum aparecer um comentário do próprio autor na orelha dos livros ou algum crítico que recomenda a leitura dos textos.

Os aspectos temáticos abordados nos poemas giram em torno do universo do adolescente e embora os autores expressem o desejo de refletir nos textos as dúvidas, as incertezas, os medos e a esperança, que são temáticas de uma abrangência mais universal, a ênfase acaba sendo para aspectos ou traços comuns aos adolescentes: as transformações físicas, o surgimento da atração pelo sexo oposto, a divisão entre o amor pela família e a raiva pelas opiniões divergentes. É o que revelam, por exemplo, as seguintes apresentações:

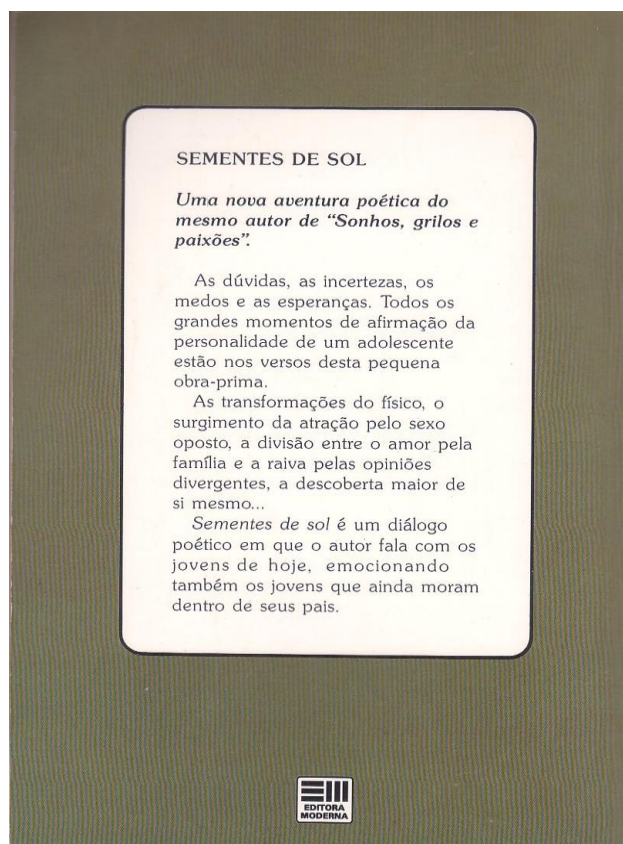


O direcionamento para o assunto a ser abordado nos poemas é colocado logo na primeira afirmação: “a vida dos adolescentes”, que, em seguida, se resume apenas ao “primeiro beijo”, “primeiro namoro”, “alteração das relações com os pais” e o “entusiasmo da descoberta da vida”. Salientamos que não vemos problema na indicação do assunto que os poemas focalizarão e sim no modo limitado como os temas aparecem representados.

Também é bastante comum os editores chamarem a atenção para alguns dos elementos típicos do texto poético. Dentre os mais citados destacam-se as imagens, a sonoridade e o ritmo, mas no geral verificamos nos textos a recorrência de rimas e algumas imagens que parecem meio deslocadas diante do teor moralizante que predomina nos poemas. Esses recursos, quando comparecem, não expressam a força poética necessária para mobilizar o leitor.

O editor de *Sementes de Sol* enfatiza alguns dos aspectos temáticos já destacados e acrescenta dizendo que esta “nova aventura poética é um diálogo

poético em que o autor fala com os jovens de hoje, emocionando também os jovens que ainda moram dentro de seus pais”, observemos:



Nem “todos os grandes momentos” de afirmação da personalidade de um adolescente” aparecem representados nos versos dessa coletânea. Consideramos essa proposta muito abrangente, sobretudo quando observamos que o livro se divide em duas partes: “Diário” e “Duvidadas e Confissões”, em torno das quais giram as temáticas focalizadas nos poemas. Além disso, os jovens representados nesse e nos demais livros vivem uma realidade muito distante dos adolescentes com os quais realizamos o experimento que descreveremos no capítulo seguinte, por exemplo.

Na apresentação de *Amor Adolescente* temos o seguinte comentário: “feitos de imagens, sonoridade e ritmo, os poemas particularizam os universos feminino e masculino em uma das fases da vida mais ricas em novos conhecimentos e percepções”. Verificamos aqui mais um índice do leitor idealizado para essas

coletâneas: o jovem adolescente que vive “uma das fases mais ricas em percepções”. Essa declaração põe em evidência a idéia de que a adolescência é um fenômeno universal, ou seja, parte do pressuposto de que ela se dá de maneira indiferenciada em todos os segmentos sociais. É preciso lembrar que dentro de uma mesma sociedade a adolescência pode assumir formas variadas e não se caracterizar apenas como uma fase “rica em percepções”. Em sociedades como a nossa, por exemplo, onde é bastante comum as crianças pobres começarem a trabalhar ainda muito pequenas, a adolescência pode passar despercebida, diferentemente de um jovem de classe média que pode prolongá-la indefinidamente, conforme lembra Becker (2003).

Ao apresentar *Noites de Lua Cheia* o editor declara: “Elias José mostra como poesia é um jeito mais bonito de se ver a vida”, e sua função é nos por “atentos para a beleza das coisas e as maravilhas do dia-a-dia”. Se os poemas devem retratar “profundamente” a alma adolescente, acreditamos que, para isso, os temas discutidos deveriam ser mais variados e focalizarem outros aspectos que não apenas as relações familiares, a preocupação com a aparência física, o surgimento do desejo e algumas revelações íntimas. Os poemas em si limitam bastante o universo do adolescente e enfatizam excessivamente algumas características do adolescente. Reitera-se a idéia de dilemas e conflitos que marca a adolescência, bem como se valorizam aspectos das descobertas que surgem com o início dessa fase: o interesse pelo sexo oposto, a iniciação sexual e as mudanças físicas.

A nosso ver, a preocupação de criar uma poesia para um público específico constitui um reflexo da escolarização da leitura literária. O tom moralizador que se encontra por trás de muitos poemas e que se verifica na voz do adulto que comparece nos textos, no tratamento idealizado que se dá a temas como o amor, a atração sexual e a natureza constituem índices dessa escolarização, que é reiterada pela presença de fichas de leitura que acompanham os livros com sugestões que objetivam levar o aluno a registrar sua compreensão dos poemas. A “orientação de leitura” que acompanha *Sementes de Sol* (anexo 8), por exemplo, aproxima-se bastante do modo como o livro didático aborda a poesia.

São lançadas questões de compreensão do texto, em sua maioria objetivas, e produção textual. A sugestão dessa atividade, especificamente, nos chama a atenção porque banaliza o conceito de poesia. A questão é a seguinte: **“Agora é a sua vez. Escreva uma poesia expressando seus sentimentos. Não se preocupe com rimas”**. A proposta deixa implícita a idéia de que escrever poesia é muito simples: basta apenas expressar os “sentimentos”. A atividade parece traduzir a concepção de poesia que permeia esses livros.

Reiteramos que é grande o número de poemas que não se enquadram nos temas que elegemos para análise. Há poemas que não conseguimos saber de que tratam. Ainda no que respeita às temáticas, observamos que elas se repetem muito e essa repetição, aliada à pobreza de recursos estilísticos que se verifica nos poemas evidencia, conforme já afirmamos, uma idéia simplista de poesia, conforme explicitaremos através da análise de algumas coletâneas. Antes, traçaremos algumas considerações sobre a adolescência.

3. 1 Adolescência: período de sensibilidade aguçada

Uma vez que a leitura crítica de livros de poemas voltados para o público adolescente serviu como uma das principais motivações para a elaboração deste trabalho, acreditamos ser necessária uma reflexão sobre as singularidades dessa fase da vida que não tem uma idade definida para marcar sua chegada: a adolescência. A proposta é levantar alguns aspectos relacionados à vivência dos adolescentes que não devem passar despercebidos pelos professores e, por extensão, pela escola, que tem a função de mediar o processo de construção de cidadania de seus alunos. Partimos do pressuposto de que os professores devem buscar a compreensão de seus alunos como sujeitos inseridos no mundo. Por isso a necessidade de conhecer os diferentes aspectos da condição juvenil, afinal, não devemos esquecer de que os adolescentes são jovens vivenciando um momento importante da vida: o da construção de sua identidade.

Tomaremos conjuntamente as palavras adolescentes e jovens, mas ressaltamos que em termos de faixa etária interessa o público que integra o terceiro e o quarto ciclo do ensino fundamental, que em condições ideais abrangeria os alunos de 11 a 14 anos. É preciso destacar, contudo, que atualmente existe, na escola pública, uma acentuada defasagem entre série e idade, sendo bastante comum freqüentarem nesses ciclos alunos com idades muito diferenciadas, caracterizando-se como um universo de alunos juvenil. Conforme veremos, a turma onde realizamos a experiência de leitura de poesia, por exemplo, era composta de alunos cuja idade variava dos 13 aos 15 anos.

O conceito de adolescente tal como hoje conhecemos é recente. Até o século XVIII a adolescência foi confundida com a infância. Ela só passou a ser melhor distinguida com a ascensão da burguesia, que provocou mudanças na estrutura escolar, surgindo a formação primária e a secundária, estabelecendo-se, desse modo, uma relação entre idade e classe escolar. Vale ressaltar que a importância dada à adolescência atualmente é conquista de um passado bem recente também. Depois da Segunda Guerra Mundial é que a juventude passou a ser foco de atenção. Hoje ser jovem é algo a ser preservado e até prolongado ao máximo possível, e os adolescentes são exaltados por partidos políticos, escolas, Igrejas, meios de comunicação conforme demonstra Becker. O autor afirma que a adolescência surge no início do século XX e a palavra deriva do latim *ad*, para + *olescere*, crescer: crescer para. Do ponto de vista do mundo adulto, ele declara:

o adolescente é um ser em desenvolvimento e em conflito. Atravessa uma crise que se origina basicamente em mudanças corporais, outros fatores pessoais e conflitos familiares. E, finalmente, é considerado 'maduro' ou 'adulto' quando bem adaptado à estrutura da sociedade, ou seja, quando ele se torna mais uma 'engrenagem da máquina' (BECKER, op. cit., p. 9).

Mas essa concepção de adolescência não é única. Aliás, segundo esse autor, não existe uma adolescência, e sim várias:

Existem sociedades nas quais a passagem da vida infantil para a adulta é feita gradativamente; a criança vai recebendo funções e direitos até que atinja plenamente a condição de adulto, o que faz desaparecer as

características do que chamamos de 'crise da adolescência' (BECKER, op. cit., p. 12).

Um ritual de passagem vai garantir em outras sociedades os direitos e responsabilidades de adulto aos indivíduos. Em nossa sociedade, Becker observa que a adolescência vem se caracterizando por um período cada vez mais longo e mais complexo, sendo comum muitos adolescentes atravessarem essa fase sem manifestarem algum tipo de crise. Eles vivem, adquirem ou não determinados valores, idéias ou comportamentos e chegam ilesos à fase adulta.

O início da adolescência é marcado por transformações biológicas, psicológicas e formas de inserção social. Essas transformações são experimentadas pelos adolescentes de maneiras muito diferentes, de acordo com o contexto social e cultural em que vivem e também segundo o seu histórico de vida pessoal.

O corpo infantil passa por modificações biológicas: glândulas até então adormecidas começam a liberar hormônios, provocando crescimento acelerado, reestruturação das proporções ósseas e as transformações necessárias à reprodução. O adolescente vê seu corpo mudando, transformando-se com tanta rapidez que mal consegue reconhecer-se na imagem refletida no espelho.

O crescimento acelerado, também conhecido como segundo estirão de crescimento, pode ser considerado marco exterior para o início da adolescência. Como consequência da velocidade em que se processa e por não ser sincrônico, ou seja, tal crescimento não se dá por igual, esse estirão gera novas proporções que demandam tempo para serem assimiladas pelo adolescente. Outros processos significativos também ocorrem, são os chamados "caracteres sexuais": o aparecimento de pêlos púbicos e axilares, modificações nos órgãos sexuais e nas proporções ósseas, a menarca nas meninas e o início da ejaculação nos meninos, o aparecimento dos seios e o arredondamento do corpo feminino. Essas modificações provocam sentimentos ambíguos: a alegria de se perceber como jovem mistura-se ao temor pelo desconhecimento da nova sensualidade (cf. BECKER, op. cit.).

É muito comum as meninas adquirirem características sexuais e se interessarem pela descoberta da própria sensualidade e sexualidade antes dos meninos. Nesse momento o adolescente também começa a experimentar, junto ao reconhecimento do seu novo corpo, a consciência de si em relação ao seu próprio passado, o seu presente e o seu futuro e a consciência de si em relação ao outro. Assim como nas transformações biológicas, os tempos femininos são diferenciados dos masculinos, as meninas amadurecem primeiro.

Novas relações se estabelecem entre os sexos, os adolescentes dão início a um período de intensa experimentação de sua capacidade de atrair e ser atraído, demonstrando a capacidade de concretizar novas possibilidades de relacionamentos. Surgem as primeiras paixões e a necessidade de falar sobre o amor, as novas emoções que fazem os adolescentes sentirem necessidade de encontrar confidentes e experimentarem-se nas conversas, nos toques nas insinuações, chamando a atenção para si.

A adolescência revela-se, portando, como um momento de constante oscilação. Trata-se de um período de ambivalência em que podem surgir variações repentinas de humor: ora os adolescentes querem se unir a colegas que têm o mesmo sentimento, ora querem o isolamento total, podendo passar da euforia a uma indisposição difusa, sem causa aparente.

É um período marcado também por novas possibilidades de compreensão do mundo em função do desenvolvimento do pensamento lógico-formal. Em contato com situações estimulantes nos espaços de convivência e na escola, o adolescente torna-se paulatinamente capaz de formular hipóteses e de acompanhar e elaborar raciocínios complexos. De acordo com Becker (op. cit.), o fato de um adolescente pensar muito diferente de uma criança é consequência das transformações corporais, dos novos estímulos ambientais e também de uma mudança qualitativa na sua atividade cognitiva. Apoiando-se em Piaget, Becker explica que “ela seria o surgimento da capacidade de ‘raciocinar sobre o raciocínio – a representação de segunda ordem”, distinguindo dois tipos de básicos de pensamento: as operações mentais concretas (que tomam como foco apenas a

realidade concreta) e as formais (estas têm como centro o raciocínio abstrato e surgem na adolescência).

A capacidade de engendrar possibilidades, formular hipóteses e pensar a respeito de símbolos sem base na realidade permite ao adolescente passar a especular, abstrair, analisar, criticar. Essa transformação na inteligência afeta todos os aspectos da sua vida, pois ele utiliza as novas capacidades para pensar a respeito de si mesmo e do mundo que o cerca. (BECKER, op. cit., p. 26).

As novas possibilidades provocam deslumbramento, mas também assustam. As fronteiras de horizonte do adolescente se expandem, o que faz com que o mundo pareça cada vez mais complexo. O adolescente torna-se capaz de refletir sobre a dimensão social e de se ver como um indivíduo que dela participa, recebendo e exercendo influências. Este é um dos aspectos da adolescência não contemplado pelos autores das coletâneas destinadas ao público juvenil, uma vez que não encontramos poemas que abordassem questões de caráter social, por exemplo.

A ambivalência da adolescência pode ser difícil tanto para os adolescentes quanto para quem convive com eles. Os adultos, acostumados com sua imagem infantil, não os reconhecem na sua nova situação e assumem, assim como os adolescentes, posições ambíguas, sendo muito comum que pais e professores esperam que se comportem como adultos em certas ocasiões, enquanto, em outros momentos, não hesitam em tratá-los como crianças.

Na visão de Erik Erikson, psicanalista citado por Becker, em seu estudo sobre a adolescência, a principal “tarefa” do adolescente seria a aquisição da identidade do ego, o qual cumpriria essa tarefa por meio de vários processos, sendo os mais importantes as identificações:

Através do repúdio de umas e da absorção de outras, gradualmente se cristalizaria a identidade adulta. Para obtê-la, o jovem precisaria de um ‘tempo’ – um período de experiências e adiamento de compromissos. No caso de esse tempo ser mal aproveitado, surgiria a ‘confusão de identidade’, gerando angústia, passividade, dificuldades de relacionamento. Um outro risco seria a aquisição de uma identidade negativa, baseada em identificações ruins, mas apresentadas durante a vida do jovem como as mais reais [...] Associada à noção de identidade estaria a de ideologia, que expressa as idéias do grupo social. Ela

funcionaria positivamente, confirmando a identidade do indivíduo, reconhecendo-o como parte integrante da sociedade. Assim, a aquisição de uma ideologia permitiria ao jovem resolver os seus principais conflitos, fugir da 'confusão de valores' e lhe daria acesso à vida social. (apud BECKER, 2003, p. 42).

Muitas vezes a crise de identidade que o adolescente enfrenta motiva o jovem a buscar novas identificações, novos padrões de comportamento, geralmente bem diferentes dos que seus pais representam, além de surgir uma necessidade enorme de pertencer a um grupo, que ajuda o indivíduo a encontrar a própria identidade num contexto social. De acordo com Becker:

No grupo, existe uma certa uniformidade de comportamento, de pensamento, de hábitos. Nessa época em que a auto-imagem se modifica radicalmente, o adolescente procura conforto em sua roda de companheiros, padronizando suas idéias, suas atitudes. Um serve de modelo para o outro. Sofrem de angústias semelhantes, e o grupo funciona como protetor perante elas (uma espécie de substituto dos pais, segundo a psicanálise). Curtem as mesmas experiências e descobertas, e as vivenciam juntos. (p. 43).

Outro aspecto que merece ser destacado em relação à adolescência diz respeito ao fato de que nossa civilização está fundamentada num sistema ideológico rígido e pouco flexível, que representa e mantém os interesses dos dominadores. Tal ideologia nos é inculcada, sem que percebamos, desde o começo de nossas vidas. Segundo Becker, é o sistema de referência no qual nos baseamos para entender e justificar o mundo à nossa volta e orientar nossas ações. Só que nem sempre a ideologia “pode justificar tudo”, alerta o autor, ou “responde a todas as nossas perguntas”, surgindo, então, contradições e rupturas que precisam ser resolvidas por novas idéias, novas concepções, que exigem modificações importantes no sistema ideológico. E o adolescente, que, de um modo geral, ainda não está dominado pelo sistema, comparece como aquele que pode assumir o papel da crítica, da transformação, enfrentando, para isso, as muitas armas lançadas pelo sistema para impedir o surgimento desse e outros focos de contestação, quando eles existem.

Embora a família patriarcal continue sendo o núcleo básico da nossa cultura, Becker afirma que ela facilita a submissão acrítica do adolescente ao

estado e ao Sistema em geral. Para o autor, “quanto mais a autoridade familiar se torna abstrata e vazia, maior a tendência do adolescente a aceitar fácil e cegamente qualquer autoridade, desde que ela seja bastante forte” (p. 70).

Os veículos de comunicação, especialmente a televisão, figuram como os melhores meios de manipular as pessoas, fazê-las pensar e agir de modo “conveniente”, sendo bastante comum nos depararmos com argumentações úteis para encobrir os erros do Sistema e deslocá-los para o adolescente. Assim,

se ele não quer estudar, é acusado de estar resistindo ao crescimento ou de ser preguiçoso. E dessa forma não são encarados os erros dos métodos de ensino tradicionais, alienantes, que massacram a criatividade do jovem [...] (BECKER, op. cit., p. 71).

No entanto, observa-se que alguns adolescentes sobrevivem ao “massacre ideológico, percebendo o vazio e os erros do Sistema. Muitos assumem uma atitude de protesto ou passam a assumir “posições originais, criativas, desviantes”. Parece ficar claro, assim, que a “crise adolescente” talvez não seja apenas resultado de conflitos familiares e sexuais, ou de busca de identidade como geralmente pensamos ou nos levam a pensar. No entender de Becker, talvez “ela seja, no mínimo, também, a expressão da revolta perante uma herança imposta, uma tentativa de transformar um mundo que ele não pode aceitar” (p. 72). A análise que realizamos no tópico seguinte evidenciará, entre outros aspectos, a imagem de adolescente presente nos poemas destinados a este público.

3.2 As relações familiares em evidência

Os poemas destinados aos adolescentes pretendem revelar a “aguda sensibilidade dos jovens”, propósito que parece não se sustentar se levarmos em consideração o fato de que os temas, conforme já observamos, se repetem exaustivamente e a linguagem dos poemas não consegue transfigurar o cotidiano juvenil, contrariando, inclusive, a própria concepção de poesia que é sugerida

pelos editores e autores dos livros dirigidos a esse público: a de que poesia “é um jeito mais bonito de se ver a vida”, definição que destacamos na apresentação de uma coletânea de Elias José. A intenção é válida, mas esse “jeito” merece uma reflexão. Aliás, Candido, em texto já citado no primeiro capítulo – “O direito à literatura” – lembra que só a intenção e o assunto não são suficientes para criar a obra literária. O “jeito” encontrado pela maioria dos autores dos livros em questão parece não evidenciar um trabalho com a linguagem que se caracterize pela inevitável ambigüidade inerente aos textos literários. Nestes, as palavras são submetidas a um trabalho em que elas, de acordo com Jouve (op. cit., p. 91) “cessam de ater-se a seus conteúdos e liberam um espaço lúdico no qual se tornam possíveis jogos de signos e leituras plurais”. O direcionamento que é dado aos poemas nas apresentações dos livros, como já vimos, para aquilo que os poetas querem dizer indicia o tom pedagógico que marca esses textos, que é reiterado pelo descritivismo que caracteriza a linguagem dos mesmos. A predominância da descrição nos textos, a nosso ver, impede que o adolescente mergulhe na reflexão sobre a própria experiência. Analisemos mais detidamente alguns textos e vejamos como a linguagem utilizada sugere uma facilitação que põe em dúvida a qualidade estética dos textos.

Reiteramos que a adolescência é o grande tema que predomina nas coletâneas, mas nossa análise focalizará principalmente o aspecto das **relações familiares** e o **amor**, bem como destacaremos alguns poemas que não se encaixam nessas temáticas, mas enfatizam questões referentes à adolescência, a exemplo das transformações físicas. Iniciemos pelas relações familiares. Antes, esclarecemos que nossa análise tomará a obra – no caso os livros de poemas destinados ao público adolescente – como ponto de partida para estudo, seguindo o método analítico de Spitzer que diz que devemos “penetrar na obra mediante uma intuição” (SPITZER, apud GUIRAUD, 1978, p. 98), mas essa intuição deve ser verificada “por observações e deduções”, num “movimento de ida e volta, de centro à periferia”. De acordo com Starobinski:

Spitzer, explica que (...) essa passagem da pré-compreensão intuitiva até a interpretação globalizante é o que se chama ‘o círculo

hermenêutico'. Esse 'círculo' que explica a unidade da obra pode, por sua vez, ser integrado ao universo mental de um autor, ele próprio simples elemento de um conjunto cultural (STAROBINSK, 1970, apud JOUVE, op. cit., p. 105).

O poema “Encucações paternas” integra a coletânea *Cantigas de Adolescer*, de Elias José, cujo título ilustra a temática focalizada nas duas partes que estruturam o livro: “cantigas de Maria” e “cantigas de João”, personagens criados pelo poeta para dar voz a seus poemas. Segundo o próprio autor, ao apresentar o livro:

(...) essas duas personagens constituem duas vozes poéticas que retratam o feminino e o masculino. Os problemas por eles vividos ligam-se aos medos, sonhos, descobertas, inseguranças, desajustes no relacionamento com os adultos, com os amigos, com o seu próprio eu. Ligam-se às mudanças no corpo e às descobertas do amor. Mesmo colocando tragédia onde não há, busquei o humor e os sentimentos (não o sentimentalismo) para expressar o que queria.

“Encucações paternas” trata das **Relações Familiares**, uma vez que o poema reflete sobre algumas preocupações enfrentadas pelos pais quando vêm seus filhos entrarem na adolescência. Observemos como o eu lírico (personagem João – adolescente) demonstra uma maturidade que se revela, inclusive, superior a do pai:

Encucações Paternas

Meu pai ainda não descobriu
que pra curtir a vida,
pra dançar, cantar, sorrir,
amar e me divertir pra valer
posso contar com a minha cara
e coragem e garra e alegria.

Não preciso de cigarro
nem de bebida
como ele.
Muito menos vou precisar
de drogas como estímulo.

Só preciso de meu querer
tirar da vida o melhor.
Só preciso do calor
e da alegria toda verde

de minha idade.

Meu pai é que não sabe...
 Ou ele até sabe,
 mas morre de medo
 de perder o “filhinho”.
 E vive repetindo conselhos
 como disco arranhado.

O poema propõe uma inversão de papéis (adulto x adolescente), a qual já se configura a partir do título: a expressão “encucações” remete para a linguagem juvenil, mas as preocupações refletidas ao longo do poema são “paternas”, segunda expressão que completa o título. Elas dizem respeito ao modo como o jovem “curte” a vida (sair para dançar e se divertir, por exemplo), o medo do envolvimento do filho com drogas como o cigarro e o álcool, além do medo de “perder o filhinho”.

No geral, o comum é que os filhos tenham medo do novo que surge com a chegada da adolescência, medo de não saber lidar com as transformações físicas e psicológicas, enfim, o medo de se relacionar com o sexo oposto. Mas no poema é o adulto quem assume a condição de inseguro, imaturo e inconseqüente, traços que caracterizam o jovem, o qual demonstra uma postura de consciência e emancipação perante a vida, afinal ele sabe que para “dançar”, “cantar”, “sorridir” e se “divertir” conta com a sua “cara”, a sua “coragem”, “garra” e “alegria”, não precisando de “drogas como estímulo”, como acontece com o pai, que bebe e fuma.

A mensagem final do poema é que o adulto não tem moral para aconselhar o jovem, por isso ele afirma: “E vive repetindo conselhos/ como disco arranhado”. A inversão de papéis que o poema propõe, exaltando o jovem (a linguagem valoriza o vocabulário juvenil – observe a recorrência de termos como “encucações”, “curtir”, além de marcas orais que tencionam resgatar a coloquialidade da fala do jovem, talvez numa tentativa de aproximar o texto do leitor) e rebaixando o adulto, cujos conselhos são comparados a “disco arranhado”, indicia o caráter moralizante do texto. A propósito desta comparação, bastante pejorativa, por sinal, podemos afirmar que ela explicita a crítica feita (pelo jovem) à postura do adulto, que tem um discurso não condizente com a prática. O

poema gira em torno dessa mensagem, razão pela qual acreditamos que seu propósito é moralizar. Outro recurso estilístico que comparece no poema é a imagem utilizada para fazer menção à adolescência: “alegria toda verde”, mesmo assim ela parece destoar diante do prosaísmo⁸ que marca a linguagem desta composição, além de redundar num certo deslocamento do discurso do jovem, que até então explicita um nível de maturidade tradicionalmente não identificada entre os adolescentes. A atenção para a mensagem reveste o poema de um forte moralismo.

A facilidade da linguagem é uma característica recorrente nos poemas dedicados ao público adolescente. Observe outra composição que também focaliza o tema das relações familiares em outro livro. Trata-se de *Sementes de Sol*, de Carlos Queiroz Telles:

Santa de Casa...

Eu juro que não entendo
por que tanta bronca em casa...

Quando as amigas me convidam
para passar o fim de semana
junto com suas famílias,
eu só recebo elogios
por meu bom comportamento
e minha fina educação:

“Que menina atenciosa...”
“Tão ordeira e prestativa!”
“Um exemplo de garota!”
“Volte sempre que quiser...”

Não sei por que minha mãe

⁸ Quando utilizamos o termo *prosaísmo* ou *prosaico* estamos conscientes da complexidade que é diferenciar prosa e poesia. Estamos entendendo o termo (e seus derivados) no sentido de “A forma corrente da linguagem falada e escrita. A designação de prosa aplica-se a todas as expressões da linguagem que não obedeçam a um esquema rítmico regular” (SHAU, 1982, p. 374). Lefebvre (1980) nos lembra que “Na época clássica, a distinção poesia-prosa afigurava-se evidente, se porque fundava no aspecto formal do texto mais do que no efeito produzido” (p. 154). Modernamente, sabemos que o mais aparentemente prosaico pode revelar uma dimensão poética, como nos inúmeros poemas de nossos poetas modernos. Por outro lado, quando o poeta não consegue arrancar do cotidiano, do prosaico um ritmo, uma imagem que possa deslocar sentidos, surpreender de algum modo, estamos diante do que designamos meramente prosaico. Cohen (1974) utiliza a palavra prosa em oposição à poesia, chamando de prosaica linguagem não versificada, linguagem corrente: “podemos tomar esta como norma e considerar o poema como um desvio em relação a ela” (COHEN, op. cit., p. 16).

se recusa a acreditar
 que essa santa criatura,
 sincera, inocente e pura,
 seja sua filha querida...
 ideal pra uso externo,
 perfeita pra exportação!

O poema expressa o clima de instabilidade e conflito entre mãe e filha tradicionalmente vivenciado na adolescência. Aliás, esse aspecto do relacionamento entre pais e filhos é bastante enfatizado pelos autores. Tal ênfase, além de reforçar a banalização que marca o relacionamento familiar nos dias atuais, contradiz a concepção de poesia que esses autores e editores defendem: a poesia “é um jeito mais bonito de se ver a vida”. Na capa de *Noites de Lua Cheia*, ainda encontramos a seguinte afirmação: a poesia “nos põe atentos para a beleza das coisas e as maravilhas do dia-a-dia”. No entanto, o modo simplório com que a linguagem é explorada nesses poemas depõe contra esse propósito.

Observamos que questões referentes ao cotidiano juvenil são refletidas nos poemas, mas não com “a beleza” com que os autores tencionam dizer. Ou seja, o modo como as coisas sobre a vida são ditas não evidencia essa “beleza”. A ênfase dos autores acaba recaindo sobre a mensagem do texto, de maneira que o assunto não é discutido a partir da transfiguração da realidade: a linguagem não é utilizada de maneira a desafiar o leitor, já que a abordagem do conteúdo privilegia o aspecto negativo da questão, pelo menos no que se refere ao tema das relações familiares. Atentemos para o clima de insatisfação presente em “Santa de Casa...”. O poema não passa de mera repetição de clichês que reforçam a facilitação da linguagem utilizada para focalizar o desentendimento entre pais e filhos. No poema é a jovem adolescente que se mostra injustiçada porque os de fora a elogiam e valorizam o seu “bom comportamento”, enquanto que em casa só tem “bronca”, e a mãe se nega a acreditar na “santidade” de sua “filha querida”.

Parece haver uma certa ironia na caracterização da jovem, que se autodefine como “santa criatura”, “sincera”, “inocente” e “pura”, mas para “uso externo”, numa possível insinuação ao fato de que em casa ela não mereça essas qualificações. Já as famílias de suas amigas acham-na “atenciosa”, “ordeira”, “prestativa”, “um exemplo de garota!”.

A contradição que a ironia revela reforça as diferenças entre os adolescentes e seus pais, aspecto que é explorado de modo generalizado pelos poetas dessas coletâneas, como se todas as famílias tivessem que viver experiências desse tipo. Enfim, o poema nos apresenta uma imagem estereotipada de adolescente, tradicionalmente encarado como “rebelde”. Essa imagem é reiterada pela linguagem do poema, na qual predominam expressões e frases feitas como “bronca em casa”, “fina educação”, “ideal para pra uso externo”, “perfeita pra exportação”. O texto apenas repete opiniões e clichês recorrentes, além de por em evidência a condição panfletária assumida por ele, descaracterizando-se, assim, da feição poética que o autor tenciona revestir.

A natureza objetiva da linguagem de vários poemas destinados aos jovens tende a evitar que o leitor chegue a diferentes interpretações, o que implica dizer que o discurso parece não atingir o nível de plurissignificação necessário para que seja qualificado de literário. Os textos tendem ao lugar comum, não conseguindo suscitar ritmos inesperados nem explorar sonoridades variadas entre as palavras. Ou seja, não se verificam os duplos sentidos responsáveis pela multiplicação de sentidos nos textos, facultando-lhes o status de literário. Enfim, falta nos textos aquela subjetividade da qual se refere Hegel em sua *Estética*. Quando fizemos referência ao seu estudo no segundo capítulo deste trabalho, enfatizamos o momento em que o ensaísta afirma que “o poeta pode, graças à fantasia poética, descer às profundidades mais íntimas dos conteúdos espirituais e revelar o que aí está escondido” (HEGEL, 1964, p. 66).

Os autores dos poemas para adolescentes discutem as questões relacionadas ao universo juvenil, mas superficialmente, sem “descer às profundidades mais íntimas dos conteúdos”. A título de reiteração do que estamos afirmando, leia o poema a seguir, o qual também faz referência ao relacionamento familiar e se encontra, assim como “Santa de casa”, em *Sementes de Sol*:

Questão de Paciência

Meu pai
não sabe de nada...
Minha mãe

menos ainda.

Tudo
o que eles acham
eu não acho.
Tudo
o que eles pensam
eu não penso.
Tudo
o que eles gostam
eu odeio!

Minha mãe
não sabe de nada...
Meu pai
menos ainda!
E não adianta eu falar,
insistir e demonstrar
que eles estão enganados!

Só o tempo vai mostrar
que eu sou o único certo
sob o teto desta casa!
Meus pais
não sabem de nada...
mas com a minha ajuda,
paciência e boa vontade
eles hão de aprender ainda
esta límpida verdade:

Ser pai não é ter razão,
ser filho não é estar errado!

A expressão “meu pai não sabe de nada”, dividida em dois versos, é o que novamente poderíamos denominar de prosaica. O texto quer trazer uma espécie de desabafo do adolescente, mas termina com um chavão: “Ser pai não ter razão,”ser filho não é estar errado! Adélia Prado, poetisa brasileira contemporânea, trouxe para sua poesia inúmeras expressões que lembram trechos de conversa. No entanto, o tratamento dado a este material confere-lhe um sentido sempre surpreendente, como se pode ver no poema “Para comer depois”:

Na minha cidade, nos domingos de tarde,
as pessoas se põem na sombra com faça e laranjas.
Tomam a fresca e riem do rapaz de bicicleta,
a campainha desatada, o aro enfeitado de laranjas:
“Eh bobagem!”
Daqui há muito progresso tecno-ilógico,

quando for impossível detectar o domingo
 pelo sumo das laranjas no ar e bicicletas,
 em meu país de memória e sentimento,
 basta fechar os olhos:
 é domingo, é domingo, é domingo.

Os versos iniciais deste poema sugerem a enunciação de uma história, mas a simplicidade de sua linguagem nos surpreende com a noção de tempo presente nessa construção, que parte de uma experiência vivida pelo eu lírico no presente, que pode desaparecer, mas tende a ficar retida em sua memória. Temos a presentificação da memória, que em Adélia Prado comparece de maneira significativa.

A impressão que se tem ao final da leitura de “Questão de paciência” é que o poeta quer agradar o leitor, tentando criar uma cumplicidade entre eles. O modo encontrado para isso consiste em caracterizar o adolescente como um ser superior aos pais, contrariando a perspectiva tradicional do relacionamento entre pais e filhos: o adulto tem sempre razão e o filho está sempre errado. A imagem de superioridade de adolescente se verifica logo nos versos iniciais:

Meu pai
 não sabe de nada...
 Minha mãe
 menos ainda.

Temos aqui a exaltação do adolescente e a ridicularização do adulto, atores sociais que têm seus papéis outra vez invertidos para ressaltar as opiniões divergentes entre pais e filhos, oposição que se configura na segunda estrofe. A terceira repete a primeira, só havendo a mudança do sujeito que inicia o verso e a quarta estrofe enfatiza a superioridade dos adolescentes em relação aos pais. A quinta e última estrofe expressa a moral do poema:

Ser pai não é ter razão,
 ser filho não é estar errado!

A linearidade da linguagem do poema, que não apresenta nenhuma ambigüidade, nos possibilita afirmar não há um desvio em relação à norma fônica

da linguagem usual, apesar de identificarmos algumas rimas: “acham”/ “pensam”, “falar”/ “demonstrar”, “vontade”/ “verdade”, mas inseridas no discurso do poema, que assume um tom bastante prosaico, conforme evidenciamos, elas se tornam inoportunas. Segundo Cohen, que utiliza a palavra prosa para designar a linguagem corrente, normativa, em oposição à poesia, toda rima é inoportuna no discurso prosaico e o escritor esforça-se por evitá-la. “O verso, pelo contrário, faz da rima uma regra constitutiva” (COHEN, op. cit., p. 73).

3.3 O amor e suas vicissitudes

Este é sem dúvida o tema predominante entre as coletâneas de poemas destinados ao público jovem. Alguns livros abordam exclusivamente essa questão: *Amor adolescente* e *Brincando de Amor* são um exemplo disso. Em *Amor Adolescente* temos os “cadernos” de Maria e João, dois personagens de Elias José, cada um descrito a seu modo (Maria mais entregue ao mundo dos sentidos, guiada pelas fases da lua na saudação ao novo século e João, entregue a canções e versos, descrevendo especialmente os signos do zodíaco, desejando que o seu poema tenha a sua cara adolescente).

A visão de amor que comparece nos poemas para adolescentes, tema presente, inclusive, na literatura de todos os tempos, é bastante idealizada, sendo dispensado a este sentimento um tratamento que o banaliza ou o concebe com bastante fluidez. Há momentos ainda em que predomina a idéia de que o amor só traz sofrimento. Identifiquemos essas perspectivas em alguns poemas:

“Amor: azul-encanto”, presente em *Noites de Lua Cheia*, também de Elias José, como já revela o título, ilustra o modo idealizado com que o amor é definido:

O amor é azul-encanto,
tem cheiro de maresia,
adoça os sonhos como mel,
vem em galope solto ao sol,
puxa a gente como as ondas,
sabe cantar com os pássaros,

inventa mil mentiras e verdades,
embala o sono, os vãos e fantasias.

O amor pede sempre mãos dadas
e pede olhos bem nos olhos.

O amor viaja em abraços e beijos,
aquece e causa arrepios.

O amor nega o lógico
e atesta o impossível.

O amor é capaz de voar
nos minutos de carícias.

É mestre em eternizar
as horas de separação.

O qualificativo “azul-encanto” sugere a idéia de encantamento, remetendo o amor para um plano celestial, sendo visto como um sentimento para adoçar “os sonhos” ou que “embala o sono, os vãos e fantasias”.

A natureza comparece no texto para enaltecer o sentimento, tal qual os poetas românticos faziam ao se utilizarem deste expediente, embora, salientamos, sem a expressividade poética de poemas como “Leito de folhas verdes”, de Gonçalves Dias:

Por que tardas Jatir, que tanto a custo
À voz do meu amor moves teus passos?
Da noite a viração, movendo as folhas,
Já nos cimos do bosque rumoreja.

Eu sob a copa da mangueira altiva
Nosso leito gentil cobri zelosa
Com mimoso tapiz de folhas brandas,
Onde o frouxo luar brinca entre flores.

Do tamarindo a flor abriu-se, há pouco,
Já solta o bogari mais doce aroma!
Como prece de amor, como estas preces,
No silêncio da noite o bosque exala.

Brilha a lua no céu, brilham estrelas,
Correm perfumes no correr da brisa,
A cujo influxo mágico respira-se
Um quebranto de amor, melhor que a vida!

A flor que desabrocha ao romper d'alva
Um só giro do sol, não mais, vegeta:
Eu sou aquela flor que espero ainda

Doce raio do sol que me dê vida.

Sejam vales ou montes, lago ou terra,
Onde quer que tu vás, ou dia ou noite.
Vai seguindo após ti meu pensamento;
Outro amor nunca tive: és meu, sou tua!

Meus olhos outros olhos nunca vira,
Não sentiram meus lábios outros lábios,
Nem outras mãos, Jatir, que não as tuas
A arazóia na cinta me apertaram.

Do tamarindo a flor jaz entreaberta,
Já solta o bogari mais doce aroma;
Também meu coração, como estas flores,
Melhor perfume ao pé da noite exala!

Não me escutas, Jatir! nem tardo acodes
À voz do meu amor, que em vão te chama!
Tupã! lá rompe o sol! Do leito inútil!
A brisa da manhã sacuda as folhas!

O poema, de temática indígena, canta a frustração e a angústia de uma índia a espera do amado, que não aparece. Esse canto tem como pano de fundo a natureza que participa na construção do cenário e na apresentação da índia. É através da natureza que constatamos a passagem do tempo: “Do tamarindo a flor abriu-se” – idéia do início da noite; “Do tamarindo a flor jaz entreaberta” – fim da noite e início do dia. Com o raiar do dia a índia se frustra e perde as esperanças.

Também nos chama a atenção em “Amor: azul-encanto” o caráter fabular e angelical com que o amor é definido: ele “vem a galope”, assim como chegaram os príncipes dos contos de fadas, “solto ao sol”, distante, portanto, do plano terreno. Essa expressão reitera a dimensão celestial em que é colocado o amor. As imagens atribuídas a este sentimento, talvez pelo modo pueril com que é definido, não têm a força necessária para representá-lo como uma experiência humana, conforme acontece nessa composição de Djavan:

Faltando um pedaço

O amor é um grande laço
Um passo pr'uma armadilha
Um lobo correndo em círculo
Pra alimentar a matilha
Comparo sua chegada
Com a fuga de uma ilha

Tanto engorda quanto mata
 Feito desgosto de filha
 O amor é como um raio
 Galopeando em desafio
 Abre fendas, cobre vales
 Revolta as águas dos rios
 Quem tentar seguir seu rastro
 Se perderá no caminho
 Na pureza de um limão
 Ou na solidão do espinho
 O amor e a agonia
 Cerraram fogo no espaço
 Brigando horas a fio
 O cio vence o cansaço
 E o coração de quem ama
 Fica faltando um pedaço
 Quem nem a lua minguando
 Que nem o meu nos seus braços.

A letra desta música também começa com uma definição sobre o amor, mas sem a conotação angelical que este sentimento assume no poema de Elias José. Pelo contrário: aqui as imagens utilizadas para descrever o amor possibilitam-nos aproximá-lo de uma experiência mais humana e mais significativa: elas expressam o efeito arrebatador e forte com que muitas vezes somos tomados por este sentimento, que nos faz sentir aprisionados: “O amor é um grande laço/ um passo pr’uma armadilha”. E quando chega é “como um raio”, abrindo “fendas”.

Em “Amor-azul encanto”, a enumeração de versos independentes que compõem a primeira estrofe expressa o descritivismo que caracteriza a linguagem dos poemas que têm como destinatários os leitores adolescentes, reiterando, assim, nosso ponto de vista de que as questões juvenis são discutidas superficialmente, fato que nos leva a acreditar que os autores tendem a subestimar a capacidade de compreensão de seus leitores, apresentando-lhes textos em que o uso de frases feitas é bastante comum. Observe que na segunda estrofe de “Amor: azul-encanto” o amor se aproxima de um plano que se aproxima do terreno e, portanto, menos distante de uma experiência mais concreta. Mas as expressões que indiciam essa proximidade são bastante corriqueiras: “mãos dadas”, “olhos bem nos olhos”.

A passagem de um plano (ideal) para outro (mais próximo da realidade) acontece, mas o amor continua sendo descrito a partir do ajuntamento de frases feitas: “o amor nega o lógico/ e atesta o impossível/ é capaz de voar/ nos minutos de carícias”. Atente para o caráter de fugacidade (o amor voa “nos minutos de carícias”) que assume o amor mesmo no momento em que tal sentimento apresenta-se mais próximo das relações humanas.

“Competição”, que integra a coletânea *Amor Adolescente*, de Elias José é outro poema que nos chama a atenção pelo prosaísmo dos versos iniciais:

Ele me olha muito,
eu olho muito pra ele.
Parece que ele quer muito
ficar comigo.

Me distraio
e, quando olho pra ele,
ele olha pra outra garota,
com olhos de quem quer muito
ficar com ela.

Queria muito ficar com ele,
mas mudo logo de canal.

Amor não é matéria
de competição.

Quatro estrofes compõem o poema. Na primeira, descreve-se o interesse da jovem pelo rapaz que “parece” querer ficar com ela. Temos aqui a descrição da troca de olhares entre eles. O fato de trazer os desejos da menina é, em si, interessante, uma vez que a voz feminina não comparece muito em nossa tradição – exceto a partir da segunda metade do século XX.

Numa distração da jovem o adolescente é flagrado olhando “pra outra garota”. A segunda estrofe registra, portanto, a manifestação do desejo do rapaz por uma segunda garota.

Mesmo querendo ficar com ele, a adolescente “muda logo de canal”, expressão corriqueira que define uma ação rápida e reflete o desinteresse por algo. Ao ser trazida para o contexto da situação representada no poema evidencia a banalização do sentimento.

A quarta e última estrofe amarra a idéia de competição colocada no início do texto. A definição de amor apresentada nada acrescenta à experiência dos jovens. Na verdade, o modo de dizer sobre o amor resgata a idéia corrente de que os adolescentes são volúveis no tocante ao sentimento amoroso. Perguntamo-nos se a maneira fácil com que a linguagem é tratada mais uma vez não estaria subestimando o leitor do poema, cuja imagem refletida supõe um ser inexperiente, imaturo, provido de sentimentos fluídos e quase sempre muito confuso. Afirmamos que subestima o leitor jovem porque não há recriação no modo de abordar o conteúdo, ou seja, não há alteração no uso das palavras e o texto, portanto, não possibilita interpretações diferentes: “o amor não é matéria de competição”. Falta um trabalho com a linguagem que supere o romantismo e a ingenuidade com que o amor é representado nesses poemas. O texto precisa desafiar o leitor. Como esperar que o adolescente se torne um leitor exigente lendo poemas em que a linguagem não traz nenhuma conotação? A propósito do tratamento dispensado ao amor nesses poemas, observemos ainda “Ternurinhas”, também de Elias José, mas presente em *Noites de Lua Cheia*:

Ternurinhas

Nas miúdas ternurinhas,
nos leves toque de dedos,
nos melosos olhares disfarçados,
nos sorrisos por tudo,
nas raivinhas por nada,
nos reticentes bilhetes,
nos longos papos telefônicos,
no jeito de sonhar acordados,
vai-se construindo, aos poucos,
o primeiro amor.

O título do poema e o primeiro verso nos remetem para o “Porquinho da-índia”, de Manuel Bandeira, que trata das dificuldades e desacertos para uma conquista. Observe o jogo entre a denotação e a conotação que se configura, sobretudo, nos versos finais do poema:

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 ternurinhas...

- O meu porquinho-da-índia foi a minha primeira namorada.

O jogo entre o real e a fantasia metaforizado no poema evidencia a ludicidade no trabalho com a linguagem, distanciando a produção de Bandeira do poema de Elias José. Este, embora construído sob o signo da repetição, recurso recorrente na poesia, tem um final que nos parece também prosaico.

Observemos agora as comparações usadas por Ilka Laurito em um dos poemas de *Brincando de Amor*, título que já remete para o mesmo universo temático dos poemas anteriores:

Teus olhos são brincalhões

Teus olhos são brincalhões
 como bolinhas de gude
 rolando de luz em luz
 até o fundo mais fundo
 da fundura dos meus olhos.

Eles se encaixam redondos
 no aro das minhas órbitas.
 E como eu vejo melhor
 quando acendo esse farol
 dos teus olhos nos meus olhos!

A autora trabalha num regime de imagens mais densas que Elias José em “Ternurinhas”, como se pode observar nos versos “até o fundo mais fundo/ da fundura dos meus olhos”. Também merecem destaque os três versos finais da segunda estrofe, que conota o encontro mais fundo que se efetiva através do olhar:

E como eu vejo melhor
quando acendo esse farol
dos teus olhos nos meus olhos!

Outra composição de Ilka Laurito que também explora a temática do amor é
“Essa história”:

Essa história
de virar peteca
e apanhar
de mão em mão,
não gosto, não.

Essa história
de virar ioiô
de sobe-e-desce
em volúvel mão,
não gosto, não.

O que eu gosto
- e ai! como eu gosto! –
é ser boneca dorminhoca
que abre e fecha os olhos
com a canção de ninar
da tua boca...

As duas primeiras estrofes se destacam pelo nível de construção: a sonoridade dos versos finais produz um efeito encantatório, lúdico, que é quebrado pelo prosaísmo da terceira estrofe, especificamente nos dois primeiros versos: “o que eu gosto/ – e ai! como eu gosto”. A imagem de “boneca dorminhoca” assume um caráter pejorativo, uma vez que a expressão “dorminhoca” remete para preguiça, conotando algo negativo.

A afirmação do eu lírico feminino, que admite gostar de ser tratada como “boneca”, acaba assumindo uma conotação negativa e reiterando a visão estereotipada do homem que trata a mulher como brinquedo. É o que se observa também em poemas de Maria Elisa Ferraz Paciornick, autora de “Você chega de repente”, presente em *Bom Mesmo na Vida*:

Você chega de repente,
brinca um pouco comigo,
depois me bota de lado
feito menino enjoado

do brinquedo estragado.
 Vira as costas, vai-se embora,
 sem nenhuma explicação,
 nunca diz se vai voltar
 (e você nem imagina
 a falta que me faz).
 Um belo dia você aparece
 como sempre, de repente,
 sem dizer o que acontece,
 brinca de novo comigo,
 me põe outra vez de lado
 quando fica cansado;
 ô menino malcriado,
 vê se fala comigo
 porque assim não brinco mais...

Numa primeira leitura do poema, pensamos se tratar do desabafo de um brinquedo que se queixa do abandono de seu dono, que parece ter se cansado ou enjoado de seu brinquedo. Mas observando que o poema se encontra na segunda parte do livro, identificada como “Nós”, em que a autora discute a relação afetiva com o outro, percebemos tratar-se mesmo da insatisfação de uma jovem que se deixa fazer de brinquedo por um menino que chega de repente, “brinca” um pouco com ela, depois enjoa do brinquedo e “vai-se embora”.

A idéia de relacionamento afetivo como brincadeira sugere um certo estranhamento, uma vez que o brincar não se configura aqui como uma atividade lúdica, que proporciona prazer, satisfação. O problema é que a adolescente é comparada a esse brinquedo com que o menino faz uso quando sente vontade, ficando livre para chegar, ir-se embora e aparecer (sem dar explicações) e pôr outra vez de lado o brinquedo quando se sentir cansado. Essa comparação sugere a idéia de que a menina é tratada como um objeto, daí ela não se incomodar em ser abandonada ou deixada de lado pelo “menino malcriado”. A nosso ver, as comparações revelam a banalização do relacionamento amoroso entre os adolescentes. A idéia de “brinquedo estragado” soa negativamente e quando aliada ao fato de o menino ir embora sem explicação, sem dizer se voltará e mesmo assim a jovem sentir sua falta, colabora para que se configure um comportamento bastante passivo da jovem. Nesse aspecto, o texto reflete um certo atraso em relação à emancipação feminina. A passividade feminina não é mais o paradigma da literatura infantil há algum tempo, aspecto que demonstra a

falta de preocupação dos autores destas coleções em construir obras que favoreçam o questionamento de posições, de preconceitos, como faz a boa literatura, colaborando, assim, para o desenvolvimento do senso crítico do aluno e aguçando sua sensibilidade.

Textos como o de Elisa Paciornick reproduzem pensamentos e posturas padronizadas que em nada contribuem para o crescimento pessoal, intelectual e afetivo de seus leitores. Observe que, do ponto de vista formal, verificam-se algumas rimas, as quais parecem não ter uma ressonância maior no texto, dado o caráter coloquial das frases corriqueiras utilizadas na construção dos versos. Esse fato reitera a idéia de namoro como brincadeira, recorrente também no poema “Assim não brinco mais”, que comparece no mesmo livro de Elisa Paciornick:

Você quer parar
ou eu fico de mal
e não brinco mais.
Vê se pára,
 Sossega
 e se entrega.
Coragem, sai da defensiva,
você ainda não notou
que eu sou pra lá de inofensiva?

Avaliando o comportamento dos jovens e das jovens que comparecem nesse e em outros poemas, pressupomos que eles são muito ingênuos. Com base nessa conclusão, reiteramos que a autora parece não estaria subestimando o público juvenil, ou se não estaria banalizando a imagem do adolescente. Um dos índices dessa banalização se justifica na linguagem coloquial, predominantemente denotativa, com estruturas que se repetem em vários outros poemas dessa autora. Observemos “Desencontro – I”:

Engraçado, você,
assim de repente,
impossível,
imprevisível,
pedindo coisas
que nunca pediu,
nem sequer aceitou
quando eu quis dar.
Ah, você mudou?

Tudo bem, maravilha!
Só avise que mudou
e deixe o novo endereço
senão enlouqueço.

O jovem mais uma vez aparece “assim de repente”. Chega e desaparece com uma desculpa qualquer, mas a jovem aceita conformada: “Tudo bem, maravilha!”. Tal comportamento remete para a idéia de submissão feminina que permeia o imaginário popular e se faz muito presente nos poemas de Paciornick. Estes tendem a traduzir pura e simplesmente aspectos da realidade dos jovens, sem que a representação do seu pensamento, do seu comportamento e de suas ideologias transfigure essa realidade. Sendo assim, perguntamo-nos se a leitura desse tipo de texto possibilita um encontro mais íntimo com a poesia, uma vez que a forma como o amor é tratado, por exemplo, parece não dizer nada de novo, não ampliando, conseqüentemente, a experiência do leitor adolescente.

A recorrência da expressão “de repente”, utilizada em mais de um poema por Elisa Paciornick, nos remeteu para o “Soneto de separação”, de Vinícius de Moraes, que usa o termo em todas as estrofes do poema para enfatizar o modo repentino e talvez inesperado com que se deu a separação:

Soneto de separação

De repente do riso fez-se o pranto
Silencioso e branco como a bruma
E das bocas unidas fez-se a espuma
E das mãos espalmadas fez-se o espanto.

De repente da calma fez-se o vento
Que dos olhos desfez a última chama
E da paixão fez-se o pressentimento
E do momento imóvel fez-se o drama.

De repente, não mais que de repente
Fez-se de triste o que se fez amante
E de sozinho o que se fez contente.

Fez-se do amigo próximo o distante
Fez-se da vida uma aventura errante
De repente, não mais que de repente.

A riqueza sonora é um dos principais aspectos que nos chama a atenção neste poema, além das rimas que colaboram para a construção do ritmo no soneto, juntamente com as assonâncias e aliterações, impressiona a escolha de palavras feita pelo poeta para falar de separação: ele opõe imagens e sentidos para expressar a idéia de separação de que o poema vai tratar. Na primeira estrofe destacam-se “riso” e “pranto” (alegria e tristeza); “bocas unidas” e “espuma” (sólido e rarefeito).

Esse jogo de termos opostos perpassa todo o poema: na segunda estrofe: “momento imóvel” e “drama”; na terceira: “triste” e “contente” e, na quarta estrofe: “próximo” e “distante”. O poema de Vinícius de Moraes é um exemplo acabado de que é possível abordar um tem que toca o ser humano de modo profundo, sem cair no lugar comum, na facilitação da linguagem.

Ainda em relação à temática do amor, gostaríamos de destacar um traço comum na abordagem do tema pelos autores das coletâneas em estudo: o amor não correspondido. Percorrendo mais uma vez as “cantigas” de Elias José, identificamos “Beco sem saída”, expressão que dá título ao seguinte texto:

Acho que o mundo acabou.
Acabou a graça da vida,
A luz do verde.
O que era suave azul
Virou cinza.

Não quero saber de nada...
O rock me cansa a beleza.
O estômago embrulha se penso
Em chocolate, sorvete, hambúguer
Ou batata frita.
Perdi a graça de comer
E o jeito certo de curtir
A vida.

Se me derem passagem
Com estadia e grana
Pra correr o mundo,
Não vou poder aceitar.
Logo eu, uma cigana
Nos sonhos de viajar.

Que bandido, cafajeste,
Ordinário, sem caráter!

Será que vale a pena
 Sofrer tanto, tanto,
 Por causa de um carinho
 Que nem toma conhecimento
 De mim?

Seis estrofes são criadas para explicar a razão da adolescente se encontrar em um “beco sem saída”. As quatro primeiras dão conta da descrição do estado de espírito da jovem. O desânimo se configura a partir da utilização de frases feitas, cujo exagero tenciona enfatizar o sentimento de desencanto do eu lírico: “o mundo acabou./ O que era suave azul/ virou cinza”. O azul de “Amor: azul-encanto” reaparece, numa menção ao modo romântico com que o amor é apresentado nesses livros. A jovem perdeu “a graça de comer” e “discutir a vida”, chegando a ponto de recusar “passagem aérea/ com estadia e grana/ pra correr o mundo” (informações colhidas nas segunda, terceira e quarta estrofes). Na quinta ela explode: “Que bandido, cafajeste,/ ordinário, sem caráter!”

Na sexta estrofe temos a razão da sua falta de gosto pela vida: o “carinha” por quem ela sofre “nem toma conhecimento” dela. O texto propõe a representação de um estado de alma, explicitando o sofrimento de uma jovem que não tem seu amor correspondido, mas os recursos estilísticos utilizados para tratar essa questão resume-se a algumas metáforas gastas, que assumem a conotação de frases feitas (“o mundo acabou/ Acabou a luz do verde/ o rock cansa a beleza/ o estômago embrulha”). E quanto à organização artística, o texto carece de metáforas que dêem visibilidade às imagens, de sonoridade, enfim, de ritmo e melodia, elementos indispensáveis na composição poética, dando-lhe, inclusive, o status de literariedade, para usar uma expressão dos formalistas russos. A recorrência de um desses recursos pode suscitar a beleza necessária para envolver o leitor e marcar sua experiência, sobretudo quando a metáfora, por exemplo, relaciona-se a algum aspecto da sua vida.

3.3.1 O brotar do desejo

Presente em praticamente todos os livros avaliados, o tratamento dispensado ao desejo pode ser definido como ingênuo e excessivamente idealizado. Um fato que nos chamou bastante atenção é que nos poemas onde a iniciação sexual é insinuada, o eu lírico é sempre masculino. No plano do desejo, o máximo que a jovem pode expressar é o sabor de um beijo. Leiamos “Beijos e beijos”, de Elias José, mais uma cantiga de Maria:

Se aquele beijo assustado,
que ganhei hoje no rosto,
fosse um caprichado beijo na boca...
Acho que o mundo giraria
e o céu desabaria todinho
na minha cabeça.

Há beijos e beijos...
Sei que ele queria mostrar amor,
mas a timidez revelou amizade.

Ou será que ele não sabe que
jabuticaba, sorvete de chocolate,
doce de coco, brigadeiro,
quindim, olho-de-sogra ou bombom,
nada é tão gostoso
como um demorado
beijo na boca?

O poema expressa o desejo da garota por um “demorado” beijo na boca que não aconteceu porque a timidez do garoto não permitiu. Mesmo comparando o beijo à “jabuticaba”, “sorvete de chocolate”, “doce de coco”, “brigadeiro”, “quindim”, “olho-de-sogra” ou “bombom”, cremos que a comparação por si só não garante poeticidade ao texto. O discurso presente enaltece a inexperiência dos jovens (observe o exagero com que é descrito o efeito do beijo na garota: “o mundo giraria/ e o céu desabaria todinho/ na minha cabeça”. Tal exagero reveste o texto de puerilidade). Em outro poema, de Sônia Salerno Forjaz, presente em *Preciso de Você*, o beijo é descrito com a mesma ternura do tempo em que os namorados dão as mãos e beijam-se levemente:

Quando...

Quando dois braços
nos envolvem com ternura,
desenhando docemente
um abraço,
temos
mais que um gesto de carinho,
uma mão
a esboçar os nossos laços.

Quando dois lábios
se tocam com amor,
desenhando docemente
um terno beijo,
temos,
mais que um gesto de ternura,
uma mão a tracejar
nossos desejos...

O modo terno como são desenhados, neste poema, o abraço e depois o beijo reflete o romantismo dos jovens representados nos poemas que lhes são destinados. “Quando”, portanto, traz uma configuração imagética menos prosaica, embora tenhamos dúvidas se todo o idealismo que perpassa o texto dá conta de “recriar poeticamente os relacionamentos” dos adolescentes, tal como se propõe Elias José na apresentação de suas cantigas. A ausência de tensão no modo como se dão os relacionamentos é uma constante. Nesse livro, aliás, identificamos “Janela Mágica”, que ilustra o brotar do desejo numa perspectiva masculina (os poemas seguintes se encontram na seção das “cantigas de João”):

Da janela
do meu quarto
vejo a bela Arabela,
só ela...

E como sonho com ela!...

A Arabela sabe
e não sai de seu quarto,
sempre à vontade.
Não sei se por pura maldade,
troca roupas ou se penteia
em frente à minha janela.

E não vejo outra paisagem...
Só aquela loira imagem
de braços, de mãos, de seios

e ombros de seda clara.

Qualquer dia grito aflito:
- Fica mais em frente à janela,
não se troque tão depressa,
minha bela, Arabela!

Do ponto de vista formal, esse poema destaca-se pela presença de algumas rimas, quando comparado com os demais já comentados dessa coletânea. No que respeita à descrição do desejo não há outra palavra para qualificar o discurso a não ser idealização e, nesse sentido, idealização romântica em que a mulher comparece numa perspectiva de distanciamento. Observe que o eu lírico visualiza a musa dos seus sonhos da janela do seu quarto e a “mágica” que ela realiza está na imagem provocativa de Arabela que “troca roupas” ou “se penteia/ em frente” à sua “janela”, deixando-o aflito de tanto desejo. Mas Arabela é só uma visão, uma “paisagem” inquietante que se põe “sempre à vontade” no sonho do garoto. Interessante é que Arabela se mostra como aquela que seduz, dado que ressalta a inexperiência do jovem (que delira, se aflige).

A “imagem loira e provocante de Arabela” reaparece em “Se...”, poema que sucede “Janela Mágica”. “Se” reitera a idealização da figura feminina. Façamos a sua leitura:

Se eu fosse mágico,
daria vida e presença
aqui e agora
a essa mulher nua
e escandalosamente bela
que se exhibe sem segredos,
com uma tonelada de malícia
na revista.

Como não sou mágico,
só me resta engolir a garota
com os olhos.
Desligar-me na fera loira,
com seu corpo exato,
com seus olhos de tempestades,
com o seu sorriso de entrega,
com o seu jeito doido de ser só minha.

A inacessibilidade da mulher se justifica no fato de ela se encontrar agora “na revista”, restando ao eu lírico contemplá-la com os olhos. Neste poema, a mulher incorpora, aliás, a imagem demoníaca da sedução, afinal é descrita como a “fera loira”, de “corpo exato”, com “olhos de tempestades”. A concretização amorosa não acontece, sendo apenas insinuada, ou seja, vista como uma possibilidade, conforme sugere a condicional “Se” que inicia o poema.

Chama a atenção o modo como o desejo é explorado nesses textos: o contato físico entre os corpos só acontece em sonhos, constatação que aponta para a concepção de desejo que comparece nos poemas – configura-se a idéia tradicional de desejo como movimento impetuoso, intenso e potente da energia libidinal. É o que verifica em “Vôo Noturno”, de *Sementes de Sol*, de Carlos Queiroz Telles:

Aí ela veio
chegando bem perto,
bem perto,
bem perto...
e me deu um abraço,
e me deu um beijo,
e me deu um amasso,
e me deu um riso maroto
e me disse no ouvido:
“garoto, garoto...”
e me jogou na cama,
e me jogou no céu,
e me fez planeta,
e me fez cometa,
e toda nua
me fez ser lua,
astro, sol, estrela,
cosmonauta tonto
na órbita louca
da sua boca infinita,
girando, girando,
girando no espaço,
até cair de explosão,
até cair de cansaço
do abismo negro
daquele abraço...

e acordar embrulhado
no lençol molhado
de sonhos e de sol.

O “vôo” ou sonho começa com a aproximação de uma mulher que vai “chegando bem perto”, abraça, beija, amassa e seduz o garoto com seu “riso maroto”; depois ele é jogado na cama que se transforma em céu e daí por diante se tem a descrição da intensidade do prazer que leva o garoto à explosão, ao êxtase, de modo a “cair de cansaço ao final “daquele abraço...”. A enumeração de substantivos em que o eu lírico vai se transformando – ele se faz “planeta”, “cometa”, “lua”, “astro”, “lua”, “sol”, “lua” – revelam, pela linguagem, o fortalecimento do desejo. A explosão culmina com o amanhecer em que o jovem acorda no “lençol molhado de sonhos e de sol”. A realização sexual se dá no sonho, assim como acontece em “Janela Mágica”, onde o menino sente desejo, mas o alvo desse desejo está distante – a loira bela está em outro quarto; em “Se...” a “mulher nua” e “escandalosamente bela se exhibe na revista. A entrega dos corpos só é mencionada ou concretizada no plano da imaginação. Observemos agora “Camila é sonho”, de Elias José, poema que fecha suas *Cantigas de Adolescer* e que reitera nosso ponto de vista sobre os poemas que tematizam o **brotar do desejo**:

Camila é sonho, é luz
que entra no quarto.
Dá brilho aos meus olhos
e me aquece e me leva de leve
para o país só da ternura.

Camila é o azul
e o verde se misturando
em nova cor
de um arco-íris
feito só de carinho.

Camila é estrela
que surge no quarto.
e toca minhas mãos
e beija meu rosto
e alisa meu rosto
e alisa meus cabelos
e fica quando acordo.

Camila está sempre no ar,
com seu perfume, sua luz,
suas cores e formas
de flor e estrela.

Camila, cansei de você
vivendo só no sonho.
Eu te quero só minha
no mundo do real.

Observe como aqui também a mulher comparece numa perspectiva de distanciamento, assim como acontece na idealização romântica, em que o ser feminino, fruto do desejo, assume a condição de inacessibilidade. O próprio título sugere essa idéia: “Camila é sonho”. Ela é “luz”, “o azul”, “estrela”, qualidades que reforçam a caracterização da mulher como um ser inatingível.

3.3.2 A presença da natureza

A natureza comparece nos poemas desses livros em relação com as demais temáticas já abordadas neste capítulo, e de modo especial com o tema do amor, conforme já mostramos. O poema “Estrelas e mais estrelas”, por exemplo, recupera a idéia romântica de cumplicidade entre os namorados. Chama a atenção o modo pueril com que as estrelas são qualificadas nas três primeiras estrofes de mais uma composição de Elias José, em *Cantigas de Adolescer*:

Do céu,
estrelas-madrinhas
olham com doce carinho
pra gente.

Do céu,
estrelas-xeretas
sondam artes e bagunças
com inveja da gente.

Do céu
estrelas-princesas
namoram com olhos de luzes
e muito charminho
a gente.

Meninos, meninas,
olhem muito pro céu.
Namorado e namorada,
olhem sempre pro céu.

Descubram as caras
de tantas estrelas.

De lá do céu,
solitárias e contentes,
as estrelas olham que olham
e cuidam da gente.

A puerilidade que se verifica na personificação das estrelas é reiterada pela utilização de diminutivos, a exemplo de “charminho” e de estruturas que se repetem sem acrescentar novos sentidos ao texto. É o caso dos seguintes versos: “olhem muito pro céu/ olhem sempre pro céu.../ as estrelas olham que olham”. Outro dado que reforça a infantilidade no aproveitamento de um elemento da natureza no texto é o sentido de proteção que assumem as estrelas no final do poema:

De lá do céu,
solitárias e contentes,
as estrelas olham que olham
e cuidam da gente.

Observe como “Na fazenda”, também de Elias José, mas presente na coletânea *Noites de Lua Cheia*, a natureza figura como cenário para a garota entregue às lembranças “do namorado distante”:

O pé de *flamboyant*,
em exagerada beleza,
saltou o muro e encheu
de sombras e de flores
o chão de grama aparada.

Nos passos cadenciados
de um ferino e livre balé,
o gato enche o muro de graça
e fica quando a imagem passa.

No campo, em gestos frios,
o gado pasta e masca capim
à espera da morte próxima.

Um passarinho assustado,
com o estrondo de um tiro,
nem notou que se escondia
num roto chapéu de espantalho
que vigiava a roça de milho.

No jardim, ávido, o beija-flor
beija a rosa e soma ternura
com uma doce agressão.

Na janela enorme do casarão,
os olhos e o corpo da garota
viajam e buscam lembranças
do namorado distante,
presente em tudo que toca e vê.

Parece haver uma preocupação de mencionar diferentes faces ou imagens da natureza. Assim, comparecem o “pé de flamboyant”, um “gato”, “o gado”, “um passarinho assustado” e o “beija-flor”. Só na sexta e última estrofe sabemos que estas imagens são colhidos pelos “olhos e o corpo da garota”. Mas, de fato, não há elementos lingüísticos que garantam a ligação da última estrofe com as demais, ficando a descrição pela descrição. O eu lírico não se projeta na natureza, conforme defende Staiger, que diz:

o poeta lírico nem torna presente algo passado, nem também o que acontece agora. Ambos estão igualmente próximos dele; mais próximos que qualquer presente. Ele se dilui aí, quer dizer ele ‘recorda’. ‘Recordar’ dever ser o termo para a falta de distância entre sujeito e objeto, para o *um-no-outro* lírico (STAIGER, op. cit., p.59).

3.4 Outros aspectos da adolescência

São vários os poemas em que identificamos os desabafos, confidências, dúvidas e questionamentos, medos, lembranças e alguns sonhos dos jovens. Tais aspectos são abordados em praticamente todos os livros consultados. Os títulos de alguns poemas já apontam para essas questões. É o que se verifica nesta composição de Elias José, que comparece na coletânea *Amor Adolescente*:

Necessidades

Preciso muito de uma amiga
ou amigo
pra sentar comigo na praça,

pra descobrirmos coisas no céu:
 uma estrela se deslocando,
 a lua brincando de esconder,
 as nuvens formando desenhos
 e muitos objetos não identificados.

Preciso muito de uma amiga
 ou amigo
 pra sair comigo descobrindo
 o mundo
 com as suas tristezas e alegrias.

Alguém que escute os meus segredos
 saindo de mim feito enxurrada.
 Alguém que saiba dos meus medos,
 que ria muito com os meus risos,
 que fale abobrinhas ou coisas sérias
 e que, às vezes, respeite
 o meu silêncio de peixe.

Certamente a necessidade de encontrar um amigo ideal, um cúmplice, fica mais patente com a chegada da adolescência. O problema, mais uma vez, é o nível de realização estética de “Necessidades”. Basta comparar este poema com “O menino azul”, de Cecília Meireles, que também traz os desejos (no caso de uma criança) para percebermos a discrepância no modo de acionar imagens e alcançar um nível estético superior. Lembremos o poema de Cecília:

O menino azul

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

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

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

E os dois sairão pelo mundo
 que é como um jardim

apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.

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

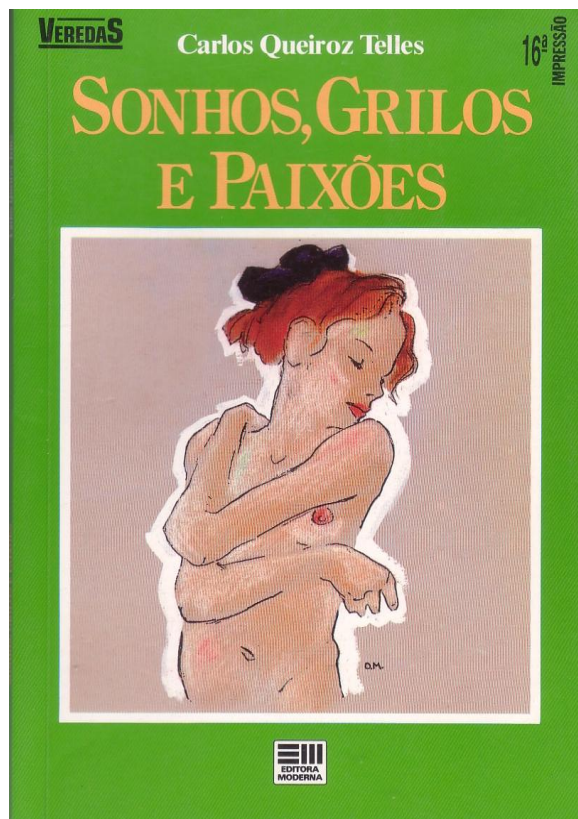
“O menino azul” integra a coletânea *Ou Isto Ou Aquilo*, publicada por Cecília Meireles em 1964, obra em que a autora demonstra um profundo conhecimento da lógica e do comportamento infantil. Por isso explora associações sonoras, fluidez e musicalidade combinando-se como o mundo exterior e o interior da criança. Especificamente neste poema, Cecília enfatiza um dos aspectos da vida interior de um menino: a busca pela amizade de um animal. Para tanto, a autora se vale de imagens bastante expressivas. A idéia de comparar o “mundo” a um “jardim”, apenas “mas largo”, “talvez mais comprido” e “que não tenha fim”, por exemplo, demonstra a força simbólica que as palavras assumem nesse e nos demais poemas de *Ou Isto Ou Aquilo*.

As revelações íntimas representadas em *Bom Mesmo na Vida*, de Maria Elisa, tendem a resgatar a imagem de adolescente impaciente e instável. O comportamento explosivo de alguns indivíduos dessa fase se manifesta em “Explosão”:

Meu pensamento não se traduz em palavra.
Minha palavra não se transforma em ação.
Boca fechada,
Mãos atadas,
Cabeça vazia,
Vida parada.
Sai logo de perto,
Eu vou explodir.

“Momento de Glória”, que abre a coletânea *Sonhos, Grilos e Paixões*, de Carlos Queiroz Telles, ilustra a ansiedade e ao mesmo tempo a alegria da menina em poder experimentar o primeiro sutiã, um sinal claro da chegada da adolescência para a menina, período em que o corpo passa por várias

transformações. Estas, aliás, são bastante evidenciadas pelo autor desta coletânea, aspecto valorizado pela ilustração da capa do livro:



Vamos à leitura do poema:

Momento de Glória

Pique, pique!
Aleluia!
Ha... tchibum!

Desta vez
não tem erro.
São eles mesmos
que estão crescendo!
Não era sem tempo...
Graças a Deus
eu sou normal.
Agora já posso
olhar de frente

pra Suely,
 pra Marly,
 pra Ivani
 e pra todas
 aquelas convencidas
 de peitinhos grandes
 e de nariz empinado.
 Chegou
 a minha vez!

Nessas horas até que é bom
 ter uma irmã mais velha...

Maninha,
 me empresta um sutiã?

Inquieta-nos neste poema a primeira estrofe. As expressões “Pique, pique” e “tchimbum” figuram como onomatopéias ou são interjeições? Parece meio forçado relacionar esses termos ao surgimento dos seios na adolescente, como demonstra querer fazer o autor, quando afirma na segunda estrofe: “Desta vez/ não tem erro./ São eles mesmos/ que estão crescendo?”

O poema ressalta a idéia de como as mudanças físicas são importantes para a auto-afirmação durante a adolescência, razão pela qual a garota desabafa: “Graças a Deus/ eu sou normal.” Mas será esse um comportamento comum a qualquer adolescente?

O poema também põe em destaque o clima de competição bastante comum entre os adolescentes, inclusive entre irmãs, conforme revelam os versos seguintes: “Nessas horas até que é bom/ ter uma irmã mais velha...”

Apesar da presença de algumas rimas, a linguagem utilizada no poema, assim como ocorre com os poemas já comentados até agora, parece pretender que seus leitores cheguem à mesma interpretação do texto, dada a ausência de recurso que transgrida as normas oficiais da língua, afinal, é preciso lembrar que o poeta não fala igual a todo mundo. Jean Cohen (1974) mostra que sua linguagem é anormal e essa anormalidade irá compor um estilo. Essa é a grande dificuldade enfrentada na leitura dos poemas em estudo: identificar traços, formas de desvios que possam compor um estilo que individualize a composição poética de cada autor. A uniformização que caracteriza o modo fácil com que os conteúdos são discutidos ou a ausência de expressividade no uso de recursos estilísticos tende a

não possibilitar uma interação entre imaginação e raciocínio, fantasia e razão, emoção e inteligência, pelo fato, ressaltado, de não haver um trabalho mais lúdico com a linguagem. Importa, na maioria dos casos, a mensagem a ser assimilada pelo leitor alvo dessas coletâneas: o adolescente de classe média urbana, que vive num contexto de relações familiares tradicionais, como podemos observar em “Desejos”, de Elias José:

Só roupa usada, gasta,
já batida!
Que diabo! Que vida!
Queria um *jeans*
ou uma minissaia
de etiqueta transada,
um tênis americano,
uma camiseta ecológica
com Chico Mendes, folhas e flores,
e complementos de boutique.

Só que, se abro a boca pra pedir,
a casa ferve e lá vem sermão.
Minha mãe diz que tenho muito
e não dou valor,
que meu guarda-roupa está um caos.
Meu pai diz que só dá vermelho
na conta bancária
antes do fim do mês.

Por que não nasci rica?
Por que não sou filha de dona de boutique?
Por que não me aparece um príncipe,
lindo e rico,
dono de petróleo nas arábias?

Neste poema estamos diante de um tema que poderia render bem do ponto de vista estético e temático, uma vez que reflete o problema do consumo, aspecto que passa quase intocável em todas as coletâneas. Mas novamente o prosaísmo, como se vê em toda a segunda estrofe, apaga o que poderia ter sido um bom poema.

A ausência de tensão da maioria dos textos tende a banalizar tanto a imagem de adolescente quando a concepção de poesia. Nesse sentido, podemos dizer, que do ponto de vista estético, os poemas ficam a desejar, além de expressarem a visão do adulto sobre a adolescência, enfatizando os traços problemáticos do período. O fato de se colocar na posição do jovem, procurando

lhe dar voz, não garante ao poeta a plena identificação dos anseios juvenis, porque é a voz adulta que acaba predominando.

Depois de acompanharmos analiticamente os poemas das coleções que selecionamos como corpus desta parte de nossa pesquisa, fica uma pergunta: se a poesia, como quer Alfredo Bosi (2000) aproxima “o sujeito do objeto, e o sujeito de si mesmo”, exercendo assim a “alta função de suprir o intervalo que isola os seres”, será que o modelo de poesia oferecido aos nossos jovens cumprem este papel? Acreditamos que não. A grande maioria dos poemas destes livros também não cumprem aquele objetivo da literatura de que fala Jauss (2002): de nos levar a romper nossos horizontes, a ampliar nossa visão de mundo e de nós mesmos. Noutras palavras, e agora retornando às reflexões de Adorno (1975) sobre a poesia lírica, a que se chama de poesia aqui parece não romper os “véus da ideologia”, ao contrário, mais parece que os confirma e a eles se conforma.

4 VIVÊNCIA DA POESIA EM SALA DE AULA

Caracterizando a experiência estética, Jauss explica por que é lícito pensá-la como propiciadora da emancipação do sujeito: em primeiro lugar, liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados. (ZILBERMAN, 2004, p. 54)

A confiança de que a literatura deve abrir horizontes, propor reflexão, além de estabelecer divergência e não convergência, constitui-se numa das razões principais que motivaram de um modo geral a realização dessa pesquisa.

Partimos da crença de que o texto literário veicula uma modalidade de conhecimento particular que não se assemelha ao saber produzido pela ciência. Zinani e Santos (2004, p. 65) concordam com esse ponto de vista ao afirmarem que a literatura, por sua natureza, possibilita a crítica e a contradição através de uma linguagem não-linear, isto é, distinta da linguagem comum:

O autor aproveita o seu conhecimento de mundo, recria essa experiência através dos recursos de seu imaginário e expressa-a por meio da linguagem artisticamente trabalhada. Uma vez que esse texto relaciona-se com a realidade e a experiência humana, desempenha uma função muito significativa no aspecto comunicativo, pois auxilia o sujeito a emancipar-se na medida em que pode libertá-lo do processo de massificação a que está submetido pela informação dirigida a qual encobre as contradições e não faz apelo crítico.

Vale ressaltar ainda que a linguagem literária, lembram essas autoras, devido à sua especificidade, possibilita uma grande multiplicidade de leituras e que essa modalidade de linguagem, “por sua opacidade, remete a uma série de

significados autorizados pelo texto os quais precisam ser percebidos pelo leitor, exigindo dele esforço para a construção do sentido” (ZINANI E SANTOS, op. cit., p. 65).

A ausência de opacidade na maioria dos textos que compõem as coletâneas de poemas destinadas ao público adolescente foi um dos aspectos que mais nos chamou a atenção no estudo desses livros. O prosaísmo da linguagem utilizada pelos autores não autoriza, em sua grande maioria, a identificação de novos sentidos, de modo que a linguagem dos poemas tende à facilitação e os assuntos abordados caem no lugar comum, conforme evidenciou a nossa análise no capítulo anterior. Esse caráter prosaico se explicita ainda na forma horizontal com que são escritos os poemas nessas coletâneas, os quais apresentam uma estrutura versificada, mas, em sua grande maioria, não apresentam efeito poético e não expressam nenhuma tensão. O prosaísmo que se identifica nesses textos é diferente, portanto, do que está em Bandeira, Oswald e mais recentemente Manoel de Barros. O descritivismo dos textos, aliado ao número reduzido de temáticas focalizadas nos poemas, tende a não provocar a divergência, função que o texto literário desempenha.

A leitura detida dos poemas também nos permite afirmar que a repetição dos temas nos textos (vimos que os mais comuns são amor, relações familiares e natureza) limita bastante a proposta dos autores de tentarem recriar o universo juvenil através dos poemas. Ficamos nos perguntando se tal universo se resumiria apenas a essas temáticas e a algumas outras pequenas variações. A nosso ver, a própria idéia de adolescência que comparece nos textos é bem limitada,⁹ sobretudo se levarmos em consideração o fato de que são raros os poemas que abordam questões sociais, por exemplo, constatação que nos remete para a idéia de que o adolescente não estaria preparado ou não teria competência para discutir questões desse tipo.

Mas a principal constatação que fazemos a partir da leitura crítica dos livros de poemas estudados é que a linguagem dos textos não revela um trabalho artístico considerável, caindo muitas vezes no lugar comum. São raros os livros de

⁹ A definição de adolescência é discutida no capítulo 3 deste estudo.

poesia com qualidade estética voltada para os adolescentes, diferentemente do que acontece com a poesia destinada ao público infantil. Diante desse fato, nos perguntamos: Que poemas devemos ler com os jovens em sala de aula? Esta questão vem atormentando professores e pesquisadores há um bom tempo. Maria Antonieta Antunes Cunha sugere que o professor deve seguir o seu gosto, e só assim terá condições de convencer seus alunos a se tornarem leitores. Segundo a autora, “o principal critério para a escolha do texto poético parece-nos ser o próprio entusiasmo do professor pelo poema: a partir dos que o tocam é que deverá selecionar os que têm chances de agradar a seus alunos” (CUNHA, apud PINHEIRO, 2009). Sabemos que, por outro lado, qualquer escolha é sempre parcial, mas isto não deve ser motivo para ficar inerte. O importante é que estejamos conscientes de que devemos favorecer a convivência do leitor com a poesia.

Deixar de ler, postura seguida por muitos professores, inclusive porque não gostam do gênero, é descartar a possibilidade de formar leitores críticos e atuantes, além de não possibilitar ao aluno um tipo especial de prazer estético, tarefa primordial do ensino da literatura e, por extensão, da poesia no ensino fundamental. Zinani e Santos (op. cit., p. 65) nos lembram ainda que a identificação dos sentidos autorizados pelo texto literário exige um esforço do leitor. Tal esforço,

quando executado freqüentemente, - daí a importância de seu exercício ser enfatizado em sala de aula -, vai oportunizar o desenvolvimento da competência de leitura, tornando o aluno proficiente num aspecto muito significativo para a sua vida, pois a leitura competente está profundamente vinculada à educação permanente.

Nossa experiência de trabalho com a poesia sugere que para suscitar o prazer no leitor ela deve, entre outros procedimentos, jogar com a linguagem. A sedução do leitor poderá se dar, portanto, pelo espírito lúdico que a caracteriza e proporciona ao leitor. Acreditamos que a poesia apresentada ao jovem deve abordar temas relacionados aos seus sentimentos, ou seja, os textos a serem oferecidos devem expressar as preocupações e percepções do universo juvenil,

além de colaborar para o seu amadurecimento pessoal, intelectual e cultural. Por outro lado, há muitos temas que o jovem desconhece ou, no mínimo, não tem uma vivência mais vertical com estes. Nesse sentido, não há nenhum problema em colocá-lo diante de temas e linguagens desafiadoras. Assim poderemos contribuir para a mudança do horizonte de expectativa de que fala Jauss (apud ZILBERMAN, op. cit., P. 34), entendido como o conjunto de códigos vigentes e da soma de experiências acumuladas pelo leitor. Também não devemos esquecer do papel político que a literatura pode desempenhar ao contribuir para a formação do pensamento crítico, servindo de forte instrumento de reflexão.

4.1 Natureza, objetivos e contexto da pesquisa

Uma fonte viável de textos poéticos que possam ser lidos e apreciados pelo público adolescente se encontra na obra de muitos poetas do nosso cânone literário. Pensando e acreditando nessa possibilidade, resolvemos selecionar alguns textos de poetas consagrados e apresentar a uma turma de adolescentes. A montagem de uma antologia poética que subsidiasse uma experiência de leitura de poesia com alunos do ensino fundamental, cuja faixa etária estaria entre 13 e 16 anos, se constituiria num suporte indispensável tanto para a divulgação quanto para a apreciação da poesia na escola. Deveriam constar na antologia tanto poemas de autores do cânone literário brasileiro quanto poemas constantes das coletâneas analisadas, os quais, a nosso ver, não são esteticamente bem realizados.

Estabelecemos os seguintes objetivos para essa experiência de leitura: a) Observar de que modo se daria a recepção destes poemas, verificando que sentidos os alunos atribuem aos textos e a partir de que aspectos se dá essa atribuição; b) Perceber se a leitura dos poemas motivaria a busca por novos textos, suscitando novas leituras; c) Saber, principalmente, se a turma conseguiria identificar possíveis limitações apresentadas pelos poemas criados para o público

juvenil, bem como levar os alunos a vivenciarem uma experiência estética em sala de aula.

Partimos do pressuposto de que os poemas a serem lidos pelos jovens deveriam atender ao seu horizonte de expectativas. Já mencionado anteriormente, o horizonte de expectativa é um conceito que provém da hermenêutica de Gadamer e foi amplamente divulgado por Jauss, segundo o qual a obra predetermina a recepção, oferecendo orientações a seu destinatário, evocando, assim, o “horizonte de expectativas e as regras do jogo”, as quais são “alteradas, corrigidas, transformadas ou também apenas reproduzidas” (JAUSS, apud ZILBERMAN, op. cit., p. 34). Portanto, a noção de horizonte é tomada por Jauss como um parâmetro para medir as possibilidades de recepção, que, por sua vez, trata-se de um fato social embora cada leitor possa reagir individualmente a um texto, afinal, cada obra, por mais inovadora que seja, não se apresenta como novidade absoluta num vazio informativo, predispondo “seu público por meio de indicações, sinais evidentes ou indiretos, marcas conhecidas ou avisos implícitos” (JAUSS, apud ZILBERMAN, op. cit., p. 34). O teórico alemão assimila ao horizonte as características do código estético, de modo que, segundo ele, as obras retomam o horizonte para, depois, contrariá-lo. Podemos dizer, enfim, que o horizonte de expectativa é composto pelas experiências de leitura condicionadas pelas leituras passadas, sobre as quais o leitor reconstrói sua leitura e expectativas no momento em que a obra surge.

Outro conceito de Jauss que se encontra relacionado à leitura do texto literário e, por isso, nos interessa sobremaneira, é o de experiência estética, o qual, por sua vez, se relaciona com a vivência de prazer, associada à liberação da obrigação do trabalho e das necessidades cotidianas. Para Jauss, a natureza da experiência estética se potencializa através de três categorias: *poiésis*, *aisthesis* e *katharsis*.

A poiésis corresponde à caracterização de Hegel sobre a arte, segundo a qual o indivíduo, pela criação artística, pode satisfazer a sua necessidade geral de ‘sentir-se em casa, no mundo’, ao ‘retirar do mundo exterior a sua dura estranheza’ e convertê-la em sua própria obra. (JAUSS, 1979, p. 101)

Ou seja, Jauss designa de *poiésis* o prazer ante a obra, em que o leitor se sente co-autor, condição na qual ele consegue atribuir-lhe um sentido novo, embora já inscrito no texto: “Nesta atividade, o homem alcança um saber que se distingue tanto do conhecimento conceitual da ciência quanto da atividade finalística do artesanato possível de reprodução” (p.101).

A *aisthesis* refere-se “ao prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo, explicado por Aristóteles pela dupla razão do prazer ante o imitado” (p. 101). Temos, portanto, a consciência receptora que corresponde ao efeito provocado pela obra de arte, o qual possibilita ao indivíduo renovar sua percepção do mundo.

A *katharsis* é designada pelo “prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capa de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique” (p. 101). Enquanto experiência comunicativa básica, Jauss explica que a *katharsis* corresponde

tanto à tarefa prática das artes como função social – isto é, servir de mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação -, quanto à determinação ideal de toda arte autônoma: libertar o expectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar. (JAUSS, p. 101-102)

Buscando identificar o horizonte de expectativas dos alunos com os quais realizaríamos o experimento de leitura, iniciamos um trabalho de campo que no âmbito das ciências sociais, especificamente no que se refere à pesquisa qualitativa, apresenta-se como uma possibilidade de se conseguir uma aproximação com o que se busca conhecer e estudar, bem como se cria um conhecimento, partindo da realidade presente no campo (NETO, 1994).

4.2 Contexto da pesquisa: o público, a escola e os contatos iniciais

O trabalho de campo se fez necessário porque desejávamos conhecer os interesses de leitura do público jovem com o qual pretendíamos vivenciar uma experiência de leitura com a poesia no contexto escolar. O nono ano do ensino fundamental apresentou-se como o público ideal, uma vez que a faixa etária dos alunos dessa série adequava-se ao público almejado pelos autores dos livros de poemas analisados. Três escolas da rede estadual de ensino do município de Campina Grande foram selecionadas para a realização da experiência. Na primeira visitada, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Solon de Lucena, marcamos uma conversa com a professora de Língua Portuguesa do turno da tarde, mas dias antes da entrevista ela nos comunicou a decisão de não realizar a entrevista, uma vez que não haveria a possibilidade de ceder sua turma, conforme tinha sido solicitado, porque estava com seu conteúdo atrasado. Resolvemos procurar a direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental José Pinheiro. O diretor se negou a colaborar, porque tinha enfrentado problemas com estagiários em outros momentos, demonstrando, portanto, falta de interesse por nossa proposta. Restou-nos a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Assis Chateaubriand, instituição onde a pesquisadora havia concluído o primeiro e o segundo grau (atualmente Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente). A diretora recebeu a proposta com entusiasmo e deixou claro que se a professora de português não se opusesse ela também não faria objeção, já ficando agendado um encontro com a professora de Português do nono ano do turno da manhã dessa instituição.

Voltamos à escola no dia 28 de abril de 2008. A professora sabia da vinda da pesquisadora, que lhe apresentou a proposta de vivenciar uma experiência de leitura de poesia com adolescentes e, para isso, o nono ano se afigurava como a turma ideal, fazendo-se necessário o apoio e a colaboração da professora, tanto para a realização de conversas e entrevistas, quanto para a possibilidade de ceder a turma para uma intervenção, já que se tratava de uma pesquisa-ação, visando,

sobretudo, verificar como se daria a recepção dos textos poéticos pelos alunos. A pesquisa-ação se revelou o tipo ideal de pesquisa a ser desenvolvido porque convencionalmente ela é definida como “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA E CALEFFE, 2006, pp. 89-90). No âmbito das ciências sociais, a pesquisa-ação, segundo esses autores, pode ser conduzida em dois estágios:

um estágio diagnóstico no qual os problemas são analisados e as hipóteses são desenvolvidas; e um estágio terapêutico no qual as hipóteses são testadas por uma mudança conscientemente direcionada, preferencialmente em uma situação social. No que diz respeito ao contexto educacional, Stenhouse (1979) argumenta que a pesquisa-ação deve contribuir não apenas para a prática, mas para a teoria da educação e do ensino. (MOREIRA E CALEFFE, op. cit., p. 90)

Diferentemente da pesquisa aplicada, que diz respeito ao estabelecimento de relações e ao teste de teorias, sendo bastante rigorosa na aplicação do método, a pesquisa-ação focaliza “um problema específico em cenário específico. A ênfase não é tanto na obtenção de conhecimento generalizável, mas na obtenção de um conhecimento preciso para um propósito e situação particulares. As condições impostas à pesquisa aplicada, contudo, são normalmente mais flexíveis na pesquisa-ação, a qual nos interessa de modo particular, porque na sala de aula funciona como um meio de “sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhorar de alguma maneira um conjunto de circunstâncias” (MOREIRA E CALEFFE, op. cit., p. 92).

Das três possibilidades apresentadas por esses autores sobre quem pode fazer pesquisa-ação na escola, revelou-se mais adequada à nossa proposta aquela em que “o professor ou os professores trabalham em conjunto com um pesquisador ou pesquisadores em uma relação sustentada, possivelmente com outras partes interessadas como orientadores, departamentos universitários e patrocinadores”, apesar de potencialmente ser a mais “promissora, seja também a mais problemática, devido às caracterizações rivais da ação e da pesquisa pelo professor e pelo pesquisador respectivamente” (MOREIRA E CALEFFE, op. cit. p.93).

A viabilidade do nosso experimento só foi possível graças ao interesse inicial da professora titular da disciplina, que acolheu a proposta da pesquisadora, a qual, por sua vez, contava com o apoio e a colaboração do seu professor orientador, caracterizando, assim, uma ação cooperativa, cujos efeitos são bastante benéficos.

A pesquisadora procurou deixar claro que a vivência do experimento só viria colaborar para o amadurecimento intelectual dos alunos. Depois de aceitar a proposta, a professora demonstrou interesse pela idéia, uma vez que, segundo ela, em depoimento colhido através de entrevista, a poesia era um gênero difícil de trabalhar por se tratar de um texto mais “denso”, “hermético”, aspectos que dificultavam a motivação dos alunos para a sua leitura.

4.3 Em busca dos interesses dos alunos: a recepção ao questionário e às entrevistas

Na semana seguinte, mais precisamente no dia 06 de maio de 2008, voltamos à escola para aplicação de um questionário que visava coletar dados sobre o universo de leitura dos alunos. As sete perguntas que compunham o questionário (vide anexo 1) objetivavam conhecer o universo de leitura dos alunos, mais especificamente se havia um tipo de texto preferido e principalmente se eles liam poemas no seu cotidiano ou na escola. Ao indicar um gênero específico ou dizer se lembrava de algum poema que tivesse lido e gostado, esperávamos identificar elementos que nos ajudassem a montar uma antologia de textos que seriam lidos pela turma. A intenção foi, principalmente, sondar e averiguar se os alunos tinham algum contato com a poesia, mesmo que informalmente, isto é, fora da sala de aula. Como se tratavam de alunos que finalizavam um ciclo de ensino, criamos a expectativa de que eles já tivessem tido algum contato com o gênero, por isso desejávamos também saber em que situações se lia poemas na escola, durante as aulas de Língua Portuguesa. Além do questionário, planejamos uma

entrevista com a professora titular da disciplina, também com o propósito de obter informações sobre os horizontes de expectativas dos alunos e sobre seu método de abordagem de textos literários, especialmente a poesia.

O questionário foi respondido por 25 alunos dos 35 que compunham a turma. A turma estava incompleta porque nesse dia o professor da aula anterior havia faltado, fato que motivou parte da turma a ir embora. A vontade dos que ficaram era ir para casa também, desejo que se manifestou no comentário de uma aluna que, mesmo baixinho, desabafou para uma colega: “eu não vejo a hora de terminar isso e ir pra casa”.

A pressa e a ansiedade dos alunos talvez justifiquem a contradição das respostas a duas questões constantes no questionário ou, mais possivelmente, revele o desconhecimento do que venha a ser a poesia e da falta de vivência com esse tipo de texto. Um dado que revela esse desconhecimento se observa quando pedimos no questionário que o aluno indicasse que tipo de texto lê em casa. Poesia comparecia na lista de gêneros que fornecemos para o aluno fazer a sua opção. Houve vários casos em que os alunos (14 deles – quase metade da turma) assinalaram a poesia como um dos textos lidos e, em seguida, quando perguntados se durante as aulas de Língua Portuguesa costumavam ler poemas, os alunos diziam que não, que a professora nunca havia trazido poemas para as aulas. Um total de 12 alunos foram categóricos ao afirmarem que não liam poesia em sala de aula, chegando a justificar que a professora nunca levou poema durante as aulas: “ela nunca trouxe”. Dos que declararam ler poesia na escola, especificamente nas aulas de português, chegaram inclusive a indicar as circunstâncias em que a poesia era lida: “As vezes. Quando fazemos atividade” ou ainda “para tirar palavras que são: adjetivo, verbo, apostrofo, adjunto, etc.” Nos deparamos com um aluno que assegurou ler poemas com a seguinte finalidade: “quando eu vou interpretar o texto para fazer o exercício”.

Começamos a nos inquietar com aquelas respostas, dadas sem o mínimo de reflexão e objetividade, conforme atesta o tom evasivo de uma delas: “Sim, Eu acho que algumas vezes”. Ficamos com a impressão de que a turma respondeu sem refletir sobre o que estava sendo questionado, mesmo depois de termos

realizado a leitura oral do roteiro e procurado saber se todos tinham compreendido o que deveriam informar.

A indiferença da maioria dos alunos foi um dos aspectos que mais nos chamou a atenção nesse contato inicial com a turma. Na hora em que estávamos enunciando as perguntas do questionário, muitos nem sequer pararam para nos ouvir. Quando a conversa deles atrapalhava a enunciação da pesquisadora, a professora titular intervinha e chamava a atenção deles, que silenciavam por alguns minutos e depois voltavam ao “papo” de antes.

A contradição das respostas a que nos referimos acima sugere pelo menos duas constatações: os que afirmaram ler poesia na escola, mesmo que “às vezes”, quiseram agradar à pesquisadora, buscando causar uma boa impressão, já que esta chegou em sala de aula explicando que estava desenvolvendo uma pesquisa muito importante sobre poesia e que precisava da colaboração da turma para seu trabalho atingir os objetivos pretendidos. Os que responderam afirmativamente sobre a questão que indicava querer saber se os alunos tinham algum contato com a poesia podem ter pensado que, dizendo sim a essa pergunta, estariam dando a colaboração almejada pela pesquisadora, deixando-lhe satisfeita.

Já as respostas dos que disseram não ler poema durante as aulas de Língua Portuguesa parecem sugerir a ausência da poesia em sala de aula, constatação que fazemos em um segundo momento da nossa observação participante, especificamente quando entrevistamos mais da metade dos alunos dessa turma. Aliás, a própria professora assume em entrevista, como mostraremos mais adiante, não privilegiar esse gênero literário no planejamento das suas atividades em sala de aula.

Um outro aspecto que verificamos após a análise das respostas ao questionário, analisado antes mesmo de entrevistar a professora titular da disciplina, diz respeito a sua elaboração: vemos agora que as perguntas não foram suficientes para levar os alunos a expressarem pelo menos os assuntos de sua preferência, informações que a pesquisadora contava para a partir delas selecionar os poemas que constariam na antologia a ser apreciada pela turma. Fazia-se necessário, portanto, buscar uma outra estratégia que permitisse estar

mais próximo dos estudantes, conhecer sua realidade com mais profundidade, enfim, criar uma proximidade com os alunos que possibilitasse a motivação necessária para um trabalho em sala de aula que focasse a poesia e proporcionasse um encontro afetivo entre o poema e o aluno.

4.4 Inserindo-nos no universo dos estudantes: a observação participante

Decidimos, então, fazer uma observação participante, importante componente da realização da pesquisa qualitativa. De acordo com Neto (1994, pp. 59-60), a técnica de observação participante se dá “através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. A importância dessa técnica, garante Neto, está “no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (p. 60).

Depois de realizar uma entrevista com a professora titular da turma onde realizaríamos o experimento (confira anexo 2), ficou combinado que a pesquisadora visitaria a turma uma vez por semana, a qual seria cedida para uma intervenção após a conclusão do projeto “Olimpíadas de Língua Portuguesa”, proposta do Ministério da Educação e que as escolas públicas estavam realizando. Antes da conclusão desse trabalho, as aulas foram interrompidas para o recesso junino e os alunos só retornaram as suas atividades escolares na segunda semana do mês de julho, quando, então, a pesquisadora passou a assistir a duas aulas semanais nessa turma.

Ao final de três semanas acompanhando o andamento das aulas, conquistamos a atenção de algumas adolescentes. As meninas, aliás, compareciam em número bem superior em relação aos meninos (dos 33 alunos que freqüentavam assiduamente as aulas, tínhamos 6 meninos e 27 estudantes do sexo feminino). Visando um contato mais próximo, a pesquisadora procurava

saber o que estavam achando do projeto “Olimpíadas de Língua Portuguesa”. Depois de responderem com meias palavras o que havia sido questionado, as jovens conduziam a conversa para os jogos olímpicos que estavam acontecendo em Pequim, na China, e os comentários giravam em torno dos atletas, de seus tipos de esporte preferido e do baixo desempenho dos desportistas brasileiros.

Vale salientar que as conversas entabuladas eram muito rápidas, não havendo muito interesse pelo que era discutido, talvez devido à timidez dos adolescentes, que, no geral, se encontravam organizados em pequenos grupos, fechados até mesmo para outros pares da própria turma. Isso era bastante visível em sala de aula, especialmente quando a professora propunha atividades de grupo. Nos chocamos quando estávamos observando uma aula em que a professora propôs uma atividade de leitura (ler e discutir em grupo um texto sobre memórias para, em seguida, responder a questões de compreensão) e um grupo de alunos não deu ouvidos à orientação da professora de tão envolvidos que estavam em um jogo de damas. O fato de se encontrarem no fundo da sala, longe dos olhos da professora, que tentava interagir com umas poucas alunas da frente, possibilitou-lhes ficar à vontade para o jogo. Sentada próxima a eles, perguntei se não iriam fazer a atividade e, com ar de pouco caso, eles disseram que fariam em casa. A falta de envolvimento nas conversas travadas pela pesquisadora talvez se deva ao fato de esta não passar de uma estranha no meio de um grupo que já tinha um certo tempo de convivência, ou talvez indique mesmo a assimetria que caracteriza o relacionamento entre professor e alunos. O certo é que estes, decisivamente, não demonstraram abertura para o diálogo, o que pode sugerir a fragilidade das relações familiares desses jovens, os quais, ao que tudo indica, também não encontraram essa abertura na escola, daí o receio e a timidez que dificultavam o nosso contato com os discentes. Essa indisposição para o diálogo afetou momentos que poderiam ter sido mais bem aproveitados durante a realização do experimento, conforme explicitaremos mais adiante.

Saímos da escola nesse dia com um desânimo enorme e um sentimento de frustração tão profundo que duvidávamos da viabilidade de nosso experimento. Perguntávamos a todo instante como aquela turma, marcada pela dispersão,

indisciplina e desinteresse seria capaz de ler poesia, apreciar os poemas e, sobretudo, atribuir sentido aos textos? Como propor debates e discussão a quem não demonstrava ter consciência da necessidade de silenciar para ouvir o outro. Pior, nem sequer expressava respeito pela professora, que ao invés de falar tinha que gritar e chamar a atenção o tempo todo de um e de outro na tentativa de se fazer ouvir? Mas o que mais nos impressionou, durante outras aulas da observação participante, foi a alegria demonstrada pelos alunos quando faltava um professor ou eram liberados mais cedo porque a direção havia convocado os professores para reunião. No dia em que foram avisados de uma paralisação de três dias do magistério, alguns alunos corriam pelos corredores da escola gritando, eufóricos, e adorando a idéia de não virem para a escola por três dias consecutivos. Esse comportamento de repulsa pela instituição escolar talvez revele o estado de falência de um sistema educacional que não tem cumprido seu papel de formar cidadãos, constatação que se confirma através da falta de compromisso de inúmeros profissionais que estão na educação, mas não demonstram nenhum interesse pelo magistério. Testemunhamos por mais de uma vez, por exemplo, situações em que determinado professor interrompia a aula de português para dizer aos alunos que havia corrigido as provas, mas não as tinha trazido e que, portanto, não haveria aula daquela disciplina.

Tudo isso colaborava para o nosso desânimo, uma vez que se desenhava para nós uma realidade completamente avessa ao acolhimento da poesia: os alunos não desejavam estar na escola, portanto, estavam obrigados. A prova disso era o descaso com que tratavam o professor e o espaço público. Nos defrontávamos, assim, com uma falta de motivação muito grande para a leitura e especialmente para a leitura de poesia, conforme depois constatamos durante as entrevistas feitas com os alunos: a turma demonstrou não ter uma experiência mais significativa de leitura com o texto poético.

Procurando não deixar que o desânimo nos fizesse desistir, começamos a acreditar que o nosso experimento não se constituiria apenas em uma unidade de leitura a ser cumprida para satisfazer as exigências de um trabalho acadêmico. Nossa proposta ia mais além, ela assumia também uma função social, já que

teríamos que suscitar naqueles sujeitos a motivação e o interesse necessários para a leitura, de modo especial pela poesia, mas, principalmente, mostrar-lhes que seria possível transformar a sala de aula em um espaço minimamente significativo. Para isso, necessitávamos nos aproximar ainda mais dos alunos e tentar estabelecer uma relação de respeito mútuo e sinceridade.

Visando obter dados mais concretos sobre o universo daquela turma, decidimos entrevistar os alunos, que foram convidados a comparecerem na biblioteca da escola na semana seguinte para uma conversa informal sobre o questionário respondido anteriormente, ficando combinado que só seriam entrevistados os alunos que tivessem respondido ao questionário.

Como houve uma paralisação dos professores da rede pública de ensino que durou três dias, a entrevista teve que ser remarcada, de modo que esta só veio a acontecer no dia 14 de agosto de 2008 e acabou não atingindo os resultados esperados: como se tratava de uma atividade diferenciada do cotidiano escolar dos alunos, a turma compareceu em peso à biblioteca, provocando tumulto, muita conversa, dispersão. Muitos brincavam e falavam alto, dificultando a tentativa da pesquisadora de silenciar e impor a ordem no recinto. Esta, ao perceber que seria inútil continuar, dispensou a todos dizendo que daquele jeito não havia a menor condição de realizar a entrevista coletiva com a turma. Já naquele momento, nos dávamos conta de que se tivéssemos marcado a entrevista com pequenos grupos certamente teríamos evitado os desacertos desse dia. Decidimos, então, adotar nova estratégia.

Na semana seguinte, (dia 21 de agosto), voltamos à escola dispostos a conversar com a turma e explicar a importância de todos na conquista de resultados satisfatórios tanto para eles quanto para nós. Procuramos sensibilizá-los sobre a necessidade de haver respeito e cordialidade indispensáveis para que as atividades funcionassem. Alguns alunos demonstraram querer colaborar (naquele momento, ouvindo o apelo da pesquisadora), mas outros continuaram indiferentes, a nosso ver, querendo dizer que não queriam estar ali. Também ficou acordado que a entrevista se daria em pequenos grupos e só com aqueles que realmente desejassem colaborar. Voltamos à escola no dia 23 para a realização

das entrevistas (anexo 3), que foram concluídas no dia 27 de agosto. Vinte e dois alunos aceitaram participar, demonstrando interesse e envolvimento com essa atividade, mas na data combinada não vieram todos.

Vale lembrar que a entrevista, de acordo com Neto (1994), é um dos procedimentos mais usuais no trabalho de campo, razão pela qual optamos também por essa forma de abordagem técnica. Através dela, garante Neto, “o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”, não significando uma conversa despretenciosa e neutra, “uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (NETO, op. cit., p. 57).

As entrevistas podem ser estruturadas (que pressupõem perguntas previamente formuladas) e não-estruturadas (onde o informante aborda livremente o tema proposto). Contudo, explica Neto, existem formas que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas.

As entrevistas realizadas com a professora e os alunos do nono ano da escola Assis Chateaubriand caracterizaram-se como semi-estruturadas, uma vez que preparamos um roteiro com perguntas previamente formuladas, que foram intercaladas com outras que surgiam à medida que as entrevistas iam acontecendo, as quais foram registradas através de gravação.

A entrevista com a professora da Língua Portuguesa da turma em questão forneceu informações que ajudaram a compreender a contradição que havíamos identificado no questionário respondido pelos alunos, além de elucidar outras questões importantes sobre o ensino de literatura. Quanto a este, fica bastante evidente que a professora, quando trabalha o texto literário, limita-se ao gênero narrativo, conforme revela este trecho da sua entrevista, quando lhe é perguntado de que modo explora o texto literário:

Quanto trago outros textos, me limito, assim, aos elementos da narrativa, porque eles ainda têm muitas dúvidas com relação aos personagens, o enredo, o foco narrativo. Exploro se gostou, se não gostou. O que... A apreciação do texto como um todo (...) Procuro, na medida do possível, envolvê-los para que a leitura se torne prazerosa (...).

No que se refere à poesia, sua resposta reflete o mesmo tom de evasão que verificávamos na resposta dos alunos no questionário quando perguntávamos se liam poemas em sala de aula. Num primeiro momento, a professora deu a entender que não abordava a poesia, mas rapidamente refez seu posicionamento e assumiu:

Vou ser bastante sincera: com relação à poesia, não, eu exploro, trabalho pouco poesia. Porque é um texto um pouco que leva, requer uma leitura mais apreciativa e eles têm, os alunos, enfim, apresentam uma certa dificuldade de entender o texto poesia, porque requer, vamos dizer assim, uma apreciação bem assim (...), requer uma atenção maior. O texto poético, ele requer uma atenção bem apreciativa.

O depoimento da professora, aliado às respostas dos alunos ao questionário, nos possibilita concluir que a poesia continua sendo uma ausência na sala de aula e que estaríamos lidando com alunos que praticamente nunca tiveram uma experiência mais significativa com o texto poético, conforme já afirmamos. Um dado que vem confirmar isso se observa no desprestígio que o livro didático confere à poesia. Em consulta ao livro utilizado pela turma alvo da nossa pesquisa, constatamos que das oito unidades que compõem o referido manual, apenas uma é dedicada a abordagem desse gênero. O livro em questão intitula-se *Projeto Araribá – Obra Coletiva*, editado pela Moderna, 2006, sob a responsabilidade de Áurea Regina Kanashiro. A sexta unidade contempla o “poema visual”, que é abordado ao modo tradicional: há um poema que abre a unidade (“Urgente”, de Sérgio Caparelli, do livro *Tigres no Quintal*), seguido por outro – texto central (“Chove” – caligrama) – a partir do qual são lançadas 12 perguntas relacionadas ao “estudo do texto”. Temos ainda a apresentação de outros poemas que deverão ser lidos para responder a questões de “estudo da língua” – figuras de linguagem (I). A terceira parte dessa unidade, chamada de “projeto de investigação”, parece ser a mais significativa, já que os alunos são convidados a analisar e comparar poemas, sem que, para isso, tenham que responder a questionários extensos e enfadonhos, nem o poema é tomado como pretexto para ilustrar aspectos gramaticais.

Um outro aspecto que merece destaque no depoimento da professora refere-se ao que ela diz para justificar o pouco trabalho com a poesia: “os alunos, enfim, apresentam uma certa dificuldade de entender o texto poesia...” Observamos que a perspectiva de abordagem do texto poético na visão da professora caminha na direção do modelo de trabalho realizado no livro didático, que costuma realizar uma abordagem pragmática do texto literário. Nesse modelo, o aluno é solicitado a ler o poema indicado para em seguida demonstrar sua compreensão através de exercícios de interpretação, numa perspectiva que Pinheiro (op. cit.) caracteriza de ora racional ora instrumental, numa abordagem que não valoriza o horizonte de expectativa dos leitores.

A análise das informações obtidas com a realização das entrevistas aos alunos veio reiterar a constatação que havíamos feito com a aplicação do questionário. Dentre as questões lançadas aos alunos, voltamos a perguntar – e quanto à poesia, costuma ler poema em casa ou na escola? A grande maioria dos entrevistados foi unânime em dizer que não ou que não lembrava. Apenas duas alunas declararam que liam, mesmo assim só “às vezes”, como assume uma delas, explicando que “tem uma agenda com poesia”. Quando perguntamos sobre o que falavam os poemas, a aluna informa: “sobre amor, essas coisas, saudade”. Interessante observar que a segunda adolescente garantiu gostar de poesia e que costumava escrever esse tipo de texto, segundo ela sobre amor, numa menção clara de que a idéia de poesia recorrente entre os alunos é a de ser um texto versificado que expressa nossos sentimentos. O depoimento dessa aluna confirma o ponto de vista de Corrêa (2007) quando diz que a poesia “é um gênero literário do qual os jovens gostam bastante principalmente daquele tipo de poesia que trata de poetas apaixonados, verdadeiras declarações de amor às musas e aos homens amados”. Um terceiro depoimento colhido, também durante a fase de entrevistas, ilustra de maneira exemplar a declaração de Corrêa. Ao responder afirmativamente sobre a questão que lhe indagava se gostava ou não de poesia, a aluna recita o seguinte: “só deixarei de te amar quando o negro da morte cobrir meus olhos, mas mesmo assim deixarei a prova do meu amor, onde nascerá rosas brancas, cujas pétalas estará escrito com gotas de sangue: eu te amo”.

Tomando por base sua experiência de professor, Corrêa declara que

grande parte das vezes o jovem gosta de escrever poesia para expressar sentimentos – falar de suas paixões, de seus medos, de sua angústias -, mas paradoxalmente não gosta tanto de ler poesia. Ou melhor, quando lê, lê apenas poemas dispersos, e não todos os poemas de um livro, por exemplo. (p. 64)

Esse gosto pela escritura de poesia se verifica entre algumas alunas da turma onde ocorreu nossa intervenção, conforme atesta a declaração de Fernanda¹⁰ durante sua entrevista:

PESQUISADORA: Poesia, você costuma ler poesia em casa ou na escola?

ALUNA: Em casa.

PESQUISADORA: Em casa? Como é que você tem acesso ao poema, a poesia, como é que você procura, como é que você encontra os poemas, para ler?

(a aluna pigarreia, silencia e dá um risinho tímido) É porque é assim, eu, assim: eu escrevo também elas, sabe?

PESQUISADORA: Ah, você escreve poesia! Muito bem! Então você lê seus próprios poemas? E você se inspira em quê para escrever poesia, fazer poesia, pensa em quê, quando vai escrever?

ALUNA: Em coisas boas (diz depois de pigarrear).

Mas não é só poesia que os alunos não costumam ler. A maioria deles não consegue lembrar de um livro que tenha lido e gostado, de modo que o planejamento das atividades de leituras nessa escola, ao nosso ver, precisaria ser revisto, especialmente no que se refere à leitura do texto literário, o qual, ao que tudo indica, quando é abordado, é de maneira esporádica e descompromissada.

A realização das entrevistas foi decisiva no sentido de nos ajudar a pensar o planejamento do experimento de leitura do texto poético que pretendíamos vivenciar, possibilitando-nos, inclusive, tomar consciência da pouca experiência de leitura daqueles alunos, notadamente do texto literário, tornando nossa proposta ainda mais desafiadora. Acerca da falta de leitura dos estudantes, sabemos que são inúmeros os motivos que a justificam, principalmente a de textos literários. Ao tratar dessa questão, Corrêa enumera alguns motivos:

¹⁰ Substituiremos os nomes dos alunos, citados ao longo deste estudo, especificamente neste capítulo e na conclusão do trabalho, por nomes fictícios.

Entre outros, fatores socioeconômicos, como, por exemplo, o alto preço dos livros e as dificuldades de aquisição devido à escassa circulação desses objetos em algumas regiões restringem os materiais de leitura. Esses fatores fazem com que muitos estudantes em nosso país só tenham acesso ao texto literário por meio do livro didático. Isso para não sermos mais dramáticos ao afirmar que em muitos casos, fora do livro didático, fica difícil o acesso a vários tipos de textos, já que em algumas regiões nem mesmo chegam jornais e revistas (op. cit., p. 53).

Em relação ao público alvo da nossa pesquisa, acreditamos que o fator econômico e a condição de filhos de pais semi-analfabetos ou com baixa escolaridade justificam a falta de leitura dos estudantes, uma vez que, segundo a diretora da escola, a renda das famílias atendidas por essa instituição de ensino varia de um a dois salários mínimos, sendo raros os casos em que a renda ultrapassa essa média. São alunos de classe social baixa que não dispõem de condições para comprar livros, residentes em um bairro de periferia que, por sua vez, não disponibiliza biblioteca pública e iniciativas que favoreçam a preservação das expressões culturais de sua comunidade. Portanto, sem acesso a bens simbólicos.

Quanto à biblioteca da escola, espaços que muitos admitem freqüentar, mas principalmente quando os professores solicitam algum trabalho ou pesquisa, conforme assegura Antônio Marcos, um dos alunos mais participativos durante a realização do experimento: “só vou à biblioteca para trabalhos” – constatamos que mais se aproxima de um depósito de livros que um espaço que motive a leitura. Muitos alunos afirmaram ir à biblioteca para ler livros de literatura, crônicas e poemas, mas essa afirmação é contrariada quando perguntamos se costumam ler poemas em casa ou na escola e a maioria diz que não. Dizer que não freqüentam este ambiente é demonstrar uma postura de desinteresse, revelar a imagem de um aluno relapso e eles não queriam expressar essa imagem para a pesquisadora, pelo contrário, posicionaram-se de modo a nos deixar uma boa impressão.

Ainda com relação a esse item, intrigou-nos as respostas daqueles que dizem ir à biblioteca e procuram ler “revistas informativas”, ou “educativas”, “textos de romance”, “aventuras”, porque quando estivemos lá nos deparamos apenas

com três ou quatro prateleiras com um número reduzido de exemplares da coleção “Literatura em Minha Casa”, alguns romances e vários itens da Literatura Infantil. Além dessas prateleiras, o bibliotecário, que tem formação em Pedagogia, nos abriu com orgulho as portas de seis armários, onde estavam guardados várias coleções de livros didáticos, uma enciclopédia, dicionários e outras obras do cânone literário brasileiro sem sinais evidentes de uso. Se considerarmos a demanda de alunos que frequenta a escola, mais de mil e quinhentos alunos, diríamos ser irrisório o acervo que compõe esse ambiente escolar.

4.5 A seleção dos poemas

Partimos para a fase de seleção dos textos, que, acreditávamos, deveriam atingir um público sem praticamente nenhuma motivação para leitura de poesia, acostumado a uma prática de ensino tradicional, em que a eles (os alunos) cumpre o papel de assimilarem o conteúdo transmitido pelo professor, numa dinâmica, portanto, de aulas meramente expositivas, e, enfim, sem consciência da sua participação para a conquista de resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem. Tratava-se de um público que não costumava partilhar leituras nem demonstrava o incentivo e o interesse pela leitura através do comentário das obras, atividades que, de acordo com Corrêa, são comuns em comunidades de leitores assíduos. Enfim, os alunos visados em nossa experiência pareciam estar acostumados a uma prática corrente de cobrança da leitura que explora os aspectos formais e estruturais dos textos.

Acreditando que a leitura de poemas variados, sobre diferentes assuntos, enriqueceria e poderia ampliar o universo cultural dos alunos, decidimos pela organização de uma antologia temática, que seria apreciada pela turma sob nossa mediação. Uma vez que os alunos não tinham uma experiência afetiva e efetiva de leitura com a poesia, decidimos que nos três primeiros encontros seriam explorados poemas que valorizassem o próprio universo da poesia, de modo que os alunos pudessem tomar consciência de que esta se constitui num jogo com a

linguagem. Achamos necessário conduzirmos a turma ao encontro desse universo lúdico por acreditarmos que tendo contato com poemas ricos em sonoridades, ritmos variados e imagens poéticas, os alunos posteriormente teriam condições de identificar a ausência destes elementos na poesia destinada ao público adolescente, especialmente naqueles selecionados para constar na antologia que seria apreciada por eles.

Esse momento de sensibilização aconteceu nos quatro primeiros encontros do experimento, ou seja, tomou a metade do tempo previsto para o desenvolvimento de toda a vivência de leitura, razão pela qual não pudemos explorar um número maior de poemas avaliados neste estudo.

Para observar a recepção dos poemas pelos alunos, valemo-nos de alguns conceitos da Estética da Recepção, que, ao deslocar o foco da experiência literária para o leitor, abre a possibilidade de se trabalhar a obra literária não numa perspectiva de seguimento da leitura de uma autoridade – o professor, o livro didático e o crítico literário. Busca-se assim uma pedagogia que acredita que o texto pode mobilizar o leitor que, a partir de sua experiência de mundo e de leitura, atribui um sentido ao texto e chega, muitas vezes, a realizar interpretações de que os leitores adultos nem sequer suspeitavam. Trata-se de uma perspectiva de trabalho que está centrada na relação democrática do texto com o leitor. De acordo com Zilberman, o conceito de leitor, segundo Jauss baseia-se em duas categorias:

a de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e a de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade. (ZILBERMAN, op. cit., p. 49)

4. 6 Planejando os encontros

Oito encontros foram planejados. Pelo fato de a turma, reiteramos, não ter vivência com a poesia, pensamos em introduzir os alunos nesse universo lúdico, fazendo inicialmente uma apresentação do texto poético, levando poemas que refletissem sobre a própria poesia e esperando que os discentes a percebessem como uma brincadeira com a linguagem, através do contato com os elementos que a particularizam: as rimas, as imagens e o ritmo poético. Além de levar os alunos a se familiarizarem com a poesia, os primeiros encontros também pretenderam mostrar à turma que a poesia aborda emoções variadas. Para tanto, selecionamos poemas que focalizavam as seguintes temáticas: amor, sociedade e adolescência. A escolha por esses temas não foi aleatória: esses assuntos foram os mais recorrentes durante entrevista realizada com os alunos antes do experimento, que objetivava, inclusive, buscar informações que nos ajudassem a identificar o horizonte de expectativa dos discentes. Nossa intenção era apresentar-lhes textos poéticos que pudessem ampliar esse horizonte. Ainda durante a entrevista, observamos que muitos alunos citavam o humor como um dos possíveis assuntos que os poemas deveriam abordar. A turma não tinha consciência de que o humor não constitui propriamente um tema, mas um procedimento, um modo de focalizar qualquer assunto. Por isso, para não desapontá-los, ou melhor, não deixar de atender aos interesses dos jovens, decidimos que no último encontro do experimento levaríamos alguns poemas em que o humor se fizesse presente.

Quisemos ainda observar se os alunos conseguiriam identificar diferentes níveis de realizações estéticas nos poemas e, particularmente, como se daria a recepção de alguns poemas constantes nas antologias analisadas neste estudo, objetivo bastante arriscado ao levarmos em consideração a história de leitura da turma onde fizemos a intervenção.

As “Vivências Poéticas na Escola”, assim denominamos o experimento de leitura de poesia desenvolvido, foram planejadas para acontecerem durante os meses de setembro e outubro do ano de 2008, mas devido a alguns imprevistos a experiência só pôde ser concluída na primeira semana de novembro. A professora titular da turma foi convidada a participar dos encontros, inclusive demonstrando

grande interesse pela experiência, mas só compareceu aos dois primeiros encontros. Passemos, a partir de agora, à descrição de cada etapa do experimento.

4.7 PRIMEIRO ENCONTRO: Café com poesia

A experiência de leitura de poesia com alunos do nono ano, turno da manhã, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Assis Chateaubriand foi iniciada no dia 12 de setembro de 2008. Um “Café com poesia” foi organizado para abertura da experiência, idéia que surgiu depois da realização das entrevistas com os alunos, a partir das quais constatamos que a turma nunca tinha vivenciado uma experiência de leitura mais significativa de poesia, especialmente no âmbito da sala de aula. Conforme anteriormente já explicitamos: a maioria dos alunos não lembrou de um único poema que tivesse lido e gostado, fato que motivou o planejamento de um primeiro encontro no qual os alunos tivessem contato com textos que abordassem o próprio universo da poesia, numa linguagem simples e lúdica. Uma vez que as aulas se dariam nos dois primeiros horários do turno da manhã, decidimos chamar de “Café com poesia” esse momento inicial.

Traçamos os seguintes objetivos para esse encontro: introduzir os alunos no universo lúdico da poesia, apresentando-a como uma brincadeira com a linguagem; despertar a atenção dos alunos para o ludismo inerente ao texto poético; motivá-los a indicarem assuntos que gostariam que os poemas abordassem nos próximos encontros de leitura de poesia.

Como procedimentos metodológicos, traçamos os seguintes passos: 1) Convidar a turma a participar de um “Café com Poesia”; 2) Entrega do poema “Convite”, de José Paulo Paes, na entrada da sala de aula, dando boas-vindas aos alunos; 3) Entrega de material (pastas-arquivo para acondicionar os poemas que seriam trabalhados); 4) Convocação para a leitura do poema a partir das seguintes perguntas: vocês gostam de brincar? Quais são suas brincadeiras preferidas? E

na infância, do que mais gostavam de brincar? Alguém já ouviu falar de um poeta que realiza uma brincadeira com a linguagem? 5) Convite aos alunos para lerem em silêncio o poema “Convite”; 6) Leitura em voz alta do poema pela pesquisadora; 7) Apreciação de “Convite” a partir da seguinte orientação: leia versos ou estrofes de que gostou; identifique o modo como o poeta brinca com as palavras. Feita a leitura de “Convite”, passamos à apresentação de uma outra brincadeira com as palavras, onde o poeta Elias José, no poema “Caixa Mágica de Surpresa”, procura definir o livro como tal; leitura silenciosa do poema seguida de sua apreciação: quem concorda com o poeta? Alguém aqui já se surpreendeu com a beleza de um livro? Qual? Quem de vocês tem o livro como “amigo” e “companheiro”? Acham que isso é possível? Sugerir aos alunos que criem sua “caixa mágica de surpresa”, escrevendo ou desenhando, colocando nela os assuntos que gostariam que fossem abordados nos próximos poemas a serem lidos durante o experimento de leitura de poesia.

Depois de receber os alunos um a um na entrada da sala de aula, entregando-lhes uma cópia do poema “Convite”, impresso em papel cartão, em cores variadas, no formato de um convite, pedíamos que observassem o ambiente e em seguida fossem lendo em silêncio o texto poético que haviam recebido. Tínhamos preparado a sala com um cartaz de boas-vindas que foi afixado na lousa com os seguintes dizeres: “Sejam bem-vindos ao Café com poesia”, além de quadras e trechos de poemas em pequenos cartazes que faziam referência à concepção de poesia. De José Paulo Paes levamos a seguinte quadra de *Uma letra puxa a outra*:

POR P PRINCIPIA PALAVRA,
 POR P PRINCIPIA POESIA,
 POIS PALAVRA SEM POESIA,
 NÃO PARECE NEM PALAVRA.

Um segundo pequeno cartaz foi montado com os seguintes versos do poema “Sobre importâncias”, de Manoel de Barros:

EU SÓ QUERIA
 CONSTRUIR NADEIRAS

PARA BOTAR NAS
MINHA PALAVRAS.

A entrada da sala foi marcada com uma seta que indicava o caminho do “Café com Poesia”. Preparou-se uma mesa sobre a qual foram arrumadas as pastas que foram entregues aos alunos e uma pequena cesta com chocolates que seriam distribuídos ao final, quando cada um terminasse a avaliação do encontro. Esses detalhes provocaram surpresa na turma, que foi convidada a se organizar nas carteiras conforme a nossa orientação: os menores na frente e os maiores atrás, sugestão descumprida por algumas adolescentes mais velhas e mais altas que teimaram em se acomodar nos primeiros assentos.

Concluída a entrega das pastas (que continha uma etiqueta indicando as seguintes informações: nome da escola, da pesquisadora, seguida da expressão “vivências poéticas na escola” e o espaço para os alunos escreverem seus nomes) e passada certa euforia provocada por esse momento, iniciamos a aula convidando os alunos a ouvirem o poema que, depois de uma leitura silenciosa, recitamos:

Convite

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?

Depois de dizer que a escolha do poema se deu pela solicitação que o poeta faz ao final, convidando o leitor a brincar com a poesia, sugerimos que os alunos lembrassem de suas brincadeiras preferidas, tanto as do momento quanto as brincadeiras da infância, na intenção de fazer a poesia dialogar com a experiência individual de cada aluno. Esse momento foi bastante proveitoso, apesar do tumulto provocado pelo fato de muitos falarem ao mesmo tempo. O jogo de bola, baleada, esconde-esconde, barra-bandeira, pula corda, amarelinha, brincadeira do anel, vídeo-game e Internet foram as brincadeiras mais citadas pela turma. Questionados sobre o uso da Internet como brinquedo eles se defenderam a idéia de que utilizavam-na para se divertir. Esperávamos que, em seguida, os alunos identificassem os brinquedos mencionados no poema para depois levá-los a constatar que a poesia não passa de um jogo com a linguagem, objetivo atingido quando perguntamos: o poeta, no poema, diz que poesia é uma brincadeira com palavras. Como é essa brincadeira, como é que vocês percebem essa brincadeira e de que forma o poeta brinca nesse texto poético? A essa questão Madalena responde: “usando as palavras de acordo com a poesia, rimando”.

Outros alunos fizeram menção às comparações presentes no poema, inclusive citando os versos onde este recurso comparecia. Quando pedimos que mostrassem um verso em que a rima comparecia, Lucas recita: “Como cada dia/ que é sempre um novo dia./ Vamos brincar de poesia?” Depois de enfatizar a importância desse elemento no jogo com a linguagem, perguntamos de que outra maneira o poeta demonstrava jogar com as palavras e apesar de termos conduzido um pouco a resposta dos alunos, afirmando que havia mais de uma comparação no poema, algumas alunas identificaram o elemento lingüístico que indicia esse recurso: o conectivo “como” – e recitam os seguintes versos: “Como a água do rio/ que é água sempre nova./ Como cada dia/ que é sempre um novo dia”.

Um fato bastante curioso que nos chamou a atenção nessa aula foi a participação de um grupo de adolescentes: os mesmos alunos que flagramos jogando damas durante a observação participante disputavam agora a

oportunidade para ler quando solicitávamos essa atividade. As meninas, ao contrário, resistiam muito a essa solicitação, tanto é que, quando uma garota recitou um trecho do poema no momento em que pedíamos para eles destacarem um verso de que mais tinham gostado, um dos meninos elogiou: “valeu!” Ao elogio seguiram-se aplausos e esta frase de incentivo: “ficou ótimo!”.

Apesar de os alunos se dispersarem freqüentemente durante as sessões de leitura e apreciação dos poemas, revelando grande dificuldade de concentração para esse tipo de atividade, consideramos satisfatória a recepção do poema “Convite” e de “Caixa mágica de surpresa”, segundo poema trabalhado nesse encontro:

CAIXA MÁGICA DE SURPRESA

Um livro
é uma beleza
é uma caixa mágica
só de surpresa.

Um livro
parece mudo,
mas nele a gente
descobre tudo.

Um livro
tem asas
longas e leves
que, de repente
levam a gente
longe, longe.

Um livro
é parque de diversões
cheio de sonhos coloridos,
cheio de doces sortidos
cheio de luzes e balões.

Um livro
é uma floresta
com folhas e flores
e bichos e cores.
É mesmo uma festa,
um baú de feiticeiro,
um navio pirata no mar,
um foguete perdido no ar
é amigo e companheiro.

Especificamente em relação a este poema, chamou-nos a atenção a espontaneidade com que a turma aplaudiu o desempenho dos cinco alunos que fizeram a sua leitura oral, além do empenho e da criatividade que marcaram a atividade desenvolvida após a apreciação do poema de Elias José. A motivação para a leitura oral surgia da consciência de que ela aproxima o leitor e ouvinte do poema, possibilitando o retorno expressivo a determinados versos ou estrofes. Um dado que despertou nosso interesse durante a atividade oral desse poema e que se repetiu ao longo do experimento é que os alunos começaram a perceber que a participação deles se fazia indispensável no processo de leitura. Isso os valorizava, razão pela qual muitos não se negavam a ler quando eram solicitados. E para que não se sentissem preteridos ou excluídos, já que o número de estudantes era maior que o requerido para a leitura oral dos textos, facultávamos a palavra a todos aqueles que quisessem se pronunciar repetindo um verso ou estrofe que mais tivessem gostado. Apesar de não terem essa consciência, os alunos demonstravam que a relação com o texto deve se dar de maneira democrática.

Durante a apreciação, a turma foi incitada a lembrar de um livro que tivesse lido e se surpreendido. Apesar de títulos como *O caçador de pipa*, Harry Porter, *A escrava Isaura*, *Bisa bia*, *bisa bel* terem sido citados, o número de alunos que não lembraram de um livro lido foi bem maior do que os que leram. Pedimos em seguida que criassem a sua caixa mágica de surpresa, colocando nela os assuntos que gostariam que fossem abordados nos próximos poemas. Despertou-nos grande interesse a expressão do desejo de Maria, que depois de apontar seus assuntos preferidos, sugere: “Espero que haja alegria, divertimento, emoção, que enfim seja uma coisa diferente ‘especial’. Espero que seja aulas bem criativas alegres, que dêem prazer de poder dizer hoje eu vou para a aula de Vivências poéticas na escola”.

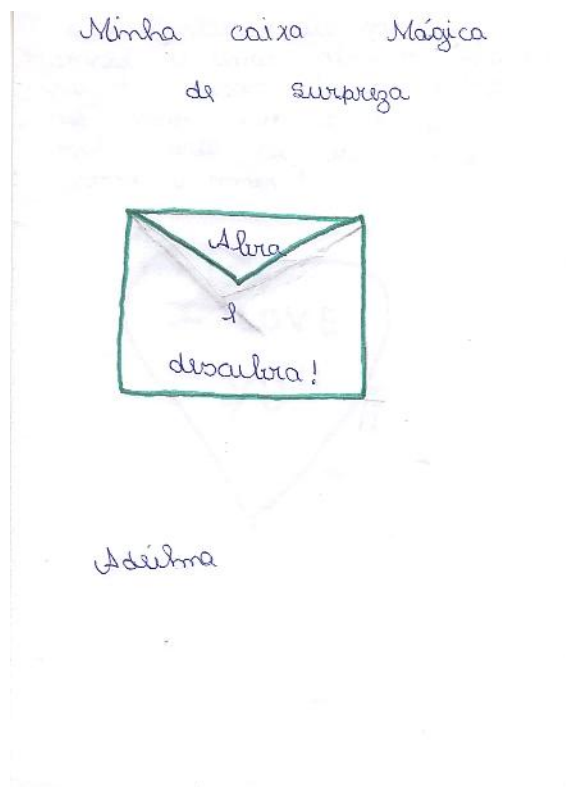
Este desabafo reitera a observação que fazíamos acerca da necessidade de rever as atividades de leitura, pois manifestações como estas indiciam a falta de atração pelo que a escola vem oferecendo a esses alunos, além de nos

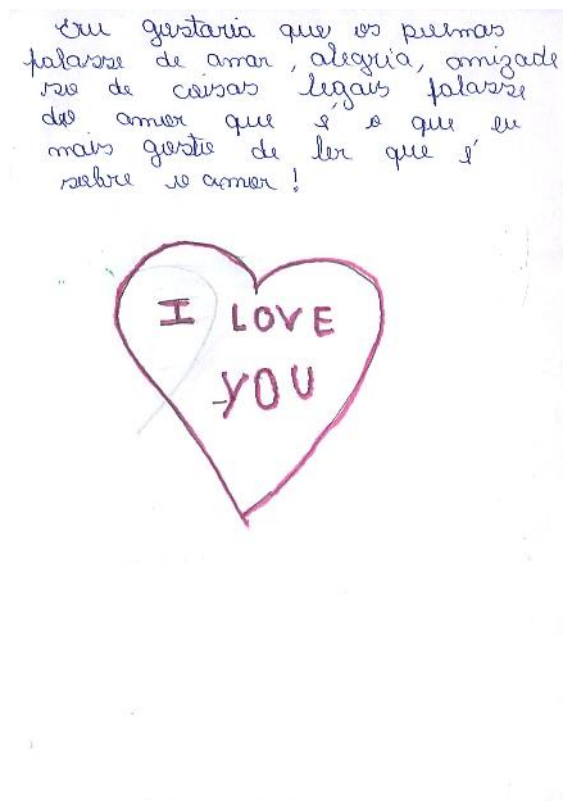
permitir afirmar que a sala de aula é o espaço onde o prazer e o lúdico passam longe.

Proporcionou-nos satisfação a singeleza das ilustrações de Maria de Fátima, que desenhou a face de um palhaço, um casal de namorados, um coração dilacerado, um jarro com flores e um globo terrestre com uma bandeira pedindo paz. Tais desenhos nos remetem para o que diz Armindo Trevisan (1993, p. 26) sobre o poema: “é produto de emoção destinado a acionar a fonte que o produziu: a emoção. Só a emoção pode mover o homem. O pensamento move-o na medida em que é movido”.



Outras caixas mágicas criadas pelos alunos. Observe também as de Ana Joaquina e Mateus:





Esses trabalhos testemunham o potencial criativo que a leitura de poesia é capaz de despertar, mas que a escola não está sabendo atribuir o devido valor. Este encontro teve a duração de duas aulas, cada uma com um tempo de 50 minutos.

4.8 SEGUNDO ENCONTRO: Poesia – continuação do jogo com a linguagem

O planejamento do segundo encontro das “Vivências Poéticas na Escola” se deu a partir da necessidade de se intensificar a concepção de poesia como um jogo com as palavras que havia sido apresentada na aula anterior. Deste modo, estabelecemos os seguintes objetivos para este momento, que aconteceu no dia 17 de setembro de 2008: levar os alunos a perceberem algumas especificidades da poesia, dentre elas as rimas, as imagens e o ritmo poético, resultantes do jogo com a linguagem criado pelos poetas, bem como levá-los a expor por escrito suas impressões sobre a vivência de leitura expressiva experimentada em sala de aula.

Essa aula acabou sendo dividida em dois momentos, uma vez que a participação dos alunos foi maior do que na aula anterior, assim como houve mais interrupções no andamento das leituras e muitos momentos de dispersão, os quais provocaram o atraso das atividades planejadas.

Os passos metodológicos seguidos foram estes: retomada da aula anterior, em que a poesia foi apresentada como uma brincadeira com a linguagem; solicitação da leitura de “Vaca Amarela”, de Sérgio Caparelli, de modo que a leitura colocasse em destaque o jogo com as palavras que o poema sugere; concluir a leitura desse poema avaliando: o que chamou sua atenção nesse poema? Indicação da leitura de “As fases da Lua”, também de Sérgio Caparelli. Antes, questionar: quem costuma observar a lua? Alguém aqui sabe identificar suas fases? Convidar os alunos a perceber de que modo o poeta Sérgio Caparelli brinca com as fases da lua; em seguida apreciar: que elementos chamam a sua atenção no poema? Observar se a turma apreende o jogo de imagens que o poema evidencia; indicar a leitura de “Trem de Alagoas”, de Ascenso Ferreira e em seguida apreciá-lo: quais são suas impressões sobre o poema? Algo em especial desperta a sua atenção? Destaque versos de que mais gostou. Acreditando que os alunos identificariam a sonoridade que marca o texto, sugerir que façam a leitura expressiva do poema¹¹, procurando enfatizar o seu refrão, que lembra o barulho das velhas locomotivas a vapor. Pedir que a turma comente essa atividade por escrito, avaliando essa vivência.

Observemos agora alguns andamentos deste encontro que também teve a duração de duas aulas: depois de recuperar a aula anterior, perguntando aos alunos que poemas haviam lido, de quem eram esses poemas e que idéia de poesia comparecia nos textos, questões que foram prontamente respondidas pelos alunos, entregamos uma pequena antologia contendo os poemas que seriam explorados nesse encontro, afirmando que seriam lidos textos em que a

¹¹ Estamos chamando de expressiva a leitura em que o leitor busca dar o tom adequado ao poema, procurando acertá-lo. Segundo Pinheiro (2007), a boa realização oral do poema, defendida por esse autor como um procedimento metodológico que pode contribuir para formar leitores de poesia, deve adequar a percepção a uma realização objetiva. Pinheiro declara que embora seja uma questão polêmica, a leitura em voz alta em sala de aula é “indispensável” e “carece de preparo”.

brincadeira com a linguagem era a sua principal característica. O primeiro poema a ser lido foi “Vaca Amarela”:

Vaca amarela
fez cocô na panela,
cabrito, mexeu, mexeu,
quem falar primeiro
comeu o cocô dela.

Vaca amarela,
sutiã de flanela,
cabrito coseu, coseu
quem se mexer primeiro
pôs o sutiã dela.

Vaca amarela
fez xixi na gamela,
cabrito, mexeu, mexeu,
quem rir primeiro
bebeu o xixi dela.

Vaca amarela
cuspiu da janela,
cabrito mexeu, mexeu,
quem piscar primeiro
lambeu o cuspe dela.

Após a leitura silenciosa, sugerimos uma segunda leitura, dessa vez oral, a qual suscitasse o jogo com as palavras que o poema sugere, ou seja, a realização da leitura expressiva transformava-se ao mesmo tempo na brincadeira evocada no poema. Esse constituiu um dos momentos mais descontraídos das “vivências”. Começamos a brincadeira lendo pausadamente a primeira estrofe, fazendo um parada mais demorada antes de iniciar a segunda, na intenção de que alguém fizesse algum comentário para ser indicado como aquele que havia comido o “cocô” da vaca. Uma vez que os alunos reagiram com risos e barulho, porque muitos começaram a falar todos ao mesmo tempo, continuamos a leitura orientando antes para que prestassem atenção porque estávamos “brincando”! A partir da segunda estrofe a turma foi se envolvendo com o jogo, entrando na brincadeira e demonstrando gostar da leitura do poema. Ao final, observe-se como alguns alunos reagiram quando perguntamos o que eles tinham achado do poema:

PESQUISADORA: Então, o que vocês acham desse poema, gostam, não gostam?
 ANTÔNIO MARCOS: É melhor! É legal! É massa!
 MATEUS: É engraçado!
 PESQUISADORA: Então, é engraçado, não é? Por que é engraçado, onde é que tá a graça no poema?
 MADALENA: Porque tá brincando...
 MARIA: É uma brincadeira!

Embora a turma não tenha demonstrado uma maior participação quando buscávamos identificar outras versões de “Vaca Amarela”, apenas uma aluna admitiu conhecer “Vaca Amarela” de outra maneira, mesmo assim só conseguia lembrar dos versos finais: “quem ficar de perna aberta vai levar um beliscão”. Observamos que os depoimentos de Antônio Marcos e Mateus denotam uma certa identificação com o texto, que apesar de partir de uma composição infantil obteve uma boa aceitação entre os adolescentes.

Aproveitamos a euforia provocada pela leitura brincada de “Vaca Amarela” e sugerimos a de “As fases da lua”, também de Sérgio Caparelli. A motivação para apreciarmos este poema surgiu do estabelecimento de perguntas que tencionaram levantar expectativas sobre o assunto abordado no poema: quem é que costuma olhar a lua, como é que você sabe se é lua cheia ou nova?

Um clima de dispersão, brincadeira e muito barulho se formou diante da resposta de Lucas: “Quando ela tá cheia é cheia, quando tá seca é nova!” Ao observarem nossa expressão de desânimo por causa da falta de participação de grande parte dos alunos, os quais davam mais uma demonstração de que não estavam habituados a falar sobre os textos que liam, uma aluna se manifestou assim: “Professora, eu tenho a mania de tirar foto quando ela tá cheia”. Afora outros comentários, aproveitamos a deixa da aluna para dizer que um poeta tentou brincar com as fases da lua, dando-lhes características bem diferentes das que conhecemos na realidade, e sugerimos a sua leitura oral:

As fases da lua

A lua
 aluada
 estuda

tabuada

A lua
luneta
estuda
opereta

A lua
de mel
estuda
o céu

A lua
lunática
estuda
gramática.

Apesar do tumultuo, criado porque vários alunos queriam ler o poema ao mesmo tempo, sentimos que o fato de eles manifestarem interesse pela leitura indica um certo progresso no que se refere ao comportamento deles, já que na aula anterior poucos haviam se prontificado a ler oralmente, e nesse momento se criava uma forte disputa para que escolhêssemos aquele que daria voz ao poema, impasse resolvido depois que sugerimos várias leituras - para cada estrofe um aluno. Na terceira vez que o poema foi lido, os alunos foram orientados a acelerarem o andamento da leitura, cuja sonoridade foi identificada por uma aluna que interferiu se posicionando assim: “Isso aqui não é tipo um trava-língua?” Ao questionarmos sobre o que aproximava esse poema de um trava-língua, outra aluna respondeu: “assim, as rimas”, aspecto que despertou o interesse de grande parte da turma, conforme atestou José quando indagamos o que tinha chamado a atenção dele nesse poema: “a rima!”.

A identificação de elementos típicos da poesia pelos alunos (embora alguns tenham feito comentários que remetiam para as imagens, as rimas foram percebidas por um número maior de alunos) e a receptividade do poema (“bom”, “legal”, “interessante” foram as expressões utilizadas por algumas alunas durante a apreciação do poema) nos dava uma certa satisfação, fazendo-nos perceber que a proposta ia atingindo um dos seus principais objetivos – levar os alunos a vivenciarem uma experiência estética através da leitura de poesia. Essa constatação nos leva a concordar com Pinheiro (2007, p. 20) quando faz a

seguinte afirmação: “É evidente que vale a pena trabalhar a poesia em sala de aula. Mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo. Carecemos de critérios estéticos na escolha das obras ou na confecção de antologias”. O modo como procuramos abordar a poesia em todos os nossos encontros buscou favorecer o encontro efetivo, entre o texto e o leitor, “entidade coletiva a quem o texto se dirige”, conforme defende Zilberman (2004, op. cit., p. 16), para quem a leitura é tomada como um ato resultante dessa experiência estética com seu efeito no destinatário”. A demonstração de que haviam percebido a maneira como o poeta brincava com as fases da lua, sem que para isso tivéssemos apresentado um questionário extenso e enfadonho ao alunos, intensifica o posicionamento de Pinheiro, que reitera: “bons poemas, oferecidos constantemente (imaginamos pelos menos uma vez por semana), mesmo que para alunos refratários (por não estarem acostumados a esse tipo de prática), têm eficácia educativa insubstituível...” (op. cit., p. 21).

Depois de fazer menção às imagens sugeridas pelas “Fases da lua”, indicamos a leitura de “Trem de Alagoas”, de Ascenso Ferreira, cuja apreciação só aconteceu na semana seguinte, mais precisamente no dia 24 de setembro. Esse foi o terceiro poema da unidade que pretendeu levar os alunos a perceberem algumas especificidades da poesia, dentre elas as rimas, as imagens e o ritmo poético, resultantes do jogo poético com a linguagem. “Trem de Alagoas” foi selecionado com o propósito de conduzir os alunos na identificação do ritmo na poesia, elemento que, especialmente neste poema, é bastante dinâmico.

4. 9 TERCEIRO ENCONTRO: viajando no “Trem de Alagoas”

Após retomarmos a aula passada, sugerimos que os alunos relembassem os poemas que havíamos trabalhado, os quais foram apontados rapidamente, inclusive o que seria alvo da leitura nesse encontro, realizado em 24 de setembro, no tempo de uma aula, fornecemos algumas informações sobre como seria realizada a leitura de “Trem de Alagoas”, atividade que exigiria a participação de

todos. A idéia era valorizar a sonoridade marcante deste poema, cujo refrão lembra o barulho das velhas locomotivas a vapor. A esse propósito, o comentário de um aluno põe em evidência esse aspecto. Quando fazíamos a introdução da sua leitura perguntamos que poema Ascenso Ferreira tinha criado e que constava na nossa antologia. Mateus responde com espontaneidade: “vou danado pra Catende, vou danado pra Catende”. O aluno, ao invés de citar o título do poema, recita parte do refrão de “Trem de Alagoas”, veja:

O sino bate,
o condutor apita o apito,
solta o trem de ferro um grito,
põe-se logo a caminhar...

- Vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende
com vontade de chegar...

Mergulham mocambos
nos mangues molhados,
moleques mulatos,
vêm vê-lo passar.

- Adeus!

- Adeus!

Mangueiras, coqueiros,
Cajueiros em flor,
cajueiros com frutos
já bons de chupar...

- Adeus, morena do cabelo cacheado!

- Vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende
com vontade de chegar...

Mangabas maduras,
mamões amarelos,
mamões amarelos,
que amostram, molengos,
as mamas macias
pra a gente mamar...

- Vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende
com vontade de chegar...

Na boca da mata
há furnas incríveis

que em coisas terríveis
nos fazem pensar:

- Ali dorme o Pai-da-Mata!
- Ali é a casa das caiporas!
- Vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende
com vontade de chegar...

Meu Deus! Já deixamos
a praia tão longe...
No entanto, avistamos
bem perto outro mar...

Danou-se! Se move,
se arqueia, faz onda...
Que nada! É um partido
já bom de cortar...

- Vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende
com vontade de chegar...

Cana-caiana,
cana-roxa,
cana-fita,
cada qual a mais bonita,
todas boas de chupar...

- Adeus, morena do cabelo cacheado!

- Ali dorme o Pai-da-Mata!
- Ali é a casa das caiporas!

- Vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende,
vou danado pra Catende
com vontade de chegar..

.

A leitura oral desta composição procurou valorizar a participação de toda a turma bem como a sonoridade do poema a partir da seguinte estratégia: um único aluno leu baixinho o refrão do poema e, à medida que este ia se repetindo, um segundo aluno o acompanhava num tom mais alto, e assim sucessivamente, de modo que ao final esse coro mimetizasse o barulho de uma locomotiva que começa a se movimentar lentamente e vai pegando velocidade. Acompanhe alguns andamentos de nossa orientação:

(...) Nós vamos começar baixinho, atenção! A idéia é essa: meio que, porque esse refrão lembra o quê? Lembra o barulho de uma locomotiva, aquele trem que funciona a vapor, então, ela começa como, a locomotiva? Devagarinho, não é, devagarinho, então, nós vamos começar um pouco mais lento e aí nós vamos levantando: “vou danado pra Catende, vou danado pra Catende...” Aí o trem pega velocidade: então essa velocidade tem que aparecer na voz de vocês, tá certo? Então, outra coisa: “Adeus!, adeus!” Muda o tom gente! Olha, olha, tem uma hora, quem ficou com essa estrofe “Meu Deus! Já deixamos/ a praia tão longe.../ No entanto, avistamos/ bem perto outro mar...” Não é só no mesmo ritmo não. Vamos dar mais expressividade ao texto! Quem ficou com a estrofe “Danou-se! Se move,/ se arqueia, faz onda.../ Que nada! É um partido/ já bom de cortar...” expressa a surpresa, certo? Expressa a surpresa! Pronto?! (...) Quem diz “Ali dorme o Pai-da-mata!” Aí o outro diz mais forte mais forte: “Ali é a casa das caiporas!” como se estivesse falando com um colega! Vamos lá? Pronto, vamos começar: Mateus, atenção! “Trem de Alagoas”, de Ascenso Ferreira (...)

Ao final da leitura perguntamos o que eles haviam achado dessa atividade e a declaração de Madalena serviu como um bálsamo aos nossos ouvidos: “É uma forma assim bem diferente de aprender”. Insistimos no diálogo com a aluna, provocando-lhe: e o que nós estamos aprendendo aqui? Prontamente ela reitera a colocação de antes: “É que nós estamos aprendendo uma coisa nova, que a gente não vê aqui todo dia”. Esse depoimento se mostrou fundamental inclusive para a continuidade do experimento, nos impulsionando a seguir, principalmente quando parte da turma se dispersava ou não demonstrava o interesse que esperávamos. Observe esses outros comentários, registrados depois de pedirmos para que comentassem por escrito a atividade de leitura realizada:

(...) eu gostei muito desta aula de leitura é muito bom a gente ter sempre esta aula, porque eu acho muito interessante pra mim e para os outros alunos. E esta aula de leitura eu gostei muito principalmente do poema **Trem de Alagoas**. (Joana)

Eu achei muito interessante porque é um modo de nos incentivar a ler mais poemas. (Rute)

Eu gostei muito da atividade realizada na sala hoje! Foi muito interessante a leitura que os alunos fizeram na sala de todos em grupo, isso é muito divertido! (Lourdes)

Bem tá sendo uma experiência muito diferente e que apesar da gente não trabalhar muito com poesia a gente tá gostando bastante porque é sempre bom a pessoa ler um poema porque agente acaba descobrindo as coisas boas da vida. (Aparecida)

Eu gostei bastante, pois não praticamos esse tipo de projeto em sala de aula e um projeto que nos tira um pouco da rotina escolar porque nos divertimos muito e bem legal pois misturamos as palavras e com isso podemos brincar com elas isso é poesia “música com instrumento”. Não sou poeta mas eu admiro o poeta porque além deles serem engraçados nos achamos a poesia como um elogio ou um tipo de carinho pra quem está lendo. (Maria de Fátima)

Creemos que tais depoimentos por si só dão conta da relevância do experimento e da necessidade da exploração do estético em sala de aula, além de por em evidência o caráter emancipador da literatura, que consiste na finalidade e efeito alcançado pela arte, que liberta seu destinatário das percepções usuais, conferindo-lhe nova visão da realidade. O ponto de vista dos alunos também deixa claro que é nosso dever explorar ao máximo as potencialidades do texto literário, conforme observa Cosson (2006, p. 29), segundo o qual “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”.

4.10 QUARTO ENCONTRO: A poesia e as emoções...

Os poemas selecionados para este encontro, que se deu no dia 30 de setembro, com duração de duas aulas, pretenderam levar os alunos a perceberem que a poesia aborda emoções variadas, de modo que escolhemos textos que trazem uma vivência das emoções vividas na infância, daí a presença de “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade na antologia que os alunos receberam para apreciação nesse encontro. Recuperar um sentimento especial, esse é propósito de “Porquinho-da-índia”, de Manuel Bandeira, segundo poema a ser lido pela turma, que focaliza as dificuldades e desacertos de uma conquista, razão pela qual o poema também foi selecionado para este momento, uma vez que ele introduziria o tema do amor, assunto que os próximos poemas abordarão: “Quero me casar”, também de Carlos Drummond de Andrade, “Você chega de repente”, de Maria Elisa Paciornick e “Soneto de separação”, de Vinícius de

Moraes. Além de criar condições para que os alunos percebessem que a poesia trata de emoções variadas, outro objetivo importante desse encontro foi observar se os alunos identificam diferentes realizações estéticas nos poemas, especificamente no que se refere à leitura dos dois últimos poemas, os quais estão relacionados ao tema do amor.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esclarecemos que a leitura dos textos seguia os passos dos encontros anteriores: a abordagem se deu a partir de questões prévias que motivaram a leitura dos poemas, bem como foram lançadas perguntas que pretendiam captar mesmo que superficialmente a recepção dos textos pela turma. Inicialmente, planejamos lembrar os encontros anteriores pedindo que os alunos destacassem pelo menos um aspecto positivo das leituras já realizadas. Em relação aos poemas lidos, perguntamos: sobre o que abordavam? Depois dessa rápida memória, indicamos a leitura de “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade, pedindo que informassem o assunto abordado pelo poeta, sem deixar de apreciar o poema: gostaram, não gostaram, além de pedir para destacarem um verso ou estrofe que tivessem chamado a atenção. Também pedimos que destacassem uma lembrança boa vivida na infância. Sugerimos, em seguida, a leitura de “Porquinho-da-índia”, de Manuel Bandeira, com a intenção de responder ao seguinte questionamento: que sentimento o poema expressa? Ao final da leitura, perguntamos: gostaram do poema, quem já passou por essas dificuldades ao tentar conquistar alguém? Introduzimos, então, a leitura de “Quero me casar”, também de Carlos Drummond de Andrade, depois de lançar a seguinte pergunta: Quem pensa em casar aqui? Em seguida convidamos os alunos a observar o que o poeta Drummond tinha a dizer a esse respeito e sugerimos a leitura do poema.

A apreciação de “Você chega de repente” e “Soneto de separação” acabou ficando para a semana seguinte, pois a turma se dispersou muito durante esse encontro e o tempo não foi suficiente para o que havíamos planejado. Observemos alguns aspectos da recepção dos três poemas abordados nesse momento do experimento, iniciado pela leitura de “Infância”:

A Abgar Renault

MEU PAI montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre as mangueiras
lia a história de Robinson Crusoé,
Comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
Era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

A motivação para a leitura deste poema surgiu de um questionamento nosso: perguntamos no início da aula se a turma havia notado algo diferente na sala e prontamente os alunos identificaram a frase que tínhamos transcrito no quadro – a poesia fala sobretudo de emoções..., a qual serviu como ponto de partida para sugerirmos que relessem em voz alta o poema de Drummond. Como vários alunos se prontificaram a fazer essa tarefa, acordamos que cada um leria uma estrofe e depois, quem quisesse repetiria aquela que mais tivesse gostado.

A abordagem de “Infância” serviu para nos mostrar, dentre outros aspectos, que apesar das deficiências expressas por essa turma, notadamente no que se refere ao domínio da escrita, conforme pudemos perceber através de algumas atividades em que eles tiveram que fazer uso dessa competência, o nível de compreensão textual deles não ficava a desejar. A maioria dos alunos conseguiu responder as questões de pós-leitura que lançamos, identificando a temática focalizada no poema, fazendo a relação do título com o assunto tratado, enfim, a dificuldade observada se verificou quando tentamos evocar as experiências

peçoais deles, especificamente quando sugerimos que alguém destacasse uma lembrança da infância e partilhasse com o grupo, numa tentativa de relacionar o poema com a experiência de mundo deles. Observamos que qualquer solicitação desse tipo os travava, num índice claro de que eles não estavam acostumados a uma prática de leitura que resgatasse ou partisse de suas vivências pessoais, postura que se configura a partir de uma prática pedagógica que não favorece o diálogo e, portanto, não suscita o debate.

Convidados a seguir com a atividade de leitura, sugerimos que conhecessem o “Porquinho-da-Índia”, de Bandeira, lendo-o silenciosamente:

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 [ternurinhas...]

- O meu porquinho-da-índia foi a minha primeira namorada.

Depois de relido oralmente por Antônio Marcos, uma aluna admite ter conhecimento do poema: “professora, eu já li esse texto, não sei onde, mas li”. Observamos que houve uma certa identificação entre o poema e a turma na medida em que os alunos relacionaram o “porquinho” aos bichos de estimação que alguns deles criavam, de maneira que a exploração deste poema girou em torno dessa questão, sem que eles atentassem para o nível simbólico deste texto, que parece indicar os desacertos ou dificuldades de uma conquista, idéia que passou a ser assimilada pela turma depois que levantamos essa possibilidade. Aproveitamos a relação que os alunos fizeram para induzir a leitura do próximo poema, a partir da seguinte provocação: quem não tem um bichinho de estimação é porque está pensando em se casar, não é? Diante dos olhares de surpresa e negativas expressivas, afirmamos que o poeta Drummond manifestou esse desejo em “Quero me casar”, e convocamos a turma para a sua leitura:

Quero me casar
na noite na rua
no mar ou no céu
quero me casar.

Procuro uma noiva
loura morena
preta ou azul
uma noiva verde
uma noiva no ar
como passarinho.

Depressa, que o amor
não pode esperar!

Pedimos em seguida que os meninos relessem o poema, que expressa um desejo, nos fazendo pensar num sentimento mais forte, e Antônio Marcos prontamente se habilitou. No intuito de levar os alunos a comentarem-no, lançamos este questionamento: vocês concordam com o poeta, é assim mesmo, quando o amor chega não dá pra esperar? Tal pergunta desencadeou uma conversa espontânea em torno da diferença entre “ficar” e se apaixonar. Nesse momento, sentimos que parte da turma, especialmente as meninas, que eram em sua maioria mais velhas que os meninos, se mostraram mais à vontade para se manifestar e até fazer alguns depoimentos pessoais. Observe o posicionamento dessa aluna acerca dessa questão:

PESQUISADORA: Alef disse que não é bom se apaixonar, não. Melhor só ficar, né? (...) Hoje em dia é comum muitos dos jovens só desejarem ficar, tá certo? E qual a diferença entre ficar e se apaixonar, Madalena?

MADALENA: Por causa que ficar não é uma coisa totalmente séria e namorar já é outra coisa, já tá apaixonado...

PESQUISADORA: Então, namorar já é algo mais sério, não é isso?

MADALENA: E ficar não, se você quiser ficar com vários numa noite pode.

(seguem-se outros comentários, mas muito baixo)

PESQUISADORA: E o ficar pode se transformar num namoro.

MADALENA: O meu namoro, por exemplo: eu fiquei com ele e depois fiquei gostando e virou namoro.

Acreditamos que a conversa surgida a partir da leitura deste poema nos possibilita afirmar que o poema parece ter atingido a sensibilidade dos alunos, meta prioritária em nossa experiência com poesia na sala de aula. Mesmo aqueles que não conseguiram se envolver no diálogo tiveram a oportunidade de refletir

sobre suas próprias experiências e certamente ampliarão sua consciência ou apurarão sua sensibilidade, afinal, essa constitui uma das funções sociais da poesia.

4.11 QUINTO ENCONTRO: A poesia e as emoções – segundo momento

Os poemas explorados nesse encontro constavam na antologia da aula anterior, que objetivou mostrar aos alunos que a poesia aborda emoções variadas. Tal encontro pretendeu ainda explorar o tema do amor, aspecto temático bastante sugerido, principalmente pelas meninas, quando entrevistávamos os alunos e perguntávamos sobre que assuntos os poemas que seriam lidos poderiam abordar. Um terceiro objetivo traçado, especialmente para a leitura de “Você chega de repente”, de Maria Elisa Paciornick e “Soneto de separação”, de Vinícius de Moraes, foi observar se os alunos identificariam as diferenças estéticas entre esses poemas, uma vez que nossa análise do primeiro poema evidenciou algumas limitações na realização literária deste texto.

Buscando confrontar esses dois poemas, que focalizam aspectos ligados ao amor, sugerimos, assim como fizemos com os demais poemas, tanto a leitura silenciosa quanto a oral dos mesmos, para, em seguida, propor esta atividade em grupo: depois de reler e comparar os poemas “Você chega de repente” e “Soneto de separação” responda em seguida: a) Qual a temática abordada nos poemas? B) Se tivesse que eleger o mais bonito, qual elegeria? Justifique sua escolha destacando os aspectos que mais chamaram sua atenção no poema selecionado.

Quanto à primeira questão, observamos que todos os alunos identificaram o assunto focalizado nos poemas, conforme demonstra esse grupo: “Você chega de repente” fala sobre um alguém que chega e sem menos esperar ele vai embora. ‘Soneto de separação’ fala sobre uma separação”. Verificamos também que eles respondem, na sua maioria, transcrevendo trechos do poema, ou seja, suas respostas são muito coladas ao que diz o autor, índice muito forte da prática de

exercícios de compreensão textual a que estão acostumados e que o livro didático tão bem prega.

A segunda questão era particularmente a que mais nos interessava, uma vez que buscávamos saber se os alunos identificariam a queda da qualidade estética que se observa no poema de Paciornick em relação ao de Vinícius. Aliás, “Soneto de separação” foi selecionado porque além da temática semelhante os dois poemas, têm uma expressão em comum: “de repente”, a qual, a nosso ver, produz efeito distinto em cada texto.

As respostas dos alunos demonstraram que o objetivo pretendido exigia um contato com a poesia que aqueles discentes não tinham. A prática de leitura a que estavam acostumados não lhes permitia apreender o sentido implícito no jogo criado pelas imagens, pela repetição de estruturas que não estavam sendo utilizadas apenas para dar expressividade ao texto. Enfim, a turma, apesar de estar concluindo o ciclo básico de ensino, não conseguia distinguir jogos de valores diferentes e isso por razões que não interessa nesse momento. Tal falta de habilidade, a nosso ver, tem a ver com o modo como a linguagem é trabalhada nesses textos. No caso de “Você chega de repente”, eleito como o que mais haviam gostado (com apenas um voto de diferença em relação a “Soneto de separação”), já vimos que apesar de apresentar uma forma versificada, os “versos” seguem uma linha horizontal, a exemplo da prosa, que é construída com uma frase em seguida da outra. Essa estrutura, a nosso ver, facilita a compreensão desse poema pelos alunos, os quais não apresentaram argumentos convincentes que justificassem a escolha deste texto poético como o mais bonito. Aliás, a justificativa de um dos grupos confirma nosso ponto de vista: “o primeiro poema, escolhemos este poema, pois ele foi mais fácil de entender e também fala de uma decepção amorosa, coisa que nenhuma menina quer pra si” (Conceição, Bruna e Fernanda). É interessante observar que a escolha de “Você chega de repente” não foi uma unanimidade, sendo significativa a quantidade de alunos que optaram pelo soneto de Vinícius, embora não soubessem justificar e, conseqüentemente, identificar os elementos textuais que explicassem essa opção.

Esse depoimento chama a atenção pela visão crítica que expressa em torno da situação representada no poema “Você chega de repente”, onde a mulher comparece numa condição de passividade. Observando os componentes desse grupo, verificamos que se tratava de três adolescentes que se encontravam entre quinze e dezesseis anos e que se mostravam, assim, mais experientes que a maioria das outras meninas, fator que talvez tenha colaborado para a construção do senso crítico que elas revelam.

A justificativa de um segundo grupo nos interessa porque seus componentes demonstram ter se comovido com o eu lírico do poema “Você chega de repente”, ao argumentar dizendo que escolheram este poema porque ele é “baseado em saudades, desprezo”. Estes são os sentimentos vivenciados pelo eu lírico e o fato de terem motivado a escolha das alunas nos leva a afirmar que elas possivelmente tenham se identificado com tal situação de desprezo, sentimento vivenciado pelo eu lírico que ninguém deveria experimentar. Essa possível identificação nos autoriza observar e afirmar que a leitura do poema atingiu também a sensibilidade dessas alunas, proporcionando-lhes a identificação com o eu lírico e o possível alargamento de seus horizontes. Embora os alunos não tenham explicitado, a partir da análise da linguagem, a diferença entre os dois poemas, o fato de praticamente ter havido um empate já é bastante significativo. Explicar o gosto, sabemos, é tarefa difícil, que requer um treino de leitura mais largo.

4.12 SEXTO ENCONTRO: Poesia e sociedade

Esse momento das “Vivências Poéticas na Escola” buscou mais uma vez oferecer aos alunos uma aproximação mínima com a poesia, privilegiando a leitura e a apreciação de poemas do nosso cotidiano. Objetivamos perceber o senso crítico dos discentes, procurando verificar se os mesmos conseguiriam identificar problemas ou questões sociais que estão postas nos poemas “Dois e dois:

quatro”, de Ferreira Gullar e “Meninos Carvoeiros”, de Manuel Bandeira, bem como verificar se os alunos perceberiam diferenças estéticas no modo como os autores discutem questões da sociedade. Esse encontro foi realizado no dia 14 de outubro de 2008, com duração de duas aulas.

Como motivação para a apreciação dos poemas, orientamos uma atividade de leitura em grupo de algumas matérias e reportagens (conferir anexo 5) com temática idêntica a focalizada nos poemas que seriam lidos naquela aula. Cada grupo, depois de receber a matéria e fazer a leitura, deveria apresentar o texto lido, identificando título, autor e o problema social exposto ou discutido. Eram matérias sobre preconceito racial, menino de rua, drogas, abandono e trabalho infantis, além de violência social e outras questões de exclusão, das quais destacamos as seguintes: “Trabalho Infantil”, presente no livro didático de Santos (2002); “A fome segundo Magda Regina”, retirada da revista *Época*, de dezembro de 2003; “Uma chance para o futuro”, que comparece na *Nova Escola*, de julho de 2006 e “O barato legal”, retirada da *Veja*, de setembro de 2000.

Os grupos demonstraram empenho nessa atividade, assegurando-nos a possibilidade de que, se bem motivados, temos condições de formar leitores mesmo diante de circunstâncias adversas com as que nos defrontamos. É necessário incentivo e a consciência, no caso da leitura de poesia, de que não precisa ou não vai se atingir cem por cento dos alunos. Houve dispersão e não tinha como deixar de haver, pois se tratava de uma turma numerosa, cujos componentes não estavam aptos a discutir, debater e interagir entre si e com o professor. Como as temáticas presentes nos textos eram bastante abrangentes e próximas do cotidiano dos alunos, sentimos que eles ficavam muito à vontade para falar e se posicionar a respeito das mesmas, índice claro de que é indispensável conhecer os interesses dos alunos, se quisermos desenvolver um trabalho de leitura mais significativo. Quanto a essa temática (poesia e sociedade), lembramos que durante o ciclo de entrevistas com alunos dessa turma uma aluna se posicionou da seguinte maneira:

PESQUISADORA: Nós vamos realizar uma experiência de leitura de poesia aqui na escola. Que assuntos que você gostaria que os poemas abordassem?

(Silêncio)

PESQUISADORA: Que assunto: se é sobre amor, se é sobre um tema da realidade, violência. Relacionamentos de um modo geral.

ALUNA: Sobre a violência

PESQUISADORA: Sobre violência? Como você acha que seria um poema sobre violência?

ALUNA: Interessante.

PESQUISADORA: Por que interessante?

ALUNA: Porque a violência tá muito grande hoje.

O fato de serem textos mais longos fez com que o tempo para leitura e apresentação dos grupos não fosse suficiente para a apreciação dos poemas. Por isso, mesmo tendo consciência de que a parada prejudicaria o ritmo e o andamento da segunda etapa da leitura, tivemos que realizar esse segundo momento na aula seguinte, especificamente no dia 29 de outubro de 2008.

Como forma de introduzir a leitura dos poemas de Ferreira Gullar e Manuel Bandeira, anotamos os títulos dos respectivos poemas desses poetas no quadro, pedimos que a turma os observasse e, em seguida, perguntamos o que eles (os títulos) tinham a ver com o assunto focalizado nos textos do encontro anterior. Também solicitamos que os alunos evidenciassem as impressões que os títulos lhes sugeriam.

Diante do título do poema de Gullar predominou o silêncio, razão pela qual introduzimos o seguinte encaminhamento:

PESQUISADORA: Sobre que assunto os poemas vão tratar, que assunto você acha Ana Joaquina, (...) “Dois e dois: quatro”, Ana Joaquina, sobre que assunto você acha que esse poema do Ferreira Gullar vai tratar? (...) José, “Dois e dois: quatro” (...) Vamos pensar, gente!

MARIA: fala da matemática.

PESQUISADORA: Lembra matemática.

MADALENA: Eu acho que é educativo, não é professora!

PESQUISADORA: Madalena!

MADALENA: É educativo!

PESQUISADORA: Acha que é educativo, acha que vai ensinar. Outras idéias! Antônio Marcos, o que acha... de um texto que tem o título “Dois e dois: quatro”? O que você acha, Mateus?

MATEUS: “Dois e dois: quatro”, “Dois e dois quatro”...

PESQUISADORA: O que chama a sua atenção, hein? O que chama a sua atenção no título, Isaías? Não lhe diz nada, não? Maria, o que você acha, lembra o quê, gente, além do que já foi colocado? Joana, o que você acha Joana, “Dois e dois: quatro”? O que o título sugere a você?

Mateus e os outros alunos requisitados não apresentaram mais nenhuma sugestão. Então resolvemos observar o segundo título: “Meninos Carvoeiros”. Um aspecto que chamou logo a atenção foi o nível de envolvimento demonstrado por um aluno pela atividade: quando citamos o título do poema de Bandeira, imediatamente uma adolescente perguntou o que era carvoeiro e, antes que nos prontificássemos a responder, um colega da aluna interfere e declara: “eles trabalham fazendo carvão”. Diante de tal observação, parte da turma logo relacionou o assunto do poema ao tema do trabalho infantil que se fazia presente em duas matérias estudadas anteriormente.

Em relação ao poema de Gullar, percebemos que algumas alunas (os meninos, especialmente nesse encontro, se encontravam inquietos, dispersos e pouco participativos) apreenderam o significado geral do poema, que expressa a certeza da fé na vida. Observemos:

Dois e dois: quatro

Como dois e dois são quatro
sei que a vida vale a pena
embora o pão seja caro
e a liberdade pequena

Como teus olhos são claros
e a tua pele, morena

como é azul o oceano
e a lagoa, serena

como um tempo de alegria
por trás do terror me acena

e a noite carrega o dia
no seu colo de açucena

- sei que dois e dois são quatro
sei que a vida vale a pena

mesmo que o pão seja caro
e a liberdade, pequena.

O sentimento de valorização da vida, que é reiterado no poema através da repetição do verso “sei que a vida vale a pena”, é logo identificado por Madalena, que é uma das alunas a se manifestar, assim que resolvemos apreciar o texto de Gullar:

PESQUISADORA: (...) Agora a gente vai opinar, o que vocês acharam do poema?

MADALENA: Bonito, viu professora, eu gostei!

ANA JOAQUINA: Fala da vida.

PESQUISADORA: Fala da vida. E como ele fala da vida? Que aspecto da vida, certo? Outros comentários, quem mais gostou?

MADALENA: Ele tá dizendo que há coisas caras, mas a vida vale a pena.

A apreensão desse sentimento por várias adolescentes nos permite dizer que houve uma assimilação significativa da experiência que é transmitida pelo poeta. Embora elas não tenham apresentado argumentos pautados na estrutura do poema, por exemplo, pelo fato de serem alunas refratárias, expressão utilizada por Pinheiro (2007), já mencionada anteriormente, o posicionamento delas nos remeteu para Eliot, que diz que a poesia “é sempre comunicação de alguma nova experiência” (op. cit., p. 29). O poeta explica que a poesia tem a ver com a expressão do sentimento e da emoção. As alunas demonstraram ter se identificado com o sentimento explicitado pelo eu lírico. É o que sugere a afirmação de Ana Joaquina: “Mesmo que há coisas caras, mas a vida vale a pena”.

Interessante observar que Ana Joaquina utiliza o verbo no tempo presente, numa possível relação do poema a sua realidade, índice de sua identificação com o texto. Essa relação da realidade representada no poema com a vivenciada pela turma talvez justifique o silêncio de grande parte dos alunos diante do nosso questionamento: há um sentimento de valorização da vida não é? Essa realidade aí não parece próxima à vida da gente, lembra a vida da gente? O silêncio como resposta talvez fosse uma forma de dizer que não estavam a fim de falar de situações difíceis ou que não tenham apreendido o clima de denúncia que perpassa o poema sobre o cerceamento da liberdade.

Apesar da falta de envolvimento na discussão do poema, reflexo de uma prática pedagógica que não possibilita o debate, observamos não ter havido desinteresse por sua leitura, e como não quisemos insistir que a turma colocasse suas impressões sobre o poema, sugerimos que ouvissem a leitura oral de “Meninos Carvoeiros”, de Bandeira:

Os meninos carvoeiros
Passam a caminho da cidade.
- Eh, carvoero!
E vão tocando os animais com um relho enorme.

Os burros são magrinhos e velhos.
Cada um leva seis sacos de carvão de lenha.
A aniagem é toda remendada.
Os carvões caem.
(Pela boca da noite vem uma velhinha que os recolhe, dobrando-se com um gemido.)

- Eh, carvoero!

Só mesmo estas crianças raquíticas
Vão bem com estes burrinhos descadeirados.
A madrugada ingênua parece feita para eles...
Pequenina, ingênua miséria!
Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brincásseis!

- Eh, carvoero!

Quando voltam, vêm mordendo num pão encarvoado,
Encarapitados nas alimárias,
Apostando corrida,
Dançando, bomboleando nas cangalhas como espantalhos
[desamparados!]

Apesar de haver planejado uma discussão em torno do poema, através do lançamento de questões de pós-leitura (o que achou do poema, a leitura confirmou sua impressão sobre o título, que sentimento a leitura despertou em você?), decidimos preservar o clima lírico que se instaurou após a sua leitura oral e saborear a emoção que sentimos quando percebemos a troca de olhares comovidos de alguns alunos ao ouvirem o refrão do poema: “Eh, carvoero!” Foi impossível mensurar o prazer que vivenciamos diante da solicitação de Mateus, um dos alunos mais jovens da turma: “leia de novo, professora”. Nossa leitura procurou valorizar os diminutivos que expressam a doçura e a afetividade

dispensada aos “meninos” retratados no poema. Sua realização oral talvez tenha desencadeado o desejo de ouvi-lo de novo, daí o pedido para relê-lo. O lançamento de perguntas que resultassem num debate poderia quebrar o clima de comoção que a leitura provocou. O ar de comovidos que identificamos nos alunos já nos indicava a boa recepção do poema pela turma. A recompensa pela realização dessa aula veio na saída da escola, quando nos despedíamos dos alunos e um deles, Antônio Marcos, fez o seguinte comentário: “Eu gostei do poema “Meninos Carvoeiros” porque fala da dura realidade deles e porque nem por serem pobres deixam de ser felizes”.

4.13 SÉTIMO ENCONTRO: Poesia e adolescência

O penúltimo encontro das “Vivências Poéticas na Escola” aconteceu na quarta-feira do dia 05 de novembro de 2008 e foi precedido por algumas mudanças. Devido ao fato de algumas aulas terem que ser desdobradas, realizando-se em dois momentos, o número de aulas cedidas pela professora da turma se esgotou e a realização dos dois últimos encontros era indispensável. Lançamos então a proposta de desenvolvê-los em horário oposto. Uma parte da turma se mostrou desinteressada, mas um grupo de alunos que tinha se envolvido de maneira mais efetiva com a poesia concordou com a idéia. A direção da escola foi extremamente cordial e não se opôs, mas infelizmente não havia um espaço adequado para nos acomodar no horário proposto – um professor se encontrava com sua turma na biblioteca e as salas de aula estavam ocupadas com sua demanda de alunos. Nos ofereceram uma sala onde o professor de Educação Artística já tinha organizado algumas montagens teatrais e, apesar de escura e pouco arejada, preferimos utilizá-la a ter que deixar de realizar os encontros. Improvisamos algumas cadeiras, formamos um pequeno círculo, já que só compareceram 16 alunos, e espalhamos pequenos cartazes pelas paredes nos quais transcrevemos os títulos dos poemas que seriam apreciados nessa aula.

Avaliamos como significativo o número de alunos presentes a este encontro, que não teve um horário estabelecido para sua conclusão, chegando a durar quase uma hora e meia. Ao final da aula, verificamos que houve menos dispersão do que quando estávamos reunidos com a turma inteira. Os alunos também se mostraram mais à vontade no grupo menor e mais participativos. Certamente Staiger (1975, p. 48) deve estar certo quando adverte que um poema lírico deve ser recitado para um “círculo pequeno, para pessoas a cuja sensibilidade possamos abandonarmos”. Inicialmente havíamos selecionado para explorar os seguintes poemas: “Adolescente”, de Mario Quintana, “Momento de Glória” e “Vôo Noturno”, de Carlos Queiroz Telles, “Iniciação”, de José Paulo Paes e “Desejos”, composto por Elias José.

A observação dos títulos postos nos cartazes seguida da solicitação para que os alunos levantassem expectativas sobre os possíveis assuntos abordados nos poemas, apresentando suas impressões, serviu outra vez como motivação para leitura dos poemas. As duplas formadas para realizar essa atividade deveriam anotar suas possibilidades e em seguida apresentá-las ao grupo. A leitura de poesia nessa unidade, por sua vez, objetivou ler e apreciar poemas que tematizassem aspectos da adolescência, além de verificar se os alunos perceberiam diferenças de realização estética nos textos. Não esperávamos, evidentemente, uma elaboração teórica, mas que, no nível da apreciação e do gosto, eles pudessem apontar algum diferencial. Esta nossa expectativa tinha uma ligação direta com o trabalho analítico por nós realizado no terceiro capítulo. Também acreditávamos que após um período significativo em que líamos e discutíamos poemas de qualidade estética comprovada, já houvesse um certo nível de percepção crítica.

A hora da leitura de poesia já se revelava a essa altura um momento desejado por alguns alunos, conforme demonstra a expressão de contentamento e euforia de Madalena (“Oba!”) enquanto explicávamos os passos metodológicos que antecederam a leitura dos poemas, observe:

PESQUISADORA: Então, cada grupo vai colocar no papel, tá certo, a sua sugestão, a sua expectativa sobre cada título. (...) Vamos colocar,

pode ser na ordem que está aí: “Desejos”, pode começar seguindo aquela ordem: da ponta até o final. (...) Todo mundo vai colocar o título lá no papel “Desejos” e depois: o que acha, que expectativa criou em relação a esse título, ta compreendido? É mais ou menos o que fizemos na aula passada, começou assim, só que eu não coloquei nem o nome do autor lá não, coloquei só o título, pra em seguida a gente passar a fazer a leitura dos poemas, ta bom, gente, vamos começar? Pelo título “Desejo”, viu Mateus, anota do lado e em seguida o que você acha que o poema vai tratar.(...) Coloquem pelo menos duas ou três... Atenção: duas ou três sugestões, ta certo?... Não menos que isso (...) Vamos trabalhar os títulos agora para em seguida lermos os poemas.

MADALENA: Oba!

As possibilidades sugeridas pela turma explicitavam um estar à vontade que nos deixava muito satisfeitos, além de manifestarem o desejo de um mundo melhor e de conquistar um futuro promissor, de ser vencedor. No fundo, percebíamos que eles estavam deixando vir à tona os seus próprios anseios, a vontade de reformular, se pudessem, as próprias vidas ou destinos, enfim, realizar suas conquistas. Para “Desejos”, foram levantadas estas possibilidades: “Alguma coisa que uma pessoa quer muito ou desejo de ter alguém ou então desejo de conhecer lugares”; Um desejo de ser feliz, de mudar o mundo e de um país mais digno, desejo de uma pessoa que quer ser vencedor”. Em relação a “Momento de Gloria”, sugeriram o seguinte: “Vencer, alguém vai vencer alguma coisa ou orações, conquistar algo. Momentos gloriosos que uma pessoa viveu. Um momento bom que aconteceu na vida de alguém”. A respeito de “Adolescente”, lançaram essas suposições: “A vida de um adolescente. A adolescência de antigamente e a de hoje. De uma pessoa que sempre sonhou em ser mais madura. Um adolescente problemático”. Para “Iniciação” as sugestões foram menos variadas: “Fala do início da vida da pessoa. Vai iniciar algo inesperado”.

Os títulos dos quatro poemas escolhidos para este momento foram bastante explorados, e apesar de verificar que algumas sugestões se distanciavam do assunto discutido nos textos, vimos que isso não constituía um problema, uma vez que a idéia era explorar mesmo a imaginação e a capacidade reflexiva dos discentes. Ainda nessa etapa inicial, um dado nos chamou a atenção: a dificuldade para sugerir ou criar expectativas a partir do título “Iniciação”. Todas as sugestões soavam amplas, meio vagas, a exemplo destas proposições: “o início de uma história”, “o início da vida”, “iniciar algo inesperado”.

Nos colocando mais atentos a esse dado, comentamos: todos foram, se guiaram pela palavra, o sentido que a palavra apresenta. Agora esse algo é o xis da questão. Que início é esse? Ninguém, por exemplo, pensou no início de uma relação sexual!

Os risos dos alunos, principalmente das meninas, juntamente com a expressão “Virge Maria”, manifestada por Mateus, demonstrando surpresa e timidez diante dessa possibilidade, confirmaram a nossa suspeita: sexo e sexualidade – enquanto relação sexo-afetiva, que é subjetiva, corporal e emocional – configurava-se tabu na experiência daqueles alunos. A partir desta constatação, começamos a nos dar conta de que possivelmente a leitura de “Iniciação” poderia não atingir os resultados esperados. Resolvemos então que naquela aula abordaríamos apenas dois poemas: “Adolescente” e “Momento de Glória”. Os demais seriam retomados no último encontro, mas na verdade nossa intenção era substituir o poema “Iniciação” por outro que se aproximasse mais adequadamente da realidade da turma.

Não pudemos deixar de notar a ansiedade com que os alunos iam recebendo os canudos amarrados com fitas coloridas onde constavam os poemas. Essa ansiedade, quase infantil, nos dava a certeza de que a leitura de poesia pode e deve ser bem acolhida em sala de aula, deixando de ocupar um lugar secundário nos bancos da escola e conquistando o lugar de destaque que ela merece, afinal, a poesia nos ensina a olhar para nós mesmos, nos tornando, conseqüentemente, mais conscientes. Eliot (op. cit., p. 30) nos assegura que esta é, inclusive, a função do poeta:

Ao exprimir o que as outras pessoas sentem, também ele está modificando seu sentimento ao torná-lo mais consciente; ele está tornando as pessoas mais conscientes daquilo que já sentem e, conseqüente, ensinando-lhes algo sobre si próprias.

“Adolescente”, de Quintana, foi o primeiro poema a ser lido em silêncio, seguindo-se de nossa leitura oral, que obteve a aprovação de algumas alunas. Elas explicitaram essa aprovação lançando a seguinte interjeição ao final da nossa leitura: “hum!”:

A vida é tão bela que chega a dar medo.

Não o medo que paralisa e gela,
estátua súbita,
mas

Esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz
o jovem felino seguir para a frente farejando o vento
ao sair, a primeira vez, da gruta.

Medo que ofusca: luz!

Cumplicemente,
as folhas contam-te um segredo
velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova...
A vida é nova e anda nua
- vestida apenas com o teu desejo!

A abordagem deste poema se deu a partir da nossa orientação, que buscou solicitar aos alunos que observassem se o texto tinha alguma coisa a ver com algumas das expectativas que tínhamos levantado anteriormente. Uma aluna lembra que seu grupo tinha sugerido “a vida de um adolescente”, “o sentimento de um adolescente”. Perguntamos em seguida se o texto falava de algum sentimento do adolescente e Ana Joaquina responde assim: “fala dele mesmo. Eu acho que é o medo que ele tem”.

Medo e desejo foram as tônicas de um diálogo que se travou a partir da leitura desse poema, o qual, segundo a avaliação dos alunos, ao final das “Vivências”, foi uma das composições de que eles mais gostaram. À medida que um ou outro era incitado a comentar o poema (e eles demonstraram dificuldade de compreendê-lo – Madalena chega a declarar: “... Geralmente poesia é difícil de entender”), pedíamos que identificassem algum aspecto que tivesse despertado o seu interesse ou que tivessem gostado, mesmo que não compreendessem, e sugeríamos que lessem um trecho do poema, como mostra esse momento da nossa motivação:

PESQUISADORA: Olha, é interessante observar o primeiro verso, acharam bonito: a vida é tão bela, que chega a dar medo” Olha, o que pode ser bonito, ser belo e dar medo? Parece a colocação de alguém mais experiente, que já tem uma compreensão da vida. Não o medo que

paralisa e gela, /estátua súbita... medo fascinante e fremente de curiosidade que faz o jovem felino para a frente...

MADALENA: “o medo de se ferir”.

PESQUISADORA: Medo fascinante e fremente, o que é fremente? Algo que vibra, algo violento, que arrebatava, medo fascinante e fremente de curiosidade. (...) Essa é a experiência que ele traz para o texto, de uma novidade, de auto-descoberta, que é a adolescência, e no final, o que as meninas perceberam: Adolescente, olha, é a voz mesmo de alguém mais experiente, a vida é nova e anda nua, vestida apenas com o teu desejo. Aí a gente percebe que se trata da experiência do adolescente em busca da sua liberdade. É bonito o modo como ele trata essa questão?

ANA JOAQUINA: É sim.

RUTE: É sim!”

PESQUISADORA: É bonito o modo como ele trata o adolescente?

LOURDES: É. Ele diz que a vida é bela.

MADALENA: O que ele coloca aqui é bonito.

A interferência de Madalena no momento da nossa exposição aponta para um dos aspectos do poema que talvez tivesse tido uma melhor recepção se tivéssemos explorado mais o gancho oferecido pela aluna, oportunizando aos alunos a chance de expor seus medos, por exemplo. Outra aluna (Joana) também fez menção a este aspecto quando fez a seguinte observação: “É como ele fosse preso, tipo assim, ficasse em casa e depois ficasse adolescente e aí ele sente medo...” Lourdes reforça esse ponto de vista dando a sua opinião:

Quer dizer, a criança, ela vive mais embaixo da saia da mãe, tudo que ela faz depende da mãe e quando vai ficando adolescente aí vai se soltando mais e por isso tem medo, de não conseguir ficar distante dos pais...

Reconhecemos que poderíamos ter aproveitado mais esse viés de leitura seguido pelas alunas, ampliando o diálogo, criando espaço para que os discentes colocassem os medos que enfrentam. Reconhecemos aqui que a nossa prática de sala de aula nem sempre permite ouvir adequadamente o outro e seguir as trilhas que ele abre para a leitura. Nesse sentido, a experiência é também de grande proveito para revermos nossas posturas, o quanto muitas vezes estamos impregnados da idéia de conduzir o outro a uma leitura já pronta, por mais que discursivamente falemos o contrário.

Quando Lourdes afirma: “Ele diz que a vida é bela”, não podemos deixar de fazer referência ao verso de “Dois e dois: quatro”, de Gullar, que havíamos

abordado em momentos anteriores. Umas duas alunas se lembraram dos versos que se repetem no poema de Gullar, como uma espécie de refrão: “Como dois e dois são quatro/ sei que a vida vale a pena”. Feita essa relação, sugerimos que partíssemos para a leitura de “Momento de glória”:

Pique, pique!
Aleluia!
Ha... tchibum!

Desta vez
não tem erro.
São eles mesmos
que estão crescendo!
Não era sem tempo...
Graças a Deus
eu sou normal.
Agora já posso
olhar de frente
pra Suely,
pra Marly,
pra Ivani
e pra todas
aquelas convencidas
de peitinhos grandes
e de nariz empinado.
Chegou
a minha vez!

Nessas horas até que é bom
ter uma irmã mais velha...

Maninha,
me empresta um sutiã?

A leitura silenciosa desse poema foi marcada por risos – as meninas demonstravam surpresa ao se darem conta de que a “glória” alcançada no texto era o surgimento dos seios na adolescente que aparece representada no poema. O espanto de uma delas ao final da leitura confirma essa surpresa, que é acompanhada de um misto de frustração: “oxente, um sutiã!” Em seguida, essa mesma aluna não se contém e pergunta: “por que começa com ‘pique, pique’?” Outra aluna interfere e sugere: “porque ta demorando!”, numa referência ao fato de que os seios crescem aos poucos. Todos riem. O riso das meninas, sobretudo (os meninos demonstravam estar pouco à vontade, muito encabulados), nos fez

perceber que os alunos identificaram o modo pueril como o autor buscou “recriar” a experiência da adolescente representada no texto.

O comportamento das alunas sugere haver um certo exagero ao chamar de “momento de glória” essa experiência que para algumas nem sempre é motivo para “glória” e satisfação. Tanto é que quando pedimos que avaliassem o poema, Lourdes se manifesta assim: “Para mim o texto não tem nada a ver com o título”. A observação da aluna corrobora o nosso ponto de vista a respeito deste e de outros poemas criados e destinados ao público adolescente: falta-lhes força de expressão no trabalho com a linguagem, a partir da qual o leitor se sinta desafiado a refletir.

O comentário de outra aluna, surgido quando procurávamos relacionar a situação representada no texto à experiência pessoal das alunas, provocou o início de um debate em torno da dificuldade de se discutir sexo e sexualidade nessa fase – a adolescência. A confissão de Madalena (“professora, porque a gente, a maioria das meninas, sente vergonha”) dá conta do quanto a escola e, por extensão, a sociedade, precisa amadurecer e avançar na discussão dos temas transversais, por exemplo. A Orientação Sexual constitui um dos temas transversais abordados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, criados pelo MEC em 1998. Os demais temas são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo. Esses assuntos devem atravessar todas as disciplinas ao longo do ano. Depois da discussão que a leitura de “Momento de Glória” proporcionou, ficamos pensando em quantos outros debates poderiam ser suscitados e quantas oportunidades estamos perdendo ao não aproveitar a experiência de vida dos alunos como motivação para leitura de novos poemas.

4.14 OITAVO E ÚLTIMO ENCONTRO: Poesia e adolescência – avaliando as “vivências”

O nosso planejamento inicial privilegiava um momento exclusivo para avaliarmos as “Vivências Poéticas na Escola”, mas além de avaliarmos o último encontro (anexo 7), ocorrido na tarde do dia 11 de novembro de 2008, resultou

ainda na conclusão da unidade “Poesia e Adolescência”. Subdividimos essa unidade porque resolvemos substituir os dois últimos poemas, conforme explicamos no registro do encontro passado. Ao invés de explorarmos “Vôo Noturno” e “Iniciação”, optamos por “Desejos” e “Janela Mágica”, ambos de Elias José e alvo da nossa análise desenvolvida no capítulo anterior. São poemas, portanto, que se propõem a discutir experiências de adolescentes e criados, inclusive, com a intenção de atingir esse público.

Depois de retomar os encontros anteriores, buscando lembrar os poemas lidos e apreciados, além de seus respectivos autores, justificamos a mudança dos poemas explicando que os trazidos para este momento poderiam provocar uma maior identificação que os selecionados anteriormente. Antes de iniciarmos a leitura dos poemas escolhidos para este encontro, fizemos uma sondagem rápida para saber com qual dos dois apreciados na aula anterior os alunos haviam mais se identificado: “Adolescente”, de Quintana ou “Momento de Glória”, de Carlos Queiroz Telles. O primeiro foi o mais citado pela turma. Percebendo que alguns alunos não conseguiam justificar sua opção, sugerimos que eles poderiam destacar um trecho, uma estrofe ou um momento bonito do poema. Imediatamente Mateus recita: “Que a vida é bela que chega a dar medo”. Ao reivindicarmos outra pessoa, Madalena continua:

Não o medo que paralisa e gela,
estátua súbita,
mas
esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz
o jovem felino seguir para a frente farejando o vento
ao sair, a primeira vez, da gruta.

A satisfação com que alguns alunos reliam esses versos constitui um índice forte da identificação entre o texto e a turma. A propósito desta, destacamos que apenas nove alunos compareceram a este último encontro. Algumas alunas justificaram sua ausência alegando terem compromissos aos quais não podiam faltar.

Também fizemos menção ao poema de Carlos Queiroz. Neste momento, pretendíamos observar se os alunos mantinham a timidez demonstrada diante da

transformação física ocorrida com a jovem representada no texto. Ao indagarmos sobre que aspecto da adolescente o poema abordava, Mateus responde: “Desenvolvimento da menina”, mas não se atreve a dizer o que se desenvolve, com vergonha. Sugerimos que voltassem ao poema, que foi relido por Maria, e em seguida fizemos o seguinte encaminhamento:

PESQUISADORA: Eu queria saber (...) essa voz que fala no poema, é uma menina? Como é que sabemos disso?

MADALENA: Por causa que fala do desenvolvimento dela, dos peitos. (risos)

PESQUISADORA: Do surgimento dos seios, coisa bastante comum nessa fase de adolescente! Então é o brotar, é o surgimento de uma fase, que é uma fase importante na vida da gente, tanto para os meninos quanto para as meninas (...) Nesse momento de hoje nós vamos continuar falando sobre adolescente (...) Agora, o primeiro poema que vamos ler é “Desejos”.

Depois de relembrar algumas expectativas criadas a partir desse título, sugerimos a sua leitura, realizada primeiro em silêncio:

Só roupa usada, gasta,
já batida!
Que diabo! Que vida!
Queria um *jeans*
ou uma minissaia
de etiqueta transada,
um tênis americano,
uma camiseta ecológica
com Chico Mendes, folhas e flores,
e complementos de boutique.

Só que, se abro a boca pra pedir,
a casa ferve e lá vem sermão.
Minha mãe diz que tenho muito
e não dou valor,
que meu guarda-roupa está um caos.
Meu pai diz que só dá vermelho
na conta bancária
antes do fim do mês.

Por que não nasci rica?
Por que não sou filha de dona de boutique?
Por que não me aparece um príncipe,
lindo e rico,
dono de petróleo nas arábias?

Madalena era uma aluna que sempre terminava as atividades antes dos seus colegas. Por isso, enquanto estes concluíam a leitura, ela fez a seguinte

intervenção: “Professora, esse texto fala, lembra a minha prima. Quer dizer, ela tem tudo e diz que não tem nada”. Pedimos que relessem o poema, dessa vez em voz alta, estabelecendo a seguinte dinâmica: as meninas fariam a leitura de “Desejos” e os meninos “Janela Mágica”. De início, os meninos se mostraram envergonhados, quando perceberam que o eu lírico do poema revelava uma atração por uma mulher que comparece no texto, mas acabaram lendo:

Da janela
do meu quarto
vejo a bela Arabela,
só ela...

E como sonho com ela!...

A Arabela sabe
e não sai de seu quarto,
sempre à vontade.
Não sei se por pura maldade,
troca roupas ou se penteia
em frente à minha janela.

E não vejo outra paisagem...
Só aquela loira imagem
de braços, de mãos, de seios
e ombros de seda clara.

Qualquer dia grito aflito:
- Fica mais em frente à janela,
não se troque tão depressa,
minha bela, Arabela!

Assim como aconteceu com a leitura de “Momento de glória”, o nível de interesse dos alunos não foi o mesmo demonstrado diante de “Adolescente”, de Quintana, por exemplo. O caráter referencial da linguagem presente em “Desejos” possibilitou, de imediato, a identificação de uma das expectativas levantadas pela turma sobre o assunto desse poema, veja:

PESQUISADORA: Das expectativas que criamos, alguma se confirmou aqui, qual?
ANA JOAQUINA: Desejo de algo.

Depois de comentários livres em torno dos desejos manifestados pelo poema, fizemos a seguinte solicitação:

PESQUISADORA: (...) Muito bem. Eu queria que vocês me dissessem, o modo como Elias José comenta esse aspecto da adolescente é bonito, não é, é comum?

MADALENA: É comum!

PESQUISADORA: Ele não diz de uma forma muito diferente da realidade, não, não é? Se fôssemos destacar um momento bonito do poema, isso aqui é belo, que momento destacaríamos?

MADALENA: Belo mesmo? O príncipe!

A ironia presente no posicionamento da aluna confirma nossa avaliação de que os alunos não se envolveram muito com o poema, talvez porque este não ostente um trabalho com a linguagem que transfigure a realidade nele representada. Não existe uma expressividade rítmica ou imagética que nos reporte para a ludicidade inerente ao universo poético, nos tirando da “mesmice da rotina” e exigindo um olhar mais atento para a maneira como o autor expressa sua mensagem. Ou, mais possivelmente, porque retrate uma realidade distante da vivenciada pelos alunos, tanto é que Madalena se antecipou dizendo que o texto lembrava uma prima dela. Ou seja, ela não se vê representada no poema, que faz menção aos “desejos” de uma jovem de classe média. O texto carece de elementos que nos possibilite o voltar para nós mesmos, rever nossas posturas e, por fim, nos humanizar.

Diante de “Janela Mágica”, que não apresenta maiores graus de complexidade ou conotação, os alunos se deixaram tomar pela timidez, expressando vergonha ao falar sobre desejo, atração física. Os meninos, que eram mais jovens que as meninas, já o afirmamos, sequer ousavam nos encarar. Observe como algumas meninas tentam mascarar ou mesmo negar, imbuídas de timidez, a atração sexual que o poema revela:

(...) Vamos comentar um pouquinho. O que acham, que aspecto da adolescência, que traço da adolescência o poeta aborda nesse texto? Sobre o que ele está falando, Mateus? Que situação é criada no poema, representada no poema?

(timidez e silêncio)

ANA JOAQUINA: Eu acho que é de um menino que gosta de Arabela e ela sabe só que não quer demonstrar.

LOURDES: Fica provocando...

PESQUISADORA: Essa mulher que aparece aqui, como é o nome dela? Arabela, ela aparece, ela provoca não é Ana Joaquina. De quê maneira ela provoca hein Lourdes, esse jovem aqui?

LOURDES: Ela se troca em frente a janela dele...
 MADALENA: Se penteia!
 PESQUISADORA: Que mais?
 MADALENA: Troca de roupa.
 PESQUISADORA: Qual a característica de Arabela, hein meninos?
 DUAS ALUNAS: Loira!
 MADALENA: Pele clara.
 PESQUISADORA: É uma comparação: ombros de seda clara. Como é que a gente sabe que esse jovem se sente provocado por ela? Inquieto, sente uma certa inquietação com a imagem de Arabela? Em que estrofe a gente percebe isso?
 MARIA: Eu acho que na última.
 PESQUISADORA: Na última?
 MADALENA: (Reler a última estrofe).
 ANA JOAQUINA: Eu digo que é essa aqui, professora: (a aluna reler a segunda estrofe).
 MADALENA: É também.
 PESQUISADORA: Na verdade gente, em todas as estrofes ele se revela tocado pela Arabela.
 MADALENA: Mas o mais...
 PESQUISADORA: Lá no “Momento de Glória” é o brotar dos peitos, dos seios na menina. E aqui, isso é comum na adolescência, qual seria o assunto aqui no poema?
 MADALENA: Que ele ta a fim dela?
 PESQUISADORA: Que ele ta a fim dela? É um poema de amor, é?
 MARIA DA GLÓRIA: É mais ou menos. Talvez mais desejos.

A timidez dos alunos foi um dos aspectos que despertou nosso interesse durante a recepção de “Janela Mágica”. Procuramos enfrentar essa “dificuldade” com naturalidade, tratando o assunto com a serenidade com que deve ser encarado, afinal, o desejo, a atração sexual é uma experiência comum que a adolescência desperta. Verificamos que o envolvimento da turma por este poema foi satisfatório, embora se deva principalmente ao fato de ter proporcionado aos discentes a chance de discutir um assunto que era do interesse deles – a atração sexual, mas não havia espaço na sala de aula para isso. A indicação de “Janela Mágica” como um dos poemas que chamou a atenção de José de modo mais especial pode confirmar nossa avaliação: ele diz que gostou dos textos trabalhados, mas “o que me chamou a atenção foi “Janela Mágica”. Ao optar também por este poema, Antônio Marcos explica: “porque fala dos desejos dos adolescentes”.

Aliás, a observação feita por Ana Joaquina a respeito dos últimos poemas apreciados foi bastante pertinente: “Professora, o outro poema, o “Adolescente”, “Momento de Glória”, “Desejos” e “Janela Mágica”, tudo fala sobre o adolescente”.

Este comentário dá conta do nível de envolvimento da aluna durante as “vivências”, que foram encerradas com uma avaliação escrita, seguida de uma pequena confraternização iniciada com a leitura de poemas humorísticos¹² e, inclusive, um cordel, gênero indicado por alguns como um dos preferidos quando aplicamos o questionário que deu início ao desenvolvimento da pesquisa-ação. Salientamos que a leitura do cordel “A onça e o bode”, foi uma das mais significativas desse momento, talvez pela situação representada no texto, que é bastante cômica, ou pelo fato de esse gênero estar mais próximo da experiência de leitura desses discentes. O fato é que a leitura realizada pela pesquisadora e mais duas alunas despertou o riso e a atenção dos demais participantes, que demonstraram descontração e contentamento durante esse momento.

De um modo geral, os alunos avaliaram positivamente a experiência de leitura, conforme indicam alguns depoimentos:

JOSÉ: A minha avaliação das poesias foi ótimo porque nós nunca passamos por isso gostei muito.

ANTÔNIO MARCOS: Eu gostei muito. Porque fala de assuntos temáticos com o trabalho infantil e o adolescente.

MARIA DE FÁTIMA: Eu faço uma avaliação ótima porque é um projeto que nos tira da rotina e uma hora que nos estimula a ver como a vida é bela.

MADALENA: Sim, é uma nova experiência, pois não tínhamos aula de poesia, bom não ouvíamos nem falar em poesia no colégio. Só quando eu pegava algumas de Ana Joaquina.

As declarações de alguns alunos confirmam a ausência da poesia na escola, constatação que fizemos quando fizemos a observação participante antes da realização do experimento. Eles se referem às “vivências” como uma “nova experiência” da qual demonstram ter gostado e “muito”. A novidade possibilitou para outros a chance de falar do seu próprio universo e de questões sociais: é o que revela o depoimento de Antônio Marcos, além de mostrar que a sala de aula deve ser um espaço agradável, onde a alegria pode se fazer presente. A avaliação

¹² Foram lidos “A jibóia Gabriela”, de Sérgio Caparelli, “Cachorradas” e “Escola”, de José Paulo Paes, “Nojento”, de um poeta anônimo e selecionado por José Paulo Paes e “A onça e o bode”, cordel de José da Costa Leite.

de Ana Joaquina evidencia isso: “Foi muito importante para mim e os meus colegas, pois nos divertimos muito com os poemas que nós lemos (...)”. Ao dizer que o projeto permitiu sair da rotina, Maria de Fátima nos remete para a função principal da poesia segundo o poeta José Paulo Paes, lembrada por nós no início deste trabalho: nos tirar da “mesmice da rotina”. Seu depoimento é um indício de que o experimento, além dos objetivos pretendidos, teve um alcance social: “é uma hora que nos estimula a ver como a vida é bela”, como escreveu Maria de Fátima. Não nos restam dúvidas de que esses alunos tiveram seus horizontes ampliados com a leitura dos poemas vivenciados em sala de aula.

Aliás, a observação feita por Ana Joaquina a respeito dos últimos poemas apreciados foi bastante pertinente: “Professora, o outro poema, o “Adolescente”, “Momento de Glória”, “Desejos” e “Janela Mágica”, tudo fala sobre o adolescente”. Este comentário dá conta do nível de envolvimento da aluna durante as “vivências”, que foram encerradas com uma avaliação escrita, seguida de uma pequena confraternização iniciada com a leitura de poemas humorísticos¹³ e, inclusive, um cordel, gênero indicado por alguns como um dos preferidos quando aplicamos o questionário que deu início ao desenvolvimento da pesquisa-ação. Salientamos que a leitura do cordel “A onça e o bode”, foi uma das mais significativas desse momento, talvez pela situação representada no texto, que é bastante cômica, ou pelo fato de esse gênero estar mais próximo da experiência de leitura desses discentes. O fato é que a leitura realizada pela pesquisadora e mais duas alunas despertou o riso e a atenção dos demais participantes, que demonstraram descontração e contentamento durante esse momento.

De um modo geral, os alunos avaliaram positivamente a experiência de leitura, conforme indicam alguns depoimentos:

JOSÉ: A minha avaliação das poesias foi ótimo porque nós nunca passamos por isso gostei muito.

ANTÔNIO MARCOS: Eu gostei muito. Porque fala de assuntos temáticos com o trabalho infantil e o adolescente.

MARIA DE FÁTIMA: Eu faço uma avaliação ótima porque é um projeto que nos tira da rotina e uma hora que nos estimula a ver como a vida é bela.

MADALENA: Sim, é uma nova experiência, pois não tínhamos aula de poesia, bom não ouvíamos nem falar em poesia no colégio. Só quando eu pegava algumas de Ana Joaquina.

As declarações de alguns alunos confirmam a ausência da poesia na escola, constatação que fizemos quando fizemos a observação participante antes da realização do experimento. Eles se referem às “vivências” como uma “nova experiência” da qual demonstram ter gostado e “muito”. A novidade possibilitou

¹³ Foram lidos “A jibóia Gabriela”, de Sérgio Caparelli, “Cachorradas” e “Escola”, de José Paulo Paes, “Nojento”, de um poeta anônimo e selecionado por José Paulo Paes e “A onça e o bode”, cordel de José da Costa Leite.

para outros a chance de falar do seu próprio universo e de questões sociais: é o que revela o depoimento de Antônio Marcos, além de mostrar que a sala de aula deve ser um espaço agradável, onde a alegria pode se fazer presente. A avaliação de Ana Joaquina evidencia isso: “Foi muito importante para mim e os meus colegas, pois nos divertimos muito com os poemas que nós lemos (...)”. Ao dizer que o projeto permitiu sair da rotina, Maria de Fátima nos remete para a função principal da poesia segundo o poeta José Paulo Paes, lembrada por nós no início deste trabalho: nos tirar da “mesmice da rotina”. Seu depoimento é um indício de que o experimento, além dos objetivos pretendidos, teve um alcance social: “é uma hora que nos estimula a ver como a vida é bela”, como escreveu Maria de Fátima. Não nos restam dúvidas de que esses alunos tiveram seus horizontes ampliados com a leitura dos poemas vivenciados em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

GERAL

ADORNO, T. W. et al. “Conferência sobre lírica e sociedade”. In: *Textos escolhidos*. Tradução: Zelko L. e Otília B. Arantes. São Paulo: Abril Cultura, 1975.

ABREU, Márcia. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. (Paradidáticos).

AMARILHA, Marly. (Org.) *Educação e Leitura*. Natal: Editora da UFRN, 2000.

ARISTÓTELES, *Arte Retórica e Arte Poética*. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

AYALA, Maria Ignez Novais. “Riqueza de pobre”. *Revista de teoria literária e literatura comparada*. Literatura e Sociedade 2. São Paulo, 1997.

_____ Maria Ignez e AYALA, Marcos. (org.) *Os cocos: alegria e devoção*. Natal: EDUFRN, 2000.

ARAÚJO, Mirian Dantas de. “A formação de leitores juvenis”. In: *Anais do Seminário A criança e a leitura*, Nata, 8 a 11 de novembro de 1994/Organização Marly Amarilha – Natal, UFRN, 1995.

AZEVEDO, Ricardo. “Formação de leitores e razões para a literatura”. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. 1 ed. São Paulo: DCL, 2004.

BARTHES, Roland. *O grau zero da escritura: novos ensaios críticos*. Tradução: Anne Arnichand e Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1974.

BECKER, Daniel. *O que é adolescência*. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).

BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. "O ensino de literatura no 2º grau: a ótica do professor e do aluno". In: *Gragoatá*, Niterói, n 2, 1 sem. 1997.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia Infantil*. São Paulo: Ática, 1996.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental* – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. 3 ed. São Paulo: humanitas Publicações/FFLCH/USP, 1996.

_____ "A Literatura e a formação do homem". In: *Revista Ciência e Cultura*. São Paulo: vol. 24, nº 9, setembro 1972.

_____ "O direito à Literatura". In: *Vários Escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'água, 1999.

CAMPOS, Geir. *Pequeno dicionário de Arte Poética*. São Paulo: Cultrix, 1978.

CARA, Salete de Almeida. *A poesia Lírica*. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução: Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa de Mary Del Priori* – Brasília: Editora de Brasília, 1999.

CHKLOVSKI, V. “A Arte como procedimento”. In: *Teoria da Literatura: formalistas russos*. Tradução de Ana Mariza Ribeiro Filipouski, Maria Aparecida Pereira, Regina L. Zilberman e Antônio Carlos Honlfeldt. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

COHEN, Jean. *Estrutura da Linguagem Poética*. 2 ed. Tradução: Álvaro Lorencini e Anne Arnichand. São Paulo: Cultrix, 1974.

CORDEIRO, Euda de Araújo. *A literatura na 1ª série do ensino médio: voz do aluno e d professor*. Dissertação de Mestrado. UFPB – Campus II, Campina Grande, 2002.

CORRÊA, Hércules Toledo. “Adolescentes leitores: eles ainda existem”. In: PAIVA, Aparecida, MARTINS, Aracy, PAULINO, Graça, VERSIANI, Zélia. (Organizadoras). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALLE/FaE/UFMG, 2007.

COSEM, Michel. *O Poder da Poesia*. Tradução: Maria Helena Arinto. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

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

DUFRENNE, Mikel. “Linguagem e Poesia”. In: *O poético*. Tradução: Luiz Arthur Nunes e Reasylyvia Kroeff de Souza. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. (Debates).

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

FILHO, José Camilo dos Santos. E GAMBOA, Silvio Sanches. (Org.). *Pesquisa Educacional: quantidade –qualidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões de nossa época).

GULLAR, Ferreira. *Sobre Arte Sobre Poesia* (uma luz do chão). Rio de Janeiro: José Olímpio, 2006. (Sabor literário).

GUIRAUD, Pierre. *A estilística*. Tradução: Miguel Maillet. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

HEGEL, F. *Estética – Poesia*. Tradução: Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1964.

JAKOBSON, Roman. *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1973.

JOUE, Vincent. *A leitura*. Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KANASHIRO, Áurea Regina. *Projeto Araribá – Obra coletiva*. São Paulo: Moderna, 2006

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEFEBVE, Maurice-Jean. *Estrutura do discurso e da poesia e da narrativa*. Trad. José Carlos Seabra Pereira. Coimbra: Porto, 1980.

LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção/ Hans Robert Jauss... et al.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LUYTEN, Joseph M. *O que é Literatura Popular*. 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, Nilce Sant'anna. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

MEIRELES, Cecília. *Ou Isto Ou Aquilo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de Termos Literários*. 12 ed. ver. E ampl. – São Paulo: Cultrix, 2004.

MONTEIRO, Adolfo Casais. *A palavra essencial: estudos sobre a poesia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1965.

MOREIRA, Herivelto. E CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUKAROVSKY, Jan. *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1993.

NETO, Otávio Cruz. "O trabalho de campo como descoberta e criação". In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PAES, José Paulo. *Poesia para Crianças – Um depoimento*. São Paulo: Giordano, 1996.

PAULINO, Graça. E COSSON, Rildo. *Leitura Literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PAZ, Octavio. *Signos em Rotação*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PEREIRA, Herika Renally Silva. e SILVA, Vaneide Lima. *Modos de abordagem do poema em livros didáticos de sétima e oitava séries*. Campina Grande-PB, 1996. (Monografia de Conclusão do Curso de Letras).

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

_____. “Caminhos da Abordagem do Poema em Sala de Aula”. In: *Graphos: revista da Pós-Graduação em Letras*. Vol. 10, nº 10. João Pessoa, 2008.

POUND, EZRA. *A arte da poesia: ensaios escolhidos*. Tradução: Heloysa de Lima Dantas e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1976.

PRADO, Adélia. *Bagagem*. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

RETTENMAIER, Miguel. & Tânia M. K. Rösing. (Org.) *Questões de Literatura para Jovens*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2005.

RIFFATERRE, Michael. “A significância do poema”. In: *Caderno de Textos do Mestrado em Letras – Semiótica Poética*. João Pessoa, n. 2, 1989.

SHAW, Harry. *Dicionário de termos literários*. 2a. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

SANDRONI, Laura. “A estética na literatura para crianças e jovens”. In: SERRA, Elizabeth D’Angelo. (Org.) *Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Global, 2001.

SERRA, Elizabeth D’Angelo. (Org.) *Ler é preciso*. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Vaneide Lima. *Brincando com a linguagem: leitura da poesia infantil de José Paulo Paes*. Dissertação de Mestrado. UFPB, Campus II, Campina Grande, 2001.

SOARES, Magda. "A escolarização da literatura infantil e juvenil". In: MARTINS, Aracy Alves, BRANDÃO, Heliana Maria Brina, MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Organizadoras). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Linguagem e Ensino).

SOUZA, Malu Zoega de. *Literatura Juvenil em Questão: aventura e desventura de heróis menores*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Renata Junqueira de. "Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo". In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. 1 ed. São Paulo: DCL, 2004.

STAIGER, Emil. *Conceitos Fundamentais da Poética*. Tradução: Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

TAVARES, Diva Sueli Silva. *Da Leitura de Poesia à Poesia da Leitura: a contribuição da poesia para o Ensino Médio*. Tese de Doutorado. UFRN-Natal, 2007.

TREVISAN, Armindo. *Reflexão sobre a poesia*. Porto Alegre: Press, 1993.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 2004.

ZINANI, Ceci Jeanine Albert. E SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. "Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino da literatura". In: PAULINO, Graça. E COSSON, Rildo. *Leitura Literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

COLETÂNEAS DE POEMAS AVALIADOS

FORJAZ, Sônia Salerno. *Preciso de Você*. Il. Isabel Cristina Passos. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1996. (Coleção Adolescer)

JOSÉ, Elias. *Amor Adolescente*. 3 ed. Il Denise Rochael. São Paulo: Atual, 1999. (Coleção Entre Linhas e Letras)

_____ *Cantigas de Adolescer*. 19 ed. Il. Evandro Luiz da Silva. São Paulo: Atual, 2003. (Coleção Entre Linhas)

_____ *Noites de Lua Cheia*. Il. Conceição Bicalho. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1996. (Coleção Adolescer)

LAURITO, Ilka Brunhilde. *Brincando de Amor*. Il. May Shuravel. São Paulo: Moderna, 1994. (Coleção Veredas)

PACIORNICK, Maria Elisa Ferraz. *Bom Mesmo na Vida*. Il. Carlos Brito. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1986. (Coleção Via Láctea)

TELLES, Carlos Queiroz. *Sementes de Sol*. Il. Rogério Borges. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Veredas)

_____ *Sonhos, Grilos e Paixões*. Il. Odilon Moraes. São Paulo: Moderna, 1990. (Coleção Veredas)

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ALUNOS

ANEXO 2

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A
PROFESSORA**

ANEXO 3

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS COM ALUNOS

ANEXO 4

ANTOLOGIA POÉTICA

ANEXO 5

ALGUMAS MATÉRIAS – Temas sociais

ANEXO 6

ATIVIDADES DE ALUNOS

ANEXO 7

AVALIAÇÃO DO EXPERIMENTO

ANEXO 8

FICHA DE LEITURA

ANEXO 9

PLANEJAMENTO E TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)