



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO

FALANDO DE LEITURA, POESIA E AMOR COM ALUNOS
EGRESSOS DA *EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*:
UM ESTUDO DE CASO

Marcelo Medeiros da Silva

Campina Grande, dezembro de 2006

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

S586f Silva, Marcelo Medeiros da
2006 Falando de leitura, poesia e amor com alunos egressos da educação de jovens e adultos: um estudo de caso/ Marcelo Medeiros da Silva. — Campina Grande, 2006. 213fs.: il.

Referências.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Orientadora: Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega.

1— Leitura Literária 2— Educação de Jovens e Adultos 3— Ensino 4—
Poesia 2— Recepção 1— Título

CDU 372.41-053.8

Marcelo Medeiros da Silva

**FALANDO DE LEITURA, POESIA E AMOR COM ALUNOS
EGRESSOS DA *EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, em cumprimento aos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, área de concentração Literatura e Ensino.

Orientadora: Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega

2006

FOLHA DE APROVAÇÃO

Prof^a. Dr^a Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega – UFCG – Orientadora

Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva – UEPB – Examinador

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves – UFCG/UFPB – Examinador

Prof^a. Dr^a Ana Cristina Marinho Lúcio – UFPB – Suplente

Prof^a. Dr^a Márcia Tavares Silva – UFCG/UFRN – Suplente

AGRADECIMENTOS

O senhor completará o que começou em meu auxílio.

A Deus,

por nunca ter me abandonado mesmo quando pensei que Ele havia me esquecido.

À professora Marta Nóbrega,

principalmente por ter ouvido as minhas angústias ante as incertezas quanto à realização deste trabalho.

Aos professores José Hélder Pinheiro Alves, Márcia Tavares da Silva, Antônio de Pádua Dias da Silva, que compuseram a banca examinadora deste trabalho e a cujas arguições procurei, ainda que apressadamente, responder nesta versão final.

Aos professores Tereza Neuma F. Campina, Marcos Agra, Ruth Fernandes, Graça Barbosa, Graça Vilar, Rosa Cristina, Maria Betânia Medeiros, Yêda Raia, Lúcia Agra,

pela, amizade, pelos ensinamentos e pelas marcas deixadas em mim.

Aos professores, funcionários e a todos os meus alunos da Escola Estadual Maria José Costa de Albuquerque,

pelas interrogações, angústias e alegrias compartilhadas durante os dois anos em que ensinei em Olivedos.

Aos professores, funcionários e colegas do mestrado, em especial Rafael José de Melo, Marta Lúcia Nunes e Shirley Barbosa,

pelas conversas, hoje, com cheiro e gosto de saudades.

A Tessalônica Barbosa (*In memoriam*),

em cujo nome deixo externados o meu carinho e amizade por aqueles que estudaram comigo no Premen, onde deixei guardadas raízes muito profundas.

DEDICATÓRIA

*Já sei olhar o rio por onde a vida passa,
Sem me precipitar e nem perder a hora.
Escuto no silêncio que há em mim e basta:
Outro tempo começou pra mim agora.*

Ana Carolina

À Maria Hermínia de Medeiros (*In memoriam*) e Jerônimo Emílio da Silva (*In memoriam*),

pela falta sempre presente.

À minha mãe,
pelas sempre justas (in)compreensões.

Ao pai, que não conheci, de quem nunca precisei, mas que sempre fez falta.

A Gabriel Kayê Silvério Santos,

o menino do tio, cujo sorriso trouxe novas luzes para nossas vidas.

A Juarez Freire de Lima,

pela amizade e ajuda necessárias à realização deste trabalho e pela lição de que é preciso ir mais além.

Aos amigos que permanecem:

Maria Aparecida L. Félix Dantas, Douglas A. Bezerra, Alcinete Vieira R. de Macedo, Wellington José de F. Juvêncio, Kelton Carneiro Bezerra, Herivelton Vasconcelos, Luciana Torres, Maria Anunciada de Brito Leal, Valdéria de Souto Barbosa, Valcêmia Freire Monteiro, Ivanete Lustosa, Luzia de Andrade Silva, Ana Emília S. Pires,

pelo convívio importante nessa busca incansável por novos caminhos.

À vida,
porto de partidas e despedidas;

Aos amigos,
cais de consolos e afetos.

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abysmo deu,
Mas nelle é que espelhou o céu.

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

Resumo.....	08
Résumé.....	09
INTRODUÇÃO	
Dos caminhos anteriores à pesquisa: memórias e reflexões.....	10
CAPÍTULO I	
Dos caminhos da pesquisa: abordagens metodológicas	
1.1 Caracterização do tipo de pesquisa.....	17
1.2 Caracterização do local de pesquisa.....	19
1.3 Caracterização dos colaboradores da pesquisa.....	23
1.4 Caracterização da produção e análise dos dados.....	29
CAPÍTULO II	
Da leitura à leitura literária: uma cartografia da leitura no espaço escolar	
2.1 Do ato de ler: preliminares.....	33
2.2 Da leitura literária: um encontro marcado por desencontros.....	42
CAPÍTULO III	
De poesia e escola: entre os meandros de uma cartografia	
3.1 De poesia: em busca de uma definição entre várias (in)definições.....	53
3.2 De poesia e escola: o silenciamento de sentidos.....	70
CAPÍTULO IV	
Cartografia amorosa: a presença do amor em poemas da coleção <i>Literatura em Minha Casa</i>	
4.1 Os dizeres sobre o amor: uma leitura de poemas da coleção <i>Literatura em Minha Casa</i>	78
CAPÍTULO V	
De leitura, poesia e amor: reverberações de vozes silentes	
5.1 A palavra poética contemplada: recepção dos poemas pelos alunos.....	104
Da permanência de interrogações e reticências no diário de um professor: reflexões... finais?	134
REFERÊNCIAS	142
ANEXOS	150

RESUMO

Há bastante tempo, inúmeras pesquisas vêm mostrando que o ensino de Literatura é marcado por protocolos e convenções que circulam na escola, onde o texto literário é pretexto para o reconhecimento de fatos históricos e/ou figuras ou funções de linguagem (LAJOLO, 1988). Esse quadro pouco alentador torna-se mais preocupante quando o texto escolhido para a realização dessas atividades é a poesia que não ocupa lugar de destaque no fazer pedagógico de muitos professores. Diante disso, esta pesquisa objetiva mostrar que é possível despertar o gosto pela leitura de poesia desde que as atividades desenvolvidas sejam pensadas, sistematizadas e, quando necessário, reformuladas. Entretanto, procurar apresentar abordagens diferentes para o trabalho com o texto literário em sala de aula é uma tarefa árdua, devido não só à falta de estímulos tanto do professor quanto dos alunos, mas também devido à necessidade de reformulação de velhas práticas e concepções errôneas sobre o papel que a literatura deve ocupar no cenário educacional. Consciente disso, procurei desenvolver com alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atividades de leitura de poesia. A partir da observação das reações desses alunos diante dos poemas lidos e da reflexão sobre as respostas deles a um questionário, uma das conclusões a que cheguei é que o gosto pelo literário pode ser, sim, despertado a partir de atividades desenvolvidas em sala de aula. Por outro lado, o que não é possível de ser garantido é a sua permanência fora dos muros da escola. Diante disso, reitero que, assim como brincar, assistir à televisão, ler revistas de fofocas são, para os alunos-colaboradores desta pesquisa, necessidades imperiosas, a literatura pode se tornar uma dessas necessidades desde que o trabalho com o texto literário se tome uma prática efetiva inserida no cotidiano da sala de aula, uma vez que os dados coletados levam a crer que parece que é só no espaço escolar que muitos dos alunos têm acesso a esse bem simbólico que é a literatura, e não podemos, como ensina Candido (1995), negar-lhes este direito.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia, Leitura Literária, Recepção, Ensino, Educação de Jovens e Adultos

RÉSUMÉ

Il y a suffisamment de temps, innombrables chercheurs ont montré que l'enseignement de la littérature est marqué par des protocoles et conventions qui circulent dans l'école, où le texte littéraire est prétexte pour la reconnaissance de faits historiques et/ou figures ou fonctions de langage (LAJOLO, 1988). Celui-ci encourage peu à se changer plus préoccupé quand le texte choisi pour la réalisation de ces activités est la poésie qui ne occupe pas de prééminence dans le faire pédagogique de très nombreuses. Devant cela, cette recherche a pour objectif de montrer qu'il est possible d'éveiller le goût par la lecture de la poésie depuis que les activités développées qu'il soient pensées, systématisées et, quand nécessaire, réformées. Pourtant, chercher à présenter des approches différentes par le travail avec le texte littéraire dans la salle de classe est une tâche ardue, dû non seulement à la faute de stimulation tant du professeur que des élèves, mais aussi à la nécessité de modifier de vieilles pratiques et conceptions erronées sur la place que la littérature doit occuper dans le milieu éducatif. Conscient de cela, j'ai recherché à développer avec des élèves éloignés de l'Éducation de Jeunes et Adultes (EJA) des activités de lecture et de poésie. Partageant d'observation des réactions de ces élèves devant des poèmes choisis et de réflexion sur leurs réponses avec un questionnaire, une des conclusions auxquelles j'ai abouti est que le goût pour la littérature peut être éveillé, partagé et des activités développées dans la salle de classe. D'ailleurs, ce qui n'est pas possible d'être garanti est sa permanence hors des murs de l'école. En face de cela, j'ajoute que, ainsi que jouer, regarder la télévision, lire des revues qui parlent des personnes des médias sont, pour les élèves collaborateurs de cette recherche, des nécessités impérieuses, la littérature pouvait se redevient une de ces nécessités depuis que le travail avec le texte littéraire se redevient une pratique effective insérée dans le quotidien de la salle de classe, une fois que les données collectées permettent de croire que ce qui est seul dans l'espace scolaire est beaucoup d'élèves qui ont accès à ce bien symbolique qui est la littérature, et nous ne pouvons, avec enseigner Candido (1995), lui nier ce droit.

Mots Clé: Poésie, Lecture Littéraire, Réception, Enseignement, Éducation des Jeunes et Adultes

INTRODUÇÃO

Renda-se, como eu me rendi.
Mergulhe no que você não conhece como eu
mergulhei.

[...]

Não se preocupe em compreender.

Viver ultrapassa todo entendimento.

Clarice Lispector

Dos caminhos anteriores à pesquisa: memórias e reflexões

Ao contrário de muitas pesquisas que são aprofundamentos de trabalhos anteriores, frutos, portanto, de uma verticalização dos pensamentos e reflexões de seus autores, esta é fruto de uma necessidade antiga: a de entender as relações entre literatura e ensino, especialmente a relação entre poesia e ensino. A essa primeira necessidade, somava-se uma outra mais pessoal, só agora formulada: superar a idéia, nutrida em mim mesmo, de ser a poesia um gênero difícil, compreensível apenas por uns poucos iluminados, o que, inconscientemente, era um argumento para não trazer à tona a minha própria aversão à leitura e interpretação de poesia, em especial um certo tipo de poesia matizada por um determinado sentimentalismo piegas.

Mesmo sendo um leitor ávido, ler poesia era para mim, apesar do alumbramento diante de alguns versos deste ou daquele poeta, algo desinteressante. Preferia os romances, contos e crônicas, relegando, assim, a poesia para um segundo ou terceiro momento, e só recorria a ela quando precisava decorar alguns poemas para poder impressionar os meus alunos, pois, sendo professor de literatura, deveria contribuir para a formação de leitores de literatura – isso, embora óbvio, não o é para alguns professores.

No entanto, antes de chegar a essa consciência, mediava, entre mim e a poesia, uma certa indiferença. E assim foi durante todo o ensino fundamental e médio e até mesmo na universidade onde, entre trabalhar com poesia ou com prosa, nem titubeava e escolhia a prosa. Até que para fazer a seleção para o programa de pós-graduação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), eu, que fui educado lendo prosa, senti-me sem idéias para tomá-la como objeto de estudo e lembrei-me dessa minha “incapacidade” de trabalhar com poesia, que deveria ser não só minha, mas de muitos

professores que, iguais a mim naquele momento, achavam – e muitos ainda continuam achando – ser a poesia um gênero cuja abordagem em sala de aula é muito difícil.

Ao criticar a permanência dessa idéia sobre a complexidade da poesia, não estou querendo negar que o hermetismo “é um dos traços responsáveis pela dificuldade de penetração no mistério da poesia, que se configura sobretudo na imagística de que faz uso o poeta” (PROENÇA FILHO, 1978, p. 260). Estou criticando, sim, o fato de essa complexidade continuar sendo utilizada como “desculpa” para um não “enfrentamento” do texto poético e para a conseqüente perpetuação da indiferença em relação à leitura desses textos.

Reconheço que a poesia é algo “para iniciados, a ser alcançada sem elementos intervalares que pudessem facilitar o entendimento lógico das palavras escolhidas e arrumadas pelo artista” (PROENÇA FILHO, 1978, p. 257). Por outro lado, relativizando essa afirmação tão categórica, acredito que, apesar de algo para iniciados, é possível, a partir da realização de trabalhos com este intento, formar leitores para quem poesia não é difícil, pois, despojados do epíteto *iniciados*, eles são capazes de fazer uma leitura atenta porque lhes foi ensinado a identificar os elementos capazes de facilitar ou não o entendimento lógico daquilo que foi transformado em poesia. Isso exige do professor a realização de um trabalho contínuo e cotidiano na sala de aula.

Por isso, partindo dessa primeira percepção, esta pesquisa, inicialmente visava trabalhar a leitura de poesia com professores do ensino fundamental, pois, se queremos, enquanto professores, formar leitores de literatura, teremos de ser, nós mesmos, leitores e, no meu caso específico, leitor de poesia. A escolha pelo ensino fundamental deu-se porque eu cria que esta fase da educação básica deveria fornecer aos alunos subsídios para que, quando chegassem ao ensino médio, já viessem nutridos pelo gosto pela literatura, o que poderia facilitar o trabalho com a leitura dos famosos clássicos de nossa literatura.

A partir destas hipóteses, o projeto inicial objetivava não só trabalhar a leitura de poesia com esses professores, mas construir, juntamente com eles, propostas que viabilizassem despertar o gosto dos alunos por esse gênero literário, o que deveria ser desenvolvido de forma não-obrigatória, espontaneamente, sem a preocupação pelo controle dos resultados.

Se obtivesse êxito, esse trabalho poderia vir a despertar o gosto pela leitura de outros gêneros literários – contos, crônicas, romances e até mesmo textos dramáticos – estes últimos, assim como os textos poéticos, parecem não marcar presença no fazer pedagógico de muitos professores –, pois os textos literários, embora sejam lidos pelos alunos, o são para ser cumprida determinada obrigação ou ser obtida determinada nota,

mas nunca porque se gosta de lê-los, uma vez que a leitura-fruição do texto, no espaço escolar, há muito tempo, cedeu lugar à leitura obrigação escolar. Ou seja, a escolarização do literário, processo inerente à escola, que não pode fugir da seleção, formalização e avaliação de conteúdos e tarefas, ao utilizar o texto literário apenas para outros fins, tornou-se algo negativo e marcado pela deturpação e falsificação da literatura, fruto de “uma pedagogização ou didatização que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2003, p. 22).

Consciente, portanto, de que a escolarização literária é um processo inevitável, pois é da essência da escola, algo que a institui e a constitui, acredito que é preciso fazer com que essa escolarização seja desenvolvida obedecendo a critérios que preservem o literário, que ofereçam aos alunos a vivência do literário e não uma distorção ou caricatura dele. Isso exige a criação de espaços escolares onde as atividades desenvolvidas não sejam avaliadas, medidas ou cobradas a partir de critérios tão pontuais e estanques, como a atribuição de uma simples nota, os quais fazem com que o professor esqueça que, no processo de avaliação, a literatura deve ser tomada como experiência e não como um conteúdo a ser avaliado (COSSON, 2006).

A relevância inicial desta pesquisa estava, portanto, no fato de ela vir a propor uma reflexão sobre a circulação do texto poético em sala de aula a fim de integrar a leitura deste gênero literário ao cotidiano escolar. Ao agir assim, eu acreditava, e continuo acreditando, que, se, há alguns anos, se argumentava que havia a inexistência da leitura porque não existiam livros ou porque o acesso às obras em muitos pontos do país não era fácil e o preço também não ajudava, esse tipo de argumento não tinha – tampouco continua tendo – força. E não a tem porque não só são esses fatores que intervêm no sucesso ou no fracasso da leitura e porque, se antes faltavam livros, hoje chegaram às escolas livros, em sua maioria, escritos por autores considerados bons pela crítica especializada, ainda que, conforme salienta Alves (2001a), a presença desses autores não garanta um trabalho significativo.

Se não faltavam livros, acreditava eu que o fato de não se trabalhar com a poesia em sala de aula se devia a outros problemas mais sérios entre os quais avultava a falta de professores que quisessem e soubessem também trabalhar em sala de aula não só com poesia, mas também com outros gêneros literários. Por isso, eu reiterava a relevância desta pesquisa argumentando que era preciso não só distribuir livros mas também ter professores preparados para trabalhar com esses livros em sala de aula, já que esta talvez seja o único lugar onde a criança (e a maioria dos brasileiros) tem acesso a livros e sobretudo a textos literários.

O nosso público seria composto, então, não por alunos mas por professores com os quais pretendia trabalhar o gênero poesia, a partir dos livros da coleção *Literatura em Minha Casa*, cujo acervo é composto por obras de autores nacionais e estrangeiros e é destinado a todas as escolas públicas pelo Ministério da Educação. Se eu conseguisse levar a poesia aos professores que, em sua maioria, segundo Alves (2001a), se dizem incompetentes para trabalhar com ela, acreditava tornar-se mais fácil levá-la aos jovens leitores a fim de que estes, com a ajuda daqueles, pudessem reconhecer as sutilezas, os sentidos e a profundidade desse gênero literário.

Para tanto, pretendia eu realizar um mini-curso para o qual os professores seriam convidados e no qual seriam discutidas algumas noções importantes para o ensino de literatura, tais como a noção de leitura mais adequada ao trabalho com o texto literário, a relação entre leitura e literatura no espaço escolar, a própria “noção” de poesia e o lugar destinado a ela na escola, até podermos chegar à leitura e interpretação de poemas. Como se pode perceber, o mini-curso objetivava investir na formação docente, e, para que pudesse obter êxitos, eu precisava estar preparado.

Enquanto me preparava elaborando o mini-curso, cheguei a escrever uma proposta para o trabalho com poesia em sala de aula e, para mostrar aos professores que viriam participar do mini-curso que ela era exequível, resolvi aplicá-la com os meus próprios alunos, o que poderia me oferecer parâmetros para refletir sobre os encontros e os desencontros que surgiriam quando a proposta fosse posta em execução – até então eu não sabia que esta fora uma feliz idéia. E assim continuei pensando em como realizar o mini-curso, mas, devido às atribuições dentro e fora da universidade, quando percebi, restava menos de um semestre para a coleta dos dados desta pesquisa, os quais seriam oriundos da realização do mini-curso.

Entretanto, a aplicação daquela proposta, que, inicialmente, fora pensada apenas como uma proposta, havia me fornecido dados preciosos que eu não poderia deixar de lado, guardando-os sob o álgido manto do esquecimento. Foi, portanto, mudando os informantes daquela pesquisa, mas não os seus objetivos e tampouco as necessidades que a fomentaram, que esta pesquisa nasceu, cuja relevância seria a mesma da pesquisa inicial, se não fosse o público com o qual trabalhei: alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os quais, com pouca escolaridade, são pessoas que “tiveram no seu passado um direito violado, perdendo importante ferramenta para pensar, pesquisar e ter acesso ao saber que é produzido pela humanidade” (HADDAD, 2006, p. 01).

Além disso, apesar de estes alunos estarem cursando a segunda e a terceira séries do ensino médio, trabalhei com os mesmos poemas que iria aplicar com os alunos

do ensino fundamental II não só porque alguns dos autores dos poemas eram poetas que fazem parte do conteúdo de literatura do ensino médio mas principalmente porque, na escola onde eles estudavam e que está situada em um município do interior deste Estado, os únicos livros de literatura existentes eram os da coleção *Literatura em Minha Casa*. Assim, embora sejam destinados ao Ensino Fundamental I e II, os livros desta coleção podem auxiliar o trabalho de professores que ensinam em escolas que não possuem a mínima condição para a formação de leitores, o que exige de nós nos valermos daquilo que, no momento, temos em mãos.

Desse modo, esta dissertação foi organizada em cinco capítulos. No primeiro, *Dos caminhos da pesquisa: abordagens metodológicas*, além de conceber este trabalho como um estudo de caso etnográfico, caracterizo o local, os colaboradores e descrevo os caminhos da pesquisa.

Em *Da leitura à leitura literária: uma cartografia da leitura no espaço escolar*, procuro, como o próprio subtítulo aponta, apresentar uma cartografia da leitura e da leitura literária no espaço escolar, uma vez que inúmeros são os trabalhos que tomam a leitura como escopo, mas, quando é acrescentado a este vocábulo o qualificativo “literário”, parece que esses trabalhos se tornam bastante parcos e, mesmo entre os poucos que se voltam para a leitura literária, esta é vista sob um único ponto de vista: considerações sobre a leitura de obras literárias neste ou naquele outro século. Diante dessa “aparente” falta de reflexão um pouco mais “teórica” sobre a leitura literária, pois, se esta ou aquela vertente diz que a leitura é isto ou aquilo, acredito ser possível apresentar o que vem a ser a leitura literária, sem que com isso caiamos na estética paralisante de uma única definição.

Para tanto, as reflexões apresentadas neste primeiro capítulo seguem, sobretudo, as orientações de Candido (1995) e Steiner (1988), as quais me possibilitaram pensar a leitura literária como um poderoso instrumento por meio do qual aquele que lê pode reconhecer-se no outro e, assim, criar vínculos com outras pessoas e, por extensão, com toda a humanidade, pois o texto literário, importante elemento na criação da identidade do ser humano, contribui não só para a sua formação intelectual como também para a formação de sua personalidade, já que, em meio às muitas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, a literatura, muito mais do que uma simples guardiã do patrimônio cultural, pode trazer contribuições não só para uma melhor adequação a um mundo novo como principalmente para a formação total do ser humano.

Em *De poesia e escola: entre os meandros de uma cartografia*, a necessidade de fazer uma cartografia, agora sobre a relação entre poesia e escola, surge novamente. Este segundo capítulo, assim como o anterior, possui um cunho teórico-pedagógico,

principalmente para o professor interessado em instrumentalizar-se sobre poesia, uma vez que procuro não só discutir como a poesia é apresentada na escola como também rastrear as principais propostas teóricas que possam contribuir para a inserção da poesia no fazer pedagógico desse professor, mas sempre com o cuidado de não fazer pensar que determinada vertente seja melhor do que outra.

Neste capítulo, a apresentação de diferentes perspectivas teóricas sobre o texto poético tem como objetivo reiterar a importância de o professor munir-se de conhecimentos teóricos a que deverá, sempre que for necessário, recorrer para iluminar a sua prática pedagógica e o seu trabalho com o texto literário. Por isso, a presença, por exemplo, das idéias dos formalistas russos ou dos novos críticos tão díspares em relação à da estética da recepção, uma vez que acredito que o professor deve, conforme apregoam os estudiosos da Escola de Constança, não só levar em consideração o papel do leitor na atualização da obra literária, mas também saber, como ensinam, por exemplo, os formalistas, que elementos internos como o verso, o ritmo, o metro, a rima atuam na construção do significado da obra. Ou seja, penso que o professor precisa pesar e ponderar as inúmeras contribuições existentes no estudo do texto literário e escolher aquela que melhor pode ajudar na compreensão daquele texto que ele levou para estudar com seus alunos.

Como um tema que se impõe e é reiterado ao longo deste trabalho, o vocábulo *cartografia* aparece em *Cartografia amorosa: a presença do amor em poemas da coleção Literatura em Minha Casa*. Neste quarto capítulo, como forma de apontar para a necessidade de o professor manter o exercício da crítica literária, analiso os poemas que escolhi para trabalhar com os alunos-colaboradores. A inserção desta análise se faz necessária também devido ao fato de que, conforme ensina Iser (1996), se quisermos verificar os efeitos que o texto provoca em seus receptores, este deve ser entendido como um processo em que a interpretação, que é derivada do próprio texto, visa ao acontecimento da formação do sentido e, em decorrência disso, ela não pode ser descartada.

Em *De leitura, poesia e amor: reverberações de vozes silentes*, é feita a análise dos dados coletados a partir da leitura dos poemas realizada pelos alunos-colaboradores e a partir das respostas que apresentaram a um questionário que lhes foi entregue. Neste último capítulo, espécie de confluência dos outros, aparentemente antípodas, reflito sobre os acertos e desacertos surgidos durante a recepção dos poemas feita por esses alunos a fim de verificar se a acolhida dos poemas se deu por intermédio da negação de experiências vividas ou da conscientização de outras jamais expressas.

Com esta pesquisa procuro, portanto, não só chamar atenção para o fato de que, apesar das escassas condições, a sala de aula, embora seja um espaço complexo, é um laboratório para infindáveis pesquisas que podem ser realizadas pelos próprios professores; mas também trazer contribuições teórico-metodológicas que possam orientar o trabalho do professor em sala de aula, sejam seus alunos da EJA, sejam do ensino regular.

CAPÍTULO I

DOS CAMINHOS DA PESQUISA: ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Que pedagogos éramos, quando
não tínhamos a preocupação da
pedagogia!

Daniel Pennac

1.1 Caracterização do tipo de pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e insere-se no contexto das pesquisas de cunho etnográfico. Este tipo de pesquisa é caracterizado fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 1995). Sendo um estudo de caso etnográfico, este trabalho tem a vantagem de poder retratar situações vivas do dia-a-dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural.

Entretanto, isso não exige o pesquisador de posicionar-se sobre o caso estudado e de apresentar informações que podem servir como ponto de partida para uma reflexão a respeito do fazer pedagógico sobre o ensino de literatura em sala de aula, uma vez que os dados etnográficos, embora criticados por seu alto teor de subjetividade, podem se tornar uma fonte de generalizações. Estas, segundo André (1995, p. 57), se dão no âmbito do leitor "que, com base nas descrições feitas pelo autor do estudo e na sua própria experiência, fará associações com outros casos, generalizando seus conhecimentos".

Diante disso, cumpre esclarecer que a idéia de generalização é aqui tomada não como um conjunto de leis que se aplicam universalmente, mas como um conjunto de dados que podem ser úteis para compreender dados de outros estudos, visto que o conhecimento em profundidade de um caso pode ajudar a entender outros. Sendo assim, esta pesquisa não pretende comprovar nem fazer "grandes" generalizações. A idéia-tese que sustenta este trabalho, a de que é possível despertar o gosto pela leitura prazerosa de poemas, pode parecer, diante de alguns fatores intervenientes, insustentável, daí a razão por que procuro, mais especificamente no quinto capítulo, refletir sobre esses fatores. Além disso, para garantir a plausibilidade dessa idéia-tese, procurei descrever a situação de estudo, compreendê-la e revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações expressas podem ou não ser generalizáveis, com base na plausibilidade e na sustentação teórica que este trabalho apresenta.

No entanto, como a pesquisa etnográfica não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à simples reprodução de suas falas e/ou depoimentos, procurei levar em consideração a história pessoal de cada colaborador, voltando-me para "os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do

pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 46), o que exigiu de mim uma intervenção. Por isso, esta pesquisa pode ser vista também como uma pesquisa-ação, uma vez que examina as ações de sujeitos dentro de um microcontexto em que houve uma estreita associação entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa envolvidos numa ação conjunta ou na resolução de problemas coletivos da comunidade pesquisada (THIOLLENT, 2005). No caso deste estudo, a opção não foi a resolução de problemas coletivos, do tipo sindical ou político, por exemplo, mas tentar despertar o gosto dos alunos-colaboradores pela leitura de poemas e refletir sobre todo o processo de recepção dos poemas lidos.

1.2 Caracterização do local de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino do município de Olivedos, situado a 54 quilômetros de Campina Grande. Apesar de ter sido construída entre os anos de 2002 e 2003 e inaugurada em 2004, esta escola já apresenta algumas avarias em sua estrutura física que, apesar disso, é conservada e limpa. Do ponto de vista físico, a escola funciona num prédio novo e dispõe de 06 salas de aulas, 01 direção/secretaria, 01 sala de professores, 01 cozinha, 01 almoxarifado, 03 banheiros e 01 sala de leitura; mas não possui sala de vídeo, laboratório de informática tampouco biblioteca.

Há, na área de Língua Portuguesa, além dos livros didáticos, 01 única gramática – *Gramática da Língua Portuguesa* (1986), de Celso Cunha – e 06 dicionários: 03 exemplares do *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa* (1984), de Silveira Bueno; 01 exemplar do *Dicionário da Língua Portuguesa* (1988), de Antenor Nascentes; 01 do *Minidicionário da Língua Portuguesa* (2001), de Adriano da Gama Kury, e 01 *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa* (2001), de Geraldo Mattos.

Quanto aos livros de literatura, existem, como se poderá perceber pelo quadro 1, a seguir, alguns esparsos exemplares da coleção *Literatura em Minha Casa*, que se encontram dispostos na sala de leitura. Cumpre esclarecer que a coleção *Literatura em Minha Casa* é uma das estrelas do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), e, desde abril de 2002, vem distribuindo uma coleção de livros para estudantes do ensino fundamental. A distribuição dessa coleção visa possibilitar aos alunos e às suas famílias o acesso a um conjunto de textos significativos para a sua formação cultural e seu interesse pela leitura de obras literárias. Além disso, cada kit é composto por cinco livros (um de poesia, um de conto, uma novela, uma peça de teatro e uma adaptação de um clássico da literatura universal), os quais apresentam uma variedade de temas: infância, amor, o fazer literário, denúncia social, etc., o que pode, mesmo a partir do estudo de uma única temática, colocar os alunos em contato com um número diversificado de autores.

QUADRO 1

Obra	Autor	Editora/ Ano de Publicação	Categoria	Exemplares
Minhas Memórias de Lobato	Luciana Sandroni	Companhia das Letrinhas – 2002	Novela	07
Palavra de Poeta	Henriqueta Lisboa et al	Ática – 2001	Poesia	07
Bazar do Folclore	Ricardo Azevedo	Ática – 2001	Tradição Popular	07
Meus Primeiros Versos	Manuel Bandeira, Cecília Méréles e Roseana Murray	Nova Fronteira – 2001	Poesia	02
Era uma vez um conto	Moacyr Scliar et al	Companhia das Letrinhas – 2002	Conto	05
Carta errante, avó atrapalhada e menina aniversariante	Mirna Pinsky	FTD – 2001	Novela	13
Palavras de encantamento	Elias José et al	Moderna – 2001	Poesia	04
Contos de Grimm: animais encantados	Jakob & Wilhelm Grimm – tradução e adaptação de Ana Maria Machado	Nova Fronteira – 2002	Conto	01
Historinhas Pescadas	Ângela Lago et al.	Moderna – 2001	Contos	04
Meus Primeiros Contos	Leo Cunha et al	Nova Fronteira – 2001	Conto	02
A ilha do tesouro	Robert Louis Stevenson – Adaptação de Claire Ubac	Ática – 2002	Clássico da Literatura Universal	09
A arca de Noé	Vinícius de Moraes	Companhia das Letrinhas – 2002	Poesia	05
Um assassinato, um mistério e um casamento	Mark Twain – Tradução de Ana Maria Machado	Objetiva – 2001	Novela	11
Bisa Bia, Bisa Bel	Ana Maria Machado	Moderna – 2001	Novela	09
A formiguinha e a neve	Adaptação de João de Barros (Braguinha)	Moderna – 2001	Clássico da Literatura Universal	04
O macaco malandro	Tatiana Belinky	Moderna – 2001	Peça Teatral	04
A casa da madrinha	Lygia Bojunga Nunes	Nova Fronteira – 2002	Novela	01
Cinco Estrelas	Chico Buarque et al	Objetiva – 2001	Poesia	08
Os miseráveis	Victor Hugo – Tradução e adaptação de Walcyr Carrasco	FTD – 2001	Romance	13
Pluft, o fantasminha	Maria Clara Machado	Companhia das Letrinhas – 2002	Peça Teatral	07
De conto em conto	Carlos Drummond de Andrade et. al.	Ática – 2001	Conto	05
A árvore que dava dinheiro	Domingos Pellegrini	Ática – 2001	Novela	11
Eu chovo, tu choves, ele chove ...	Sylvia Orthof	Objetiva – 2001	Peça Teatral	10
O santinho	Luís Fernando Veríssimo	Objetiva – 2001	Conto	12
A bailarina e outros poemas	Roseana Murray	FTD – 2001	Poesia	11
Uma história de futebol	José Roberto Torero	Objetiva – 2001	Novela	08
Histórias de fadas	Oscar Wilde – Tradução Bárbara Heliodora	Nova Fronteira – 2001	Conto inglês	08
Quem conta um conto?	Ana Maria Machado et al	FTD – 2001	Conto	10
Zé vagão da roda fina e sua mãe Leopoldina	Sylvia Orthof	Nova Fronteira	Peça Teatral	01
O fantástico mistério de Feiunha	Pedro Bandeira	FTD – 2001	Peça Teatral	13
Hoje tem espetáculo: no país dos prequetés	Ana Maria Machado	Nova Fronteira – 2001	Peça Teatral	08
Odisséia	Adaptação de Ruth Rocha	Companhia das Letrinhas – 2000	Clássico Universal	08
Vida e paixão de Pandonar, o Cruel	João Ubaldo Ribeiro	Nova Fronteira – 2001	Novela	04

TOTAL

222

Número total de livros da coleção *Literatura em Minha Casa* existentes na escola campo de pesquisa

Apesar de os livros constantes no quadro demonstrativo perfazerem um total de 222 exemplares, eles não passam dos meros 33 títulos diferentes. Além deles, há apenas alguns outros que vieram da Escola Dom Pedro I, antiga escola estadual que funcionava

no município anteriormente à construção da escola onde esta pesquisa foi realizada e cujo prédio hoje é utilizado como escritório de representação da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). No entanto, esses livros, com exceção dos da coleção *Literatura em Minha Casa*, são todos antigos. Muitos deles estão deteriorados, além de não servirem ao ensino de literatura, pois são livros didáticos ou técnicos. Quanto ao número de alunos, durante o primeiro semestre de 2006, conforme dados fornecidos pela direção, foram matriculados 131 alunos distribuídos da seguinte forma:

QUADRO 2

Séries	Nº de alunos matriculados
Fundamental Multiseriado – 1º, 2º e 3º.	07
Educação Infantil	23
EJA – 1º e 2º.	07
EJA – 3º e 4º.	15
EJA – 5º.	13
EJA – 6º.	07
Ensino Fundamental – 7º.	14
Ensino Fundamental – 8º.	13
Ensino Médio – 1º.	06
Ensino Médio – 2º.	06
Ensino Médio – 3º.	10
TOTAL	131

Número de alunos existentes durante o primeiro semestre de 2006

A partir do segundo semestre, o quadro de alunos passou a ser este:

QUADRO 3

Séries	Nº de alunos ainda existentes
Fundamental Multiseriado – 1º, 2º e 3º.	0
Educação Infantil	06
EJA – 1º e 2º.	02
EJA – 3º e 4º.	02
EJA – 5º.	0
EJA – 6º.	0
Ensino Fundamental – 7º.	08
Ensino Fundamental – 8º.	05
Ensino Médio – 1º.	0
Ensino Médio – 2º.	05
Ensino Médio – 3º.	09
TOTAL	37

Número de alunos existentes durante o segundo semestre de 2006

A escola funciona nos dois turnos. Pela manhã, durante o primeiro semestre de 2006, havia duas turmas do fundamental I: o multisseriado e o pré-escolar. Esta continua funcionando com apenas seis alunos enquanto a outra fechou, pois os pais transferiram seus filhos para a escola do município. À noite, durante o primeiro semestre de 2006, funcionavam, mesmo com poucos alunos, todas as séries do ensino fundamental II e do médio. Dessas, ao contrário do ano anterior em que todas as turmas eram da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apenas a 5ª. e 6ª. séries eram compostas por alunos da EJA.

Entretanto, a partir do segundo semestre de 2006, a escola passou a não ter mais 5ª. e 6ª. séries porque não houve matrículas para a 5ª. série, uma vez que não apareceram alunos, e também porque os alunos da EJA que estudaram no semestre passado não se matricularam na 6ª. série. Além disso, devido ao atraso da verba para o pagamento do transporte escolar, a evasão aumentou com a redução do número de alunos nas turmas que estavam funcionando e principalmente com o fechamento da 1ª. série do ensino médio, cujos alunos, oriundos todos da zona rural do referido município, ficaram sem condições de assistirem às aulas. Dessa forma, a escola teve uma redução não só no número de alunos como também no número de professores, alguns dos quais tiveram de ser transferidos para o município de Campina Grande, onde ficaram à disposição do Estado.

1.3 Caracterização dos colaboradores da pesquisa

Os alunos que colaboraram com esta pesquisa são oriundos das zonas urbana e rural do município onde está situada a escola que funcionou como campo de pesquisa e na qual trabalho há dois anos. As turmas em que eu ensino são a segunda e a terceira séries do ensino médio. Na primeira, conforme quadro 3 e 4, foram matriculados apenas sete alunos dos quais cinco permanecem estudando. Na segunda, foram matriculados dez alunos e apenas um desistiu, pois, como morava longe da escola, não tinha condições de vir assistir às aulas tampouco havia transporte para ir buscá-lo.

A maioria desses alunos é egressa do ano anterior, quando estudava em séries da EJA, e frequenta essa escola porque trabalha durante o dia. Por isso, só pode estudar à noite, pois a escola do município só funciona nos turnos da manhã e da tarde. Além disso, todos os alunos, com exceção de dois ou três, estavam há bastante tempo sem estudar, voltando à escola apenas para obter a escolaridade que não foi possível completar no tempo hábil. Enfim, todos trabalham durante o dia e, à noite, quando chegam à escola, estão cansados, inclusive há alguns que literalmente dormem no momento das aulas, principalmente porque passaram todo o dia trabalhando na roça, arando a terra, manejando motor de agave, trabalhando na pedreira existente no município ou em casas de família.

Para corroborar o que acabei de afirmar e para poder compreender melhor os encontros e desencontros na leitura e recepção dos poemas, pedi a esses alunos que escrevessem como é o dia-a-dia deles e fizessem um perfil de si mesmos (c.f. questionário em anexo). Tal perfil, assim como as repostas que apresentaram às perguntas formuladas durante a coleta de dados, será transcrito *ipsis litteris*, porque não se pode desprezar a história de vida desses alunos, que vêm tardiamente ao encontro do ato de ler e de escrever, passando por leituras, compreensões e usos tidos como desqualificados em outros universos culturais:

Albanizia¹

"Sou uma pessoa feliz, uma porque, estou de bem com a vida. Estou sempre com pessoas boas

Sou casada com uma pessoa muito especial. Casei com ele no dia 16/12/98 e espero viver com ele até o último dia de minha vida, tenho um filho

¹ Por motivos éticos e para evitar constrangimentos aos colaboradores desta pesquisa, optei, acordado com eles, por apresentar apenas um apelido ou o primeiro nome de cada um.

maravilhoso que amo muito (Guilherme) e estou esperando uma menina, pesso sempre a Deus que ela venha a esse mundo com bastante saúde Sou uma pessoa católica creio em Deus pois ele é o responsável por tudo que se passa em nossa vida.

Meu dia é bastante corrido mais dar pra levar a vida assim. Acordo sempre as cinco horas da manhã faço umas coisas em casa e vou levar meu filho na escola e passo a manhã das seis a doze e meia ajudando um casal de pessoas idosas gosto muito mais minha profissão é agricultora pois é da agricultura que trabalho junto com meu esposo (Joseilton) para tiramos o nosso sustento.

Chegando em casa eu descanso um pouco e comesso minha rotina tomando conta das coisas até chegar a hora que eu mais gosto que é ir pra escola. Pois estou construindo o meu futuro. Chegando o fim das aulas volto pra minha casa para emfim descansar para um novo dia”.

Beta

“Meu nome Gilberfa. Tenho 23 anos só casada eu gosto de trabalhar muito.

Meu dia é me levanto 6 horas lavo o meu rosto e depois sai pra ganha o dia no rosado apanhar feijão mais, agora eu não vou porque estou grávida mais mesmo assim eu trabalhei ate semana passada.

Mais quando não vou eu fico em casa, arrumar a casa ou vou lavar roupa, me acordo coloco comer pro bicho, e varo as porta da minha casa. Depois coloco o almoço no fogo vou arruma a casa, e depois lavo o banheiro.

Chega a hora do almoço vou esperar meu marido chegar, depois lavo a louça e vou me deita um pouco até 2 horas da tarde quando estou com tempo vou da uma arrumada nos guarda roupa, lá pra 3.30 da tarde vou no rosado quebra milho, e levo pra os bicho em casa, nas terça feira vou fazer faxina na casa de Niedja.

As vezes vou lá em mãe ajudar os meus irmão pra cuidar do gado. Nos tempo de planta, e de panha feijão, as vezes ganho dia alugado a 10 reais o dia. Mais agora acabou e também porque estou grávida é mais dificio de trabalhar. Os serviço acabou. O serviço agora só tem pra os homens e muito dificio está as coisa agora”.

Das Dores

“Meu nome é Maria das Dores, casada, mãe de quatro filhos, nascida nesta cidade maravilhosa, que eu tanto adoro, desde 1967 que eu moro aqui, eu ocupo o dia inteiro só a serviço doméstico e também lavo e passo roupa de algumas pessoas, as vezes faço faxina e vou muitas nas casas da minhas amigas, bater papo e a noite quando não estou na escola, fico em casa assistindo televisão ”

Durcinéia

“Eu sou Durcineia. Tenho 26 anos e tenho um filho com 6 anos. Durante o dia quando eu acordo arumo o menino e vou deixa na escola. Quando eu volto vou trabalha na casa de Rita até 1 hora. Quando chego em casa arumo as coizas de casa. Quando é 3 horas vou vender din-din no colegio. Quando eu volto vou fazer din-din para vender no outro dia. Quando eu termino de 5 horas eu vou cuidar da janta na casa onde eu trabalho. Quando eu volto de 6 horas para minha casa sol dar tempom de cuidar do menino. Tomar banhor e janta para o colegio. As vez ainda vou para o sitio trabalha no roçado no final

de semana. Eu gosto de sair com meu namorado e tomar montila e mim divertir um pouco porque é bom. Mas o que eu mais gosto é de trabalhar na roça porque eu sou uma agricultora no sítio Impueira”.

Lindiane

“Meu nome é Lindiane. Geralmente o meu dia é assim, na parte da manhã vou para o meu trabalho que é na casa da minha prima onde eu a ajudo, nos afazeres de casa, fico até as 12:00 horas, vou para minha casa, passo a tarde quase todo dormindo, quando acordo vou arrumar minha casa e fazer as minhas atividades escolares.

Quando chega a noite vou mim preparar para ir a escola e as 10:00 horas da noite estou de volta a minha casa onde vou repousar para que no dia seguinte começar tudo de novo”.

Luciana

“Meu nome é Luciana, tenho 29 anos, nasci em 1997.

Sou casada, tenho um filho. Minha vida durante o dia é assim, me levanto escovo os dentes, vou pra cozinha preparar o café, tomo café e depois vou lavar a louça. Depois arrumar a casa e depois fazer o almoço. 12 horas almoço, arrumo a cozinha. Depois deito um pouco, assisto televisão, se tiver alguma coisa pra estudar eu estudo, depois resolvo alguma coisa na rua.

De cinco da tarde começo a fazer a janta, tomo banho, janto e venho pra o colégio. Quando chego do colégio, coloco o menino pra dormir, assisto um pouco de televisão e 11 e meia vou dormir e espero o outro dia pra começar tudo de novo a mesma rotina”.

Marluce

“Eu me levanto às 5:00 h começo a lavar escovo os dentes, alimento as galinhas, do ração ao gato. 6:30h vou trabalhar, chegando lá preparo o café, após o café arrumo a casa pois trabalho como empregada na casa de Adilma.

Eu gosto muito de trabalhar para ela, só não é melhor porque eu trabalho muito e não tenho tempo para conversar.

Eu começo a preparar o almoço à 10:00h.

No café da manhã eu preparo tapiocas, ovos fritos, queijo assado, suco de frutas, descasco as frutas e esquento o pão.

No almoço faço feijão temperado, carne assada, carne ao molho branco, arroz, macarrão, verduras e por fim suco de frutas naturais e sobremesa”.

Severino

“Durante o dia as vezes eu faço algumas obrigações, quando aparece um bom ritmo de trabalho eu trabalho. Eu gosto de me divertir jogando vídeo-game, jogo bola, costumo caçar bichos no mato, eu gosto muito de aventuras, é no mato eu me divirto muito. E quando estou parado procuro ficar em casa assistindo televisão, adoro que tenho ação, muito tiros e adrenalina, mais meu dia é simples como qualquer garoto”.

Thiago

“Eu Thiago tenho dezenove anos, estudo o segundo ano do ensino médio no [colégio do] estado. Moro próximo a Cagepa e perto da minha casa tem um rio. A maior parte do dia fico em casa lendo livros fazendo exercícios da escola estudando também.

Só saio de casa quando tenho algum compromisso ou quando vou comprar algo ou dar um recado. Gosto muito de pescar todo dia, gosto também de pescar de anzol nos açudes da região. Sou um cara quieto de paz, não gosto de confusão nem de brigas. Gosto de jogar vídeo game no final de semana em casa. Gosto de acompanhar jogos de futebol em outras cidades quando estou com dinheiro, etc. ”

Tita

“Falar do meu cotidiano é lembrar da adolescência que passei no sítio Aroeiras fazendo as mesmas atividades que hoje continua as mesmas atividades, trabalhando na agricultura, cuidando das vacas, tirando sempre uma horinha para as tarefas escolares mas tudo isso é gratificante. Só que hoje eu tenho mais maturidade e conseqüentemente exige mais responsabilidade. Entretanto, o interesse de uma pessoa digna é fazer as coisas certas e foi com este princípio que tornei-me um homem feliz e realizado; não sou rico, nem tenho curso superior [...]. Sou filho de agricultores que me educaram de forma correta dentro de suas realidades. Portanto, o meu dia-a-dia é retratado de forma simples como de qualquer pessoa que vivem no sítio”.

Valdete

“O meu dia a dia começa com a minha oração do dia para que Deus ilumine o meu caminho.

Na parte da manhã preparo o café. Vou para o trabalho de 7 da manhã as 11 horas, faço o percurso de 15 minutos, ao chega o trabalho. Quando retorno para casa inicio a rotina de dona de casa. Repouso 15 minutos, faço as tarefas da escola, vou para a loja. Chego as 5 da tarde novamente vou preparo o jantar.

No entrelado da janta eu e meu esposo dialogamos os problemas do dia.

Tenho que ir na casa de minha mazinha todos os dias isto é uma obrigação.

Vou para o colégio as 7 da noite retorno as 10.

Vilma

“Eu Vilma sou casada e tenho uma filha.

Levanto pela manhã, vou aprontar o café arumar a filha para a escola. Depois vou ao sítio cuidar os animais das plantas, volta par a cidade lá vem o almoço aruma a casa e vou fazer produtos de limpeza.

Tarde. Almoço deito uns 5 minutos e começo a fazer o jantar.

Noite. Tomar banho jantar e ir para a Escola”.

Zezé

“Olhe gosto muito de assistir televisão, mais adoro trabalha – principalmente arruma a casa e lavar roupas, isto e as coisas que eu mais gosto de fazer, não trabalho fora só em casa, quando não tenho o que fazer vou conversa

com as minhas amigas. Não trabalho na roça mais já trabalhei muito só não gostava de limpa mato.”

Como se pode observar pelos depoimentos, estes alunos se enquadram dentro do perfil dos alunos atendidos pela EJA. São, com algumas exceções, mães ou pais de família que não puderam atender às necessidades para com o tempo e os espaços rigidamente delimitados pela escola e, com sacrifício, acumulando responsabilidades profissionais e domésticas, passam a freqüentar cursos noturnos na expectativa de conseguir “a escolaridade perdida” e também mudar de vida.

Todavia, ao afirmar isso, não quero incorrer no risco de fazer achar que a função precípua da EJA seja a reposição dessa escolaridade perdida “na idade certa”, mas, por outro lado, esse é um dado a que não posso me furtar se quero analisar como sujeitos atendidos por esse tipo de programa educacional recepcionarão o texto literário. Noutras palavras, os alunos da EJA, depois de excluídos dos bancos escolares, voltam para retomar o curso de sua escolaridade básica, ainda que isto implique apenas em querer receber o certificado de conclusão e não em se apropriar de habilidades emancipatórias, o que faz com que estes alunos, no silêncio de sua exclusão, continuem servindo à manutenção do poder daqueles que o utilizam em favor de projetos pessoais e populistas. Por isso é que faço minhas as palavras de Teixeira (2004, p. 186):

A esse contingente de estudantes, que a cada ano regressam à escola na esperança de dias melhores e de satisfações coletivas e pessoais, devemos, ao menos, a tentativa de procurar novos caminhos que os possibilitem ler, não só com os olhos, mas com o pensamento, com a emoção, com todo o seu corpo e essência espiritual. Permitir-lhes, assim, quem sabe, ‘soltar a voz’ o mais fortemente quanto forem capazes.

Isso exigirá do educador reconhecer que o público de alunos atendidos por programas educacionais do tipo EJA é, do ponto de vista sócio-econômico, muito homogêneo. Entretanto, do ponto de vista sócio cultural, bastante heterogêneo. Alguns deles tiveram algumas passagens acidentadas no ensino escolar, mas sempre alimentaram o desejo de terminarem os estudos, apesar de nunca terem, no contexto escolar, valorizados os conhecimentos, as crenças e os valores adquiridos ao longo de suas histórias de vida.

Diante desse contato não muito feliz com a escola e, em decorrência disso, diante da exclusão de certas possibilidades que a nossa cultura letrada proporciona,

esses alunos foram marcados profundamente, seja pela auto-imagem negativa que foram obrigados a construir de si mesmos, seja pelo estigma que a sociedade lhes impõe. Ter consciência disso é importante para que esses alunos, nesse retorno à sala de aula, alimentem, ainda que utopicamente, a esperança de mudança e não tenham novamente as suas expectativas frustradas.

1.4 Caracterização da produção e análise dos dados

Pesquisas do tipo etnográfico podem empregar vários métodos – qualitativos e quantitativos ou ambos – para a coleta de dados. Embora a preferência seja pelos qualitativos, nenhum método pode ser descartado e a sua escolha é determinada pela tarefa a ser cumprida. Entre os métodos mais utilizados, estão: a observação, a observação-participante, entrevistas, registros em diários de campo, questionários.

Para esta pesquisa, a principal fonte de dados foi as respostas escritas pelos 14 alunos-colaboradores às perguntas formuladas em sala de aula. Como fontes secundárias, utilizei-me da observação participante, de registro em diário de campo e de um questionário. Este último não serviu como mero instrumento para a obtenção de respostas para os aspectos questionados. Pelo contrário, foi importante para a reconstrução do horizonte de expectativa social dos alunos colaboradores (questões de 1 a 7) e para a construção do perfil deles (questões de 8 a 12).

Trabalhei com os 14 alunos-colaboradores, 11 do sexo feminino e 03 do sexo masculino, seis poemas retirados de quatro livros da coleção *Literatura em Minha Casa: Amores diversos* (2003), *Conversa de poeta* (2003), *Na onda dos versos* (2003) e *Poesia e sempre* (2003), os quais continham 132 poemas. Desse universo, apenas 32 tinham como tema o amor.

A seleção de poemas que abordam a temática do amor foi uma escolha pessoal que se pautou por dois critérios: primeiro, não se pode esquecer que a questão das escolhas é um dos aspectos de maior visibilidade “quando se tem por objeto a recepção da literatura por leitores e que pode, portanto, ser uma porta de entrada para a compreensão de como os leitores interagem com a literatura, principalmente em espaços institucionais de leitura” (VERSIANI, 2003, p. 21).

Como decorrência disso, o segundo critério está ligado ao fato de eu acreditar ser o amor um tema que pode despertar o interesse dos alunos, já que, dentre as identidades temáticas que persistem ao longo da história da humanidade, a do amor nunca saiu de cena, sendo, portanto, um volumoso repositório da cultura ocidental.

Cumprе ressaltar que, como o objetivo deste trabalho, não é fazer uma análise crítico-literária de determinada obra, mas verificar a possibilidade de despertar o gosto de alunos pela leitura de poemas e, conseqüentemente, refletir sobre a recepção desses poemas, foram escolhidos apenas seis, pois um número maior poderia tornar a análise da recepção exaustiva e cansativa.

Foram, portanto, ministradas 17 aulas ao longo das quais nenhum dos alunos ficou sabendo que estava participando como colaborador de uma pesquisa. Optei por não comunicar nada, pois temia que eles pudessem pensar que estavam sendo avaliados e, assim, para agradar a mim enquanto pesquisador e professor, viessem a forjar algumas das respostas às perguntas formuladas. Aliás, depois da coleta e da análise de dados, mostrei a eles uma versão desta dissertação e muitos disseram que, se tivessem sabido que estavam participando de uma pesquisa, teriam dado respostas melhores.

Dessas 17 aulas, as duas primeiras foram destinadas à sondagem do que os alunos sabiam sobre o amor. Por isso, iniciei-as incitando-os a responderem à seguinte pergunta: O que é o amor? As respostas foram, de início, oferecidas oralmente, mas depois pedi que elas fossem escritas (c.f. anexo) e entreguei aos alunos os poemas: "Bilhete", de Mario Quintana; "Soneto", de Mário de Andrade; "Atira para o mar", de Renata Pallotini; "Sobre o amor", de Geraldo Carneiro; "O amor", de Manuel de Barros, e "Pego em seu pé", de Arnaldo Antunes, poema que, não sendo intitulado, recebe, aqui, como título o primeiro verso.

Com os poemas em mãos, os alunos passaram duas aulas fazendo, entre uma pergunta e outra, uma leitura silenciosa para que pudessem ter um primeiro contato com os poemas, o que poderia fazê-los despertar para uma imagem mais significativa, um ritmo mais envolvente ou uma metáfora mais estranha e sedutora que viessem a ser compartilhados em sala de aula.

Nas quatro aulas subseqüentes, foi desenvolvida uma atividade indispensável para a compreensão dos poemas: a leitura em voz alta. Essa atividade não é uma tarefa ligeira e, por isso, exigiu um pouco mais de tempo, pois ela é uma forma por meio da qual procuramos adequar a percepção do poema a uma realização objetiva. No desenvolvimento dessa atividade, "é preciso ler e reler o poema, valorizar determinadas palavras, descobrir as pausas adequadas, e, o que não é fácil, adequar a leitura ao tom do poema" (ALVES, 2002, p. 32).

Após essa leitura em voz alta, mais quatro aulas foram destinadas à discussão das impressões que os poemas causaram nos alunos. Esse foi um momento para eles dizerem se gostaram ou não dos poemas, o que depois foi registrado por escrito (c.f. anexo). Tanto num quanto noutro caso, foi criado um espaço para que os alunos pudessem argumentar por que haviam gostado ou não dos poemas.

As demais aulas, cinco no total, foram destinadas ao trabalho com os próprios poemas. Nelas, procurei explorar com os alunos as imagens presentes em cada um deles, chamar atenção para as diferenças formais entre eles e como essa diferença está relacionada às potencialidades de sentido dos poemas. Além disso, foi chamada a

atenção para determinados detalhes, tais como: o ritmo, a rima, certas palavras, a disposição gráfica dos poemas.

Após o momento descrito acima, procurei analisar as respostas dos alunos a partir dos registros em diário de campo e de documentos produzidos por eles – respostas escritas às perguntas formuladas e ao questionário aplicado (c.f. anexo) – antes e durante a intervenção pedagógica. Além disso, as respostas às perguntas do questionário foram analisadas sem que fosse feita a separação entre as turmas e sem que fossem também revelados os nomes dos informantes, já que o questionário tinha como objetivo verificar a recepção de todos os alunos à leitura dos poemas e não contrapor a recepção de uma turma à recepção da outra.

Depois da análise dos dados, passei à organização da dissertação, cujos primeiros capítulos já haviam sido elaborados antes da intervenção pedagógica. Nos capítulos seguintes, discuto o lastro teórico que dá sustentação a esta pesquisa bem como os dados coletados.

CAPÍTULO II

DA LEITURA À LEITURA LITERÁRIA: UMA CARTOGRAFIA DA LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR

Pois o desejo de ler, como todos os outros desejos que distraem nossas almas infelizes, é capaz de análise.

Virginia Woolf

A literatura, como toda a arte, é uma confissão de que a vida não basta.

Fernando Pessoa

2.1 Do ato de ler: preliminares

Como todo indivíduo, a partir de estímulos da sociedade e da vigência de códigos que são transmitidos preferencialmente por intermédio de um alfabeto, está intrinsecamente capacitado a ler, a leitura possui uma natureza universal (ZILBERMAN, 1986a) e faz, portanto, parte da natureza humana, uma vez que, desde sempre, o homem lê e lê não só o verbo, mas todos os significantes que lhe estão disponíveis.

Segundo Yunes (2002a, p. 98), “essa potencialidade para significar, que é o germe mesmo dessa condição humana, faz com que o homem imediatamente compreenda os objetos, os outros homens, dentro de uma óptica de apropriação de uma imagem [...] por ele mesmo ‘desenhada’”, a qual, na maioria das vezes, só por analogia é que corresponde ao objeto de que trata. Isso ocorre porque o mundo onde nascemos é — e nós também somos — previamente organizado pela linguagem:

O nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, que nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; que somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. *Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem* (SANTAELLA, 1985, p. 11; itálicos meus).

Nesse caso, a leitura é o próprio modo pelo qual o homem organiza o mundo: Ler é realizar a experiência de se pensar pensando o mundo. Noutras palavras, a leitura tornou-se um precioso instrumento de reaproximação à vida por meio do qual “o deslocamento de horizonte provocado pelo texto, pela interação que mobiliza o sujeito do desejo, ressitua o leitor e faz com que ele possa atualizar o texto no ângulo da sua historicidade, de sua experiência, dando-lhe também vida nova” (YUNES, 2003, p.12).

Nesse sentido, a leitura, desde sempre, devolveu ao mundo o homem de forma mais autônoma, abrindo-lhe os olhos para um domínio cada vez mais amplo sobre o código de que se servia. O ato de ler, compreendido de forma ampla, caracteriza, pois, toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca, o que faz com que a leitura seja a mola-mestra de sociedades letradas como a nossa, principalmente porque,

nessas sociedades, ler tornou-se a porta de entrada do indivíduo ao universo do conhecimento, sendo, portanto, o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade.

Uma vez que, para poder assimilar os valores de uma sociedade que é regida por uma cultura escrita, o indivíduo precisa aprender a ler, cabe à escola ensinar a ele como viver em um mundo organizado na e pela linguagem. Entretanto, segundo Aguiar (2003), a escola, para atingir os objetivos a que se propôs desde a sua formação, isto é, formar homens capazes de competir e de ser um adulto de sucesso, homogeneizou sua clientela e expurgou aqueles que não se enquadravam nas metas (pré)estabelecidas.

Nessa escola, insensível à diversidade, onde os alunos não entram em contato com objetos culturais múltiplos e onde a sala de aula não é um espaço da variedade de sujeitos, de objetos de leitura e de práticas culturais, a leitura ocupou e ocupa, no encadeamento anual da aprendizagem, sempre um lugar de destaque, já que ela, não sendo reduto exclusivo da disciplina Língua Portuguesa — aspecto esse esquecido por muitos professores que acham que ensinar a ler compete só e somente só aos professores de português —, é presença permanente durante toda a carreira do aluno e, assim, intervém em todos os setores intelectuais que, para serem difundidos, precisam do livro.

Como tal, a leitura é uma produção da experiência humana que corresponde a práticas valorizadas na transmissão cultural, por isso, Zilberman (1986b, p. 07) afirma que, “da consolidação ou não de sua prática, advém uma série de conseqüências, as quais envolvem tanto o domínio cognitivo do aluno, como suas emoções e preferências, já que o livro, quando de ficção ou de poesia, entra em sintonia com sentidos múltiplos na intimidade de cada indivíduo”.

Mesmo incumbida de ensinar a ler, a escola tem cumprido essa tarefa de um modo mecânico e estático, uma vez que, no espaço escolar, ler, além de ser uma habilidade desligada do dia-a-dia dos alunos, confunde-se com a aquisição de um hábito ao qual é atribuído um valor positivo absoluto, pois ler traz “benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 1988, p. 19).

Essa postura que, de acordo com Brito (2003), tem elevado a leitura à categoria de ato redutor por meio do qual o indivíduo pode ser salvo da miséria e da ignorância, contribui para a perpetuação de uma visão ingênua sobre a leitura. Essa visão, ao tornar o ato de ler algo possuidor de uma áurea maravilhosa e extraordinária, tem, muitas vezes, esquecido que a leitura é uma prática social por meio da qual “os sujeitos, em

função de sua experiência, conhecimento e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos” (BRITO, 2003, p. 84).

Para esse autor, a leitura deve ser pensada, portanto, não só como procedimento cognitivo, mas também como ação cultural historicamente constituída, uma vez que ela se constitui num ato político:

Quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será a sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou criação original, mas sim como produto. A ignorância do caráter político do ato de ler, por sua vez, não anula seu componente político, porque este é constitutivo do processo, mas conduz à mitificação da leitura e dos textos impressos e ao não reconhecimento dos interesses e compromissos dos agentes produtores de texto (BRITO, 2003, p. 84-85).

Neste caso, negar essa faceta política do ato de ler é escamotear dois importantes aspectos da leitura: a construção do conhecimento e a experiência solitária e coletiva de crítica intelectual. Como consequência disso, passou a circular na escola e nas campanhas de promoção da leitura uma concepção segundo a qual ler é submeter-se “à vontade das empresas de produção de textos e informação. Produzem-se e vendem-se objetos de leitura, assim como produzem-se e vendem-se objetos de cultura de massa” (BRITO, 2003, p. 88). Isso pode fazer com que o leitor, ao invés de amadurecer, passe, visto que não há um engajamento dele com o processo de reelaboração do saber instituído, a rejeitar textos que exijam maior envolvimento intelectual e, conseqüentemente, deixe de usufruir dos bens da cultura letrada e acessar os códigos e valores inscritos neste universo.

Essa postura é bastante grave não só porque apresenta uma visão unilateral sobre leitura, mas principalmente porque contribui para que o aluno, “sabendo ler e não mais perdendo esta condição, não se [converta] necessariamente em leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma instituição determinada – a literatura” (ZILBERMAN, 1986a, p. 17).

Neste caso, no cumprimento de suas obrigações, a escola, sendo uma instituição legitimadora dos bens literários, deve oferecer condições para a realização de práticas leitoras e, conseqüentemente, propiciar a formação do *habitus*, ou seja, “o conjunto de disposições responsáveis pela recepção e pela apreciação dos bens simbólicos, entre eles a literatura, que circulam socialmente” (VERSIANI, 2003, p. 25).

Entretanto, para cumprir essa tarefa, a escola, na maioria das vezes, tem ficado no meio do caminho — e esse, como já disse o poeta, é cheio de pedras —, pois não

consegue cumprir, de forma global, sua tarefa: transformar o indivíduo habilitado à leitura em um leitor, daí, talvez, a razão por que Yunes (2002a) afirma:

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

Sendo assim, ler, além de ser uma prática social e também uma forma de ação cultural, historicamente, constituída, é, em decorrência disso mesmo, condição de estar no mundo, criando-o outra vez. Entretanto, essa dimensão social, política e epifânica da leitura não é percebida — e, se é, é escamoteada — pela escola que, na maioria das vezes, associa a leitura à escrita e o leitor a um mero decodificador de letras, esquecendo-se de que o ato de ler é muito mais do que a simples decodificação do código escrito. Ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita em geral, mas deve se antecipar e se alongar na inteligência do mundo, uma vez que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2000, p. 10).

Noutros termos, a leitura do mundo precede a escrita da palavra, não obstante, no mundo letrado, a leitura da palavra condicione a leitura do mundo. Todavia, isso não nos pode fazer esquecer que a leitura é um ato que precede e não decorre da escrita. “Ao contrário do que se supõe, ela [a leitura] é antes a antecipação da escrita, pois para escrever o mundo é necessário que ele tenha sido lido. A experiência efêmera de ler, às vezes, se deixa prender por uma escrita” (YUNES, 2003, p. 42); mas, mesmo assim, lemos, primeiramente, o contexto, a situação para só depois — e bem depois — lermos as linguagens formais que se assentam sob códigos com sistema/normas e semântica definida *a priori*. Ler, portanto, é uma prática obrigatória para todas as coisas que fazemos: “todo o tempo estamos lendo - ler é uma condição de sobrevivência. Aos homens que não lêem, e não apenas o verbal, não é fácil sobreviver” (YUNES, 2003, p. 42), uma vez que a leitura não só requer a disponibilidade para ir além do já sabido como também exige a construção de relações significativas, pois ela:

É permanente passagem da palavra de um a outro, pela interação desautomatizada que realiza, onde EU ausente do outro (autor) me pede uma resposta pessoal que me permita também dizer EU, no compromisso que tenho com a minha e a sua palavra. Ler não é, pois, tão simples quanto decifrar letras na página do livro didático, de respostas prontas; para quem soubesse, de fato ler/ser, estudar se assemelharia a um jogo instigante, exercício lúdico a incitar a criação lúcida (YUNES, 2003, p. 53).

Sendo algo que marca o ingresso do indivíduo numa comunidade de leitores e que cria uma rede de solidariedade, pois ler é solidarizar-se pela reflexão, pelo diálogo com o outro, a quem altera, a leitura é, portanto, iniciada no próprio contexto sócio-cultural onde vivemos, é fruto de nossas histórias de vida, de nossos ideais, de nossos conhecimentos sobre o mundo. E, neste caso, ratificando o que já foi dito, a leitura é um instrumento imprescindível para a inserção social, e, procedendo assim:

[...] estamos nos posicionando criticamente frente ao mundo e definindo de onde falamos, uma vez que a leitura será a mediadora das relações entre o aluno e o mundo e, a partir dela, ele poderá interferir na realidade e reconstruí-la. Dessa forma, a idéia de ferramenta como objeto que permite agir sobre o mundo é transportada para a leitura como instrumento, ferramenta da percepção, que serve para construir os significados do mundo. Vista por esse prisma, a idéia de leitura como instrumento, recurso para a expressão e, como tal, basta dominar seu código e sua técnica, é superada pela perspectiva da leitura como um modo de organizar e constituir o conhecimento, estando a serviço, pois, da construção de um mundo de referências que dão sentido à existência humana. A atividade de leitura é posta como um ato político (BELMIRO, 2003, p. 121-122).

Essa parece, por exemplo, ser a concepção de leitura subjacente aos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (PCN)². De acordo com os PCN, o trabalho com leitura, além de visar à formação de escritores, ou seja, de pessoas capazes de escrever com eficácia, objetiva formar leitores competentes. Nesse sentido, a leitura é apresentada como uma atividade na qual “o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua [...]” (PCN, 1997, p. 53). Ela

² Embora este trabalho tenha sido desenvolvido no ensino médio, sempre que necessário, para iluminar a nossa reflexão sobre a circulação do texto literário em sala de aula, independentemente do segmento de ensino, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais tanto do médio quanto do fundamental, uma vez que estes são as diretrizes que norteiam os currículos escolares e os seus conteúdos mínimos na área de Linguagem e que orientam a função do professor no exercício pedagógico. Dessa forma, como acreditamos que o acesso à Literatura deve ser feito desde as séries iniciais, respeitando-se, evidentemente, as capacidades cognitivas do aluno, torna-se necessário refletir sobre as concepções de leitura, leitura literária e literatura subjacentes aos PCN destinados tanto a um quanto a outro segmento da educação básica, ainda que não aprofundemos a nossa reflexão.

é, por extensão, um processo por meio do qual os sentidos começam a ser constituídos antes da própria leitura e tem sido, na escola, um objeto de ensino que, para se tornar também objeto de aprendizagem, deve, mantendo sua natureza e complexidade e sem se descaracterizar, fazer sentido para o aluno, pois a leitura, sendo uma prática social, é “sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal” (PCN, 1997, p. 57).

Para tanto, os PCN sugerem que, para aprender a ler, além de ser preciso uma diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam, de fato, as práticas de leitura, é necessário “negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e adiante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes” (PCN, 1997, p. 56), os quais, por seu turno, devem fazer com que os alunos vejam a leitura como algo interessante e, ao mesmo tempo, desafiador, algo que, depois de conquistado, lhes dará autonomia e independência, pois o ato de ler, processo abrangente e complexo, é uma atividade de compreensão, de inteligência de mundo “que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra” (BRANDÃO e MICHELETTI, 1997, p. 17).

Neste sentido, o ato de ler não pode ser caracterizado como uma atividade passiva, uma vez que a leitura, sendo uma atividade de linguagem, é uma prática social de alcance político e, como tal, é, sobretudo, “uma atividade constitutiva de sujeitos capazes de entender com o mundo e nele atuar como cidadãos” (BRANDÃO e MICHELETTI, 1997, p. 22). A esse respeito, Magnani (1989, p. 34) afirma o seguinte:

[...] a leitura não é um ato isolado de um indivíduo frente ao escrito de outro indivíduo. Implica não só decodificação de sinais, mas também a compreensão do signo lingüístico enquanto fenômeno social. Significa o encontro de um leitor com um escrito que foi oficializado (pela intervenção de instâncias normativas como a escola, por exemplo) como texto (e como literário) em determinada situação histórica e social. E nessa relação complexa interferem também as histórias de leitura do texto e do leitor, bem como os modos de percepção apreendidos como normas, em determinada época e por determinado grupo.

Nessa perspectiva, a leitura está sujeita às injunções histórico-sociais porque ela é uma atividade de interação entre o homem e o mundo, interação mediada pela palavra, esta que é, conforme se pode depreender da lição de Bakhtin (2000), um signo vivo, dialético, voltado para o Outro. Sendo assim, “a leitura é, pois, travessia, a exigir pactos, compra e venda, negócios, escambos, barganhas de sentido. Vamos a ela” (WALTY, 2000, p. 170).

Assumindo, portanto, uma forma dialética, a leitura, dentro do espaço escolar, deve ser vista como algo inserido na dinâmica social, ou seja, como uma prática cultural inserida na dinâmica social onde o aluno vive. Nesse conceito, o livro, que é, na maioria das vezes, visto como receptáculo privilegiado dos produtos intelectuais e da tradição, deixa de ser um objeto sacralizado, intocável e passa a ser um produto cultural ativo integrado ao sistema de trocas da comunidade, passa a ser um fato presente no cotidiano dessa comunidade e vivenciado segundo as regras sociais da própria comunidade (AGUIAR, 2003).

Para que isso se torne uma prática efetiva, a escola deve, conforme sugerem os PCN (1997), abrigar múltiplas formas de aproximação entre alunos e livros, ofertando-lhes livremente tipos de textos de diferentes linguagens, tipos diferentes de leitura individual e coletiva. E, além disso, deve, como sugere Aguiar (2003), propiciar aos alunos ocasiões de freqüentar agências sociais mais amplas (bibliotecas públicas, livrarias, feiras de livros, encontros com autores) e de interagir com modalidades várias (jornais, revistas, almanaques) que funcionam como mediadores de leitura.

Todavia, isso não pode fazer com que a escola esqueça que é nela que os alunos entram em contato com outros segmentos que os aproximam dos livros e, por isso, todo o corpo educacional deve estar aberto ao convívio para além das paredes da sala de aula, possibilitando que os alunos possam escolher o que querem ler e justificar as suas escolhas. Depois disso, é chegada a hora da leitura, atividade que é desenvolvida solitariamente e exige do aluno que se isole para que possa internalizar os significados descobertos e apresentar um posicionamento diante deles.

Mesmo sendo um ato solitário que, paradoxalmente, é marcado pela interação verbal entre indivíduos socialmente determinados — o leitor e o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros —, é possível desenvolver atividades que, se forem múltiplas e variadas, podem estimular a participação do leitor (em formação).

De qualquer forma, essas atividades, segundo Aguiar (2003), devem procurar respeitar as diversidades de ritmos, de capacidades de compreensão, de abstração, de concentração dos alunos, o que pode ser feito se elas forem desenvolvidas em termos de ludismo e versatilidade, pois a leitura é um jogo cujas regras o leitor precisa aceitar para que a partida seja iniciada, mas ela, a leitura, é sobretudo um jogo por meio do qual o leitor se descobre como sujeito capaz de dar conta do próprio processo de leitura.

Se quiser formar esse tipo de leitor, a escola, no cumprimento de seu papel como instituição social, deve mudar sua concepção de leitura e buscar alternativas para uma melhor escolarização da leitura, visto que, como afirma Soares (2003), este processo de

escolarização, que consiste na ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizantes de ensino, seleção, ordenação, exclusão e apresentação de conteúdos, é inevitável, porque é da essência da escola, é o processo que a institui e a constitui; e visto que, como já foi dito, é na escola que a maioria da população tem contato com os livros. Estes, contudo, no ambiente escolar, passam a ser identificados, na maioria das vezes, como livros didáticos e são usados como meio de decorar regras gramaticais, estudar vocabulário ou para suprir as carências do professor que, muitas vezes, tem, de acordo com Kleiman (1998), a visão de que o texto é um depósito de informações e que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações, através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo das informações.

Essa perspectiva, na visão de Silva (1988, p. 99), "nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens e retirando-lhe a possibilidade de ser sujeito dos seus próprios atos". E isso não é condizente a uma escola que deve ser marcada pelo diálogo, pela interlocução, pela produção de sentidos, pela crítica, pela inventividade, requisitos esses a que o texto literário, dada a sua natureza, se presta; mas que, no ambiente escolar, se perdem devido à utilidade que se pretende dar às qualidades estéticas do texto literário. E, com isso, deixa-se de formar leitores criativos, participantes, dotados de senso crítico e visão humanista da vida e do mundo, pois, nas palavras de Azevedo (2003, p. 76):

Leitores são pessoas que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que lêem jornais, mas também poesia; gente, enfim, que sabe utilizar textos em benefício próprio, seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento.

Além disso, no caso específico da literatura, a escola não pode esquecer que a formação do leitor literário objetiva formar "um leitor para quem o texto é objeto de intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e viver" (RANGEL, 2003, p.137-138). Ela é, enfim, algo que, em determinados momentos ou situações, precisa driblar sérias dificuldades, inclusive as representadas por outros desejos. Desse modo, ainda segundo esse autor, o texto literário é indispensável não só para o ensino/aprendizagem da leitura mas evidentemente para a formação do gosto literário. A esse respeito é bastante elucidativa a afirmação abaixo:

Gostar ou não gostar de ler não pode ser simplesmente atribuído a habilidades ou aptidões inatas, mas a preferências ou exclusões inscritas em modos de ser construídos histórica, social e culturalmente. Trazido para o âmbito da prática, em estratégia de formação prévia ou em serviço, esse esclarecimento tem permitido aos professores compreenderem e modificarem suas relações com a literatura, [...] provando que é possível voltar a ser leitor, voltar a ler e a gostar de ler e mostrando, também, a responsabilidade da escola nessa transformação (OSWALD, 2003, p. 74).

Nesse educar pela literatura, é preciso lembrar que não basta que o texto literário seja incluído na programação escolar. É necessário que lhe seja dado o devido tratamento, o que exige a existência de critérios sérios que deverão nortear a escolha do que se oferecerá ao aluno, e de estratégias adequadas para a abordagem e processamento do texto literário, o que, na prática, tem se revelado um verdadeiro suplício de Tântalo.

2.2 Da leitura literária: um encontro marcado por desencontros

Sendo uma atividade complexa, plural que se desenvolve em várias direções, o ato de ler é, aqui, tomado como produção de sentido, ação individual (e social) e, ao mesmo tempo interlocução, ainda que esta seja, nas palavras de Jouve (2000), diferida, uma vez que, por meio dela, leitor e autor, afastados no tempo e no espaço, encontram-se imersos em relações assimétricas, mas, ao mesmo tempo, é por meio da leitura que o leitor, no processo de compreender a vida, pode atribuir sentido à existência.

Embora existam outras modalidades de leitura que gozam, inclusive, de maior trânsito social, a modalidade privilegiada neste trabalho será a leitura literária não só porque nela, conforme afirma Lajolo (1999), a liberdade e o prazer são ilimitados, mas principalmente porque a literatura, esse complexo de textos que, de acordo com Eco (2003, p. 09), a humanidade produziu e produz não para fins práticos mas por amor a si mesma “— e que se lêem por deleite, elevação espiritual, ampliação dos próprios conhecimentos, talvez por puro passatempo, sem que ninguém nos obrigue a fazê-lo (com exceção das obrigações escolares)”, assume algumas funções para a nossa vida social e individual, atuando, mediante um saber literário consistente, na formação de sujeitos sociais.

Entre as funções da literatura apresentadas pelo eminente professor de semiologia, está o fato de ela manter em exercício a língua como patrimônio coletivo e, ao proceder assim, criar identidades e comunidades. Mas ela — e isso talvez explique a razão por que se deve ensinar, ler, vivenciar literatura — também mantém em exercício a nossa língua individual, fazendo chegar até nós “os ecos de um mundo de valores que chega de e remete a livros” e colocando-nos diante de “heróis, que poderiam fugir de um fado atroz [mas que], por debilidade ou cegueira, não compreendem ao encontro de que estão indo, e precipitam-se no abismo que cavaram com as próprias mãos” (ECO, 2003, p. 20).

Noutras palavras, a literatura nos ajuda a compreender a impossibilidade de modificarmos o destino, ou seja, uma outra função sua é esta educação à morte, às leis inexoráveis da vida. E, neste ponto, leitura e literatura se coadunam porque ambas, por um lado, compartilham a natureza formativa e, por outro, desprendem o leitor das dificuldades e imposições da vida real, renovando-lhe a percepção do mundo e permitindo a ele não só ouvir como também falar de assuntos vistos, invariavelmente, do ponto de vista da subjetividade.

Este aspecto, o da subjetividade, permite-nos, neste trabalho, evitar que, como comumente acontece, tomemos a leitura como um fenômeno meramente cognitivo, embora ela seja também esse conjunto de estratégias e habilidades de que o leitor precisa para ser considerado como tal; ou como um simples fato histórico-social, mesmo que, por meio dela, seja possível trazer à tona os significados atribuídos a certos autores, obras e outros componentes do cenário literário. A leitura, aqui, devido a esse qualificativo *literário*, será vista como experiência subjetiva. No entanto, como esse aspecto da subjetividade tem sido esquecido no ambiente escolar, a leitura literária tem deixado de ser leitura experiência e se tomado, nesse universo, leitura experimento.

Ao tomarmos a leitura como experiência, procedemos assim porque acreditamos, conforme Larrosa (*apud* YUNES, 2003), que é preciso recuperar a categoria da experiência para o pensamento e para a formação. E, mesmo que seja uma categoria bastante ampla, ela tem na leitura um dos seus lugares paradigmáticos. “[...] Ex – per – ientia significa sair para fora e passar através de [...]. O saber da experiência ensina ‘a viver humanamente...’ e não se confunde com o experimento de verdades objetivas que permaneceram externas ao homem”. Assim, a noção de leitura como experiência é extremamente favorecida pela opção de trabalhar com a literatura, pois nesta o leitor encontra-se diante de “uma nova experiência que ele vai viver e transformar, transformando-se na medida em que incorpora a sua essencial novidade ao seu mundo de vivências” (ZILBERMAN, 1986, p. 38).

Pela leitura literária, o leitor se experimenta e se transforma, enquanto transforma o texto, e, ao se apropriar dessa experiência, ele é capaz não só de se apropriar de si mesmo, mas principalmente de começar a ler o mundo e a sociedade em torno e além, pois experimentar o literário e trabalhar com ele, dentre outras particularidades, apresenta uma, em especial, que está ligada ao fato de que com a leitura do literário e o trabalho com ele “o conhecimento não se fecha — pelo contrário, se abre em múltiplas possibilidades, e a verdade não se instaura em nenhuma delas” (GARCIA, 2003, p. 20); e o texto, se já estava aberto a múltiplas interpretações, permanecerá assim, instigando o imaginário de cada um de nós, e, inclusive, a nossa consciência crítica, pois:

A literatura também desempenha um papel político por contribuir para a formação do pensamento crítico, servindo de instrumento de reflexão: pode questionar a hegemonia do discurso oficial e o consenso estabelecido pela ideologia dominante. No entanto, essa potencialidade da literatura somente será atualizada se o sujeito desenvolver aquelas habilidades e competências que o tornam leitor crítico tanto do texto quanto da realidade (ZINANI e SANTOS, 2004, p. 65).

Dessa forma, tomar a leitura literária uma prática efetiva em sala de aula é buscar estabelecer um contrato — ou trazer a lume os que foram abruptamente interrompidos — do aluno com a literatura por meio do qual, respeitando-se o convívio individualizado estabelecido entre o leitor e a obra literária, “emerge a possibilidade de um conhecimento do real, ampliando os limites — até físicos, já que a escola se constrói como espaço à parte — a que o ensino se submete” (ZILBERMAN, 1988, p. 21). Noutros termos, a literatura, ao deflagrar, sem finalidades precípua ou cobranças ulteriores, a experiência mais ampla da leitura, é condição necessária para tomar o ensino mais satisfatório para o aluno, que, por meio dela, pode, dentre muitas coisas, aprender a ler o mundo e se descobrir como sujeito do conhecimento, o que pode trazer transformações radicais.

Uma dessas transformações é a instauração de uma educação mais humanista, pois “a literatura lida essencial e constantemente com a imagem do homem, com a forma e o estímulo da conduta. [...]. O que o homem infligiu ao homem, em época muito recente, afetou a matéria básica do escritor — a totalidade e o potencial do comportamento — e oprime o cérebro com uma nova escravidão” (STEINER, 1988, p. 22-23). Por isso, de acordo com esse autor, aquele que ensina literatura “deverá se perguntar qual é o seu propósito (orientar, guiar alguém pelo *Lear* ou pela *Orésteia* é moldar com as próprias mãos os caminhos de outrem)”, uma vez que toda prática está embasada numa concepção de literatura, que determina os fins a que almejamos chegar e principalmente o tipo de homem que queremos formar.

Neste último caso, a literatura contribui para uma educação que, na busca pela “humanidade essencial”, amplia e apura a capacidade do espírito humano, visto que é nela que ainda se concentra a luz — mesmo tênue — que nos proporciona refletir sobre nossa condição essencial e íntima. Sendo assim, ao lermos uma obra literária, podemos ser possuídos por ela “tão completamente que, por um momento, permanecemos com medo de nós mesmos e em um estado de infinito reconhecimento” (STEINER, 1988, p. 29), como se nos desprendêssemos do próprio corpo, e, ao olharmos para trás, víssemos a nós mesmos e sentíssemos “um súbito medo alucinante; uma outra presença está entrando em [nosso] próprio ser, e não há caminho de volta. Sentindo esse medo, a mente busca abruptamente despertar” (STEINER, 1988, p. 29). Ou seja, em meio às muitas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, a literatura, muito mais do que uma simples guardiã do patrimônio cultural, pode trazer contribuições não só para uma melhor adequação a um mundo novo como principalmente para a formação total do ser humano; e, se não conseguimos ler isso que ela nos dá a ler, somos, talvez, do ponto de vista técnico, capazes de ler a palavra impressa, mas analfabetos no único sentido que importa.

Vista como um bem humanizador, a literatura, segundo Candido (1995), é um direito humano, uma vez que ela pertence àquela categoria de bens que não podem ser negados a ninguém. Nesse sentido, é preciso defender a necessidade da leitura literária não só porque inúmeros jovens e adultos gostam de ler, mas também porque a literatura é uma das profundas necessidades humanas, necessidade que, se não satisfeita, pode causar a desorganização pessoal ou a frustração mutiladora, pois ela, em sendo uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito, é fator indispensável de humanização, processo esse que é, aqui, compreendido conforme apresentado por Candido (1995):

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

A literatura é esse bem humanizador porque, “trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 244). Esse poder que ela tem de fazer o homem mergulhar em suas páginas e delas sair renovado, esse poder que, ao colocar o homem em contato com a essência humana, propicia a ele a experiência sempre renovada de viver o mundo e a si mesmo em cada texto percorrido e, assim, tornar-se, cada vez, mais humanizado, vem confirmar a assertiva de que a literatura é uma das artes que responde à nossa necessidade de fantasia, de devaneio sem falar que ela é um objeto de natureza complexa, pois é, ao mesmo tempo, uma “construção de objetos autônomos como estrutura e significado”, uma “expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos”, e é também “uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CANDIDO, 1995, p. 244).

Entretanto, esse poder encantador e humanizador vem do fato de a literatura ser um objeto, um objeto construído, pois, sendo construção, os seus elementos constitutivos, as palavras, ao organizarem a matéria, exercem também um papel ordenador sobre nossa mente. Dessa forma, “quer percebamos ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de

ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em conseqüência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 1995, p. 245).

É, portanto, tirando as palavras do nada e as dispondo como um todo articulado, que a literatura as torna capazes de humanizar o homem, uma vez que “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (CANDIDO, 1995, p. 246). Isso faz com que a literatura seja uma necessidade humana imperiosa e, desse modo, poder fruí-la se torna também um direito das pessoas de qualquer sociedade. Negar essa fruição é mutilar a nossa humanidade, já que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 1995, p. 256).

A respeito desse caráter formador, cumpre acrescentar que a função formativa da literatura é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista meramente pedagógico, uma vez que ela não é um mero apêndice de instrução moral e cívica, e, como tal, “age com impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela — com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 2002, p. 83).

Compreendida desse modo, a literatura, assim como aquilo que sua leitura propicia, é algo que o olhar clínico da racionalidade não pode captar, principalmente porque a leitura literária possui uma dupla função nem sempre compreendida pela desumanidade política e pela sociedade de massa tecnológica: como uma experiência de libertação, ela faz o leitor esquecer, ainda que por um momento bastante efêmero, os problemas e preocupações de sua existência; e, como uma experiência de preenchimento, possibilita a este mesmo leitor modificar o seu olhar sobre as coisas. Neste sentido, a literatura é um poderoso instrumento que possibilita ao homem emancipar-se das amarras ideológicas, culturais e sociais, uma vez que, como afirmam Zinani e Santos (2004, p. 71), “é através da literatura, a partir da leitura do texto literário, que o leitor consegue melhor organizar o conhecimento de si próprio e do mundo em que vive”, o que se coaduna especificamente a este objetivo do ensino fundamental traçado nos parâmetros curriculares nacionais:

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

Entretanto, os PCN, nas poucas linhas que dedicam ao texto literário, ao tratarem de suas especificidades, não fazem mais menção a essa função/formação humanizadora que o texto literário pode oferecer e que podemos depreender do objetivo apresentado acima. Apesar disso, reconhecem o texto literário como uma forma específica de conhecimento, que difere do saber produzido pela ciência, e sugerem que o trabalho com ele esteja incorporado às atividades da sala de aula nas quais se deve discutir/mostrar as propriedades compositivas matizadas nesse tipo especial de linguagem. Com isso, esperam que sejam afastados os equívocos enredados no trabalho com o texto literário, que, na maioria das vezes, é tratado “como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do ‘prazer de ler’” (PCN, 1997, p. 37).

Esse posicionamento dos PCN, apesar da pouca atenção dada ao texto literário, deixa, por um lado, entrever uma compreensão mais ampla do fenômeno literário segundo a qual o ensino de literatura deveria pautar-se no trabalho com a linguagem e, com isso, contribuir para “a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (PCN, 1997, p. 38-39).

Por outro lado, ao ressaltar a complexidade e a multiplicidade de sentidos do texto literário, os PCN podem dificultar o processo de leitura desse “tipo especial de linguagem”, como também podem passar a idéia equivocada de que a literatura é “algo criado por alguém distante, espécie de gênio dotado de dons especiais para construir um tipo de mensagem que investe num uso particular e diferente da linguagem, perspectiva romântica, pois supervaloriza a instância do autor” (SILVA, 2005, p. 45).

Além disso, se comparados, os PCN do ensino fundamental e os do médio apresentam, ainda segundo essa mesma autora, uma falta de articulação entre os pressupostos teóricos apresentados para esses dois níveis de ensino, revelando certas concepções relacionadas ao texto literário que devem ser repensadas, pois se pautam em formulações genéricas e ratificam certos lugares-comuns no ensino de literatura, apresentando muitas perguntas e quase nenhuma resposta.

Entretanto, parece-nos que a autonomia e a especificidade da literatura, antes negadas, ou melhor, bastante deslocadas nos PCN, principalmente nos do ensino médio, ganharam um espaço maior na nova versão deste documento, chamada de Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (doravante OCNEM), o que vem ratificar a importância da literatura, por exemplo, no currículo do ensino médio a fim de “dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência estética” (OCNEM, 2006, p. 55), a qual é compreendida como o contato com o texto literário:

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

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao contrário dos antigos PCN do ensino médio, em que o papel da literatura era restringido e nem chegava a ser problematizado, devido à superficialidade com que a literatura era abordada no currículo do ensino médio, apresentam uma reflexão mais ampla sobre a literatura, reconhecendo o seu papel como bem simbólico de que se deve apropriar e também como agente humanizador. Reflexo disso é a incorporação neste documento de algumas contribuições da Teoria Literária como, por exemplo, a reflexão sobre o papel do leitor na reconstrução simbólica do texto literário.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio reconhecem que a relação entre o texto e o leitor é modelada por fatores lingüísticos, culturais, ideológicos, “num arco extenso que pode ir desde a rejeição ou incompreensão mais absoluta até a adesão incondicional. Também conta a familiaridade que o leitor tem com o gênero literário, que igualmente pode regular o grau de exigência e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação” (OCNEM, 2006, p. 58). Pensando assim, essas orientações curriculares delegam à escola o papel de formar leitores que sejam capazes de adentrarem “no âmbito mais complexo da leitura literária” e, assim, poderem fruir obras capazes de propiciar a eles “uma fruição mais apurada, mediante a qual [terão] acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo” (OCNEM, 2006, p. 70).

Nesse processo, o professor torna-se aquele que, no contexto das práticas escolares de leitura literária, é um mediador, uma vez que ele “opera escolhas de narrativas, poesias, textos para teatros, entre outros de diferentes linguagens que dialogam com o texto literário” (OCNEM, 2006, p. 72). Noutras palavras, reconhecendo o anacronismo do estudo de literatura no ensino médio, que ainda segue um modelo artificial que não contribui para uma efetiva circulação e recepção de livros no ambiente escolar, e apontando, como decorrência disso, a necessidade de excluir do currículo aquilo que é excessivo e não essencial, as orientações curriculares para o ensino médio sugerem que os professores passem a refletir sobre os objetivos das aulas de literatura, sobre as obras que devem compor o “acervo básico” para a formação do leitor, sobre o

diálogo permanente entre literatura e outras áreas, apontando, inclusive, as especificidades e o modo de ser de cada uma. Isso exige que cada docente, além de ser um leitor especializado, tenha um conhecimento mais aprofundado no âmbito da Teoria Literária e passe a privilegiar "um contato mais direto com a obra, a experiência literária, e [a considerar] a história da literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário, devendo, pois, ficar reservado para a última etapa do ensino médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados" (OCNEM, 2006, p. 77).

Agindo assim, o professor contribuirá para fazer com que o aluno perceba que a literatura, embora seja uma arte, produto da intuição humana e, como tal, é por esse caminho que deve ser apropriada, é também, parafraseando Zinani e Santos (2004), um importante elemento conscientizador que pode desencadear mudanças nas estruturas psicológicas e, talvez, sociais, uma vez que atua nas estruturas cognitivas e, dessa forma, contribui para a formação do homem, pois, como projeção da experiência humana, a literatura é, conforme ensina Candido (2002, p. 80), "algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem".

Parece-nos, no entanto, que esse aspecto da literatura como repositório de experiências humanas, em contato com o qual o homem pode evoluir, ainda não é considerado pela escola em cujas salas de aulas falta um trabalho mais consistente com o texto literário cujo ensino é marcado por protocolos e convenções que circulam na escola, "através de materiais didáticos que fazem desfilar figuras de linguagem a serem reconhecidas, funções de linguagem a serem identificadas, fatos históricos a serem justapostos a certas ocorrências formais interpretando-as" (LAJOLO, 1988, p. 92).

Esses protocolos, ainda de acordo com a referida autora, são os responsáveis por uma educação de gosto e, nessa perspectiva, ensinar literatura na escola "talvez tenha como produto final a substituição de certos protocolos por outros que manam dos pontos centrais da comunidade interpretativa oficial" (LAJOLO, 1988, p. 96). Noutros termos, a presença do texto literário no ambiente escolar, quando não é um pretexto, é marcada por abordagens inconsistentes donde avultam perguntas literais que "inviabilizam um mergulho mais profundo na obra literária [e que] não habitua o aluno a esse movimento de análise mais profundo. Assim, não percebem o prazer que proporciona esse envolvimento com a leitura [literária], ficando apenas na superficialidade de respostas formais" (TAVARES, 2003, p. 108).

Isso inviabiliza que aquele que lê o texto literário possa reconhecer-se no outro e, assim, criar vínculos com outras pessoas e, por extensão, com toda a humanidade, pois o texto literário, importante elemento na criação da identidade do ser humano, contribui não só para a sua formação intelectual como também para a formação de sua

personalidade, processo esse em que conhecimento e prazer podem se fundir. No entanto, conhecimento e prazer, dentro do ambiente escolar, freqüentemente são trabalhados dicotomicamente, o que tem tomado o texto literário desprovido de sua essência.

Desse modo, como se não bastasse tornar a leitura literária pretexto para o ensino de outras coisas, exceto o de literatura, a escola, “por ser servil, quer transformar a literatura em instrumento pedagógico, limitado, acanhado, como se o convívio com a fantasia fosse um bem menor” (QUEIRÓS, 2002, p. 160), o que tem sido conseguido principalmente no ensino médio onde, ao priorizar a historiografia literária, a escola alijou, dessa última fase da educação básica, a presença da literatura e, conseqüentemente, a sua leitura, uma vez que o importante é o aluno aprender um rol de datas, autores e obras.

Isso não quer dizer que a literatura não possa ou não deva ser um patrimônio pedagógico precioso que pode vir a “fornecer a professores e alunos caminhos para atingir as metas fundamentais propostas pelos PCN, como ainda ser um dos esteios para a interdisciplinaridade, participando de alguns temas transversais propostos nos Parâmetros” (FARIA, 1999, p. 09). Entretanto, embora conscientes de que a literatura pode ser um excelente instrumento pedagógico, somos contrários ao fato de a escola, no seu afã pedagógico, ter enredado a literatura em fios pedagogizantes, o que culminou numa abordagem equivocada do texto literário, uma vez que este, no âmbito escolar, circula sob a forma de fragmentos e, portanto, “destituído de sua integridade, de sua carga literária, que lhe garantiria mais consistência significativa e até mesmo coerência, em alguns casos” (TAVARES, 2003, p. 114).

Essa abordagem, por sua vez, tornou o ensino de literatura, com tênues variações nos níveis fundamental e médio, marcado por uma dispersão, pois, “ao longo das aulas, ensina-se sobre o cenário da literatura, a vida dos autores que se tornam personagens e não sobre o ser da literatura — o texto literário enquanto tal” (CAMPOS, 2003, p. 13). Esse ensino tão adverso à literatura é haurido de práticas pedagógicas que, além de não facilitarem o acesso ao livro e a textos de qualidade, não têm contribuído para formar o gosto pela leitura, mas têm contribuído, no caso da literatura, para fazer com que os alunos saiam da escola, quando não odiando, pelo menos completamente indiferentes aos valores que a leitura literária pode suscitar.

Essas práticas alternam-se entre a alegria e o desânimo, uma vez que ainda seguem uma metodologia dogmática e historicizante que reduz a literatura a uma seqüência de fatos, autores e obras, descartando o contato com o texto literário. Assim, texto e aluno permanecem calados e a aula de literatura ou de leitura literária torna-se

monótona e monológica, pois os únicos que falam são o livro e o professor. Em outros termos, tais práticas contribuíram para a esterilização do aspecto mais vivo e formativo da literatura, para torná-la algo enfadonho e apático, algo que provoca raiva nos alunos, mas que deveria não só fomentar-lhes a promoção do debate e da reflexão crítica como também sensibilizá-los para desvendarem as dimensões da palavra (literária), a qual pode não só falar de situações que lhes interessem como principalmente alterá-los, transformá-los, pô-los diante de novas formas de ser e existir, pois a palavra literária trabalha, segundo Queirós (2002), com os sentimentos que fundam o homem: a busca, a perda, o desencanto, o medo, a esperança, o luto, o amor, o ciúme, a fraternidade.

Como contraponto a essa letargia que envolve a leitura literária no espaço escolar, é preciso que o ensino de literatura esteja centrado na leitura de textos e sustentado por teorias literárias e práticas pedagógicas que contemplem a interação do leitor com o texto e, só assim, possibilitar-se-á aos alunos o desenvolvimento do prazer do texto, do prazer estético. Nesse processo, ensinar a leitura do texto literário exige mostrar aos alunos que a literatura se produz num constante diálogo entre textos e sensibilizá-los para reconhecer os sentidos, a decifração de signos e a reconstrução de uma linguagem que guarda todas as dores e emoções do mundo e que, por isso mesmo, é “uma confissão de que a vida não basta”.

CAPÍTULO III

DE POESIA E ESCOLA: ENTRE OS MEANDROS DE UMA CARTOGRAFIA

[...]

Pois bem,
às vezes
de tudo quanto lhe entrego, a Poesia faz uma coisa
que parece que nada tem a ver com os
ingredientes mas que tem por isso mesmo um
sabor total: eternamente esse gosto de nunca e de
sempre.

Mario Quintana

A poesia não oferece repostas ou soluções
para os problemas da realidade; convida a
refletir sobre nós mesmos, agindo no vácuo
entre o que acontece e o que gostaríamos
que acontecesse.

Seamus Heaney

3.1 De poesia: em busca de uma definição entre várias (in)definições

Presente desde o início da atividade literária em nebuloso estágio cultural perdido nas sombras do tempo, a poesia vem escapando às tentativas paralisantes de rígidas definições. Já em Aristóteles, em sua *Poética*, ela não gozava de um estatuto próprio que, ao descrevê-la como um gênero, a colocasse em pé de igualdade com os gêneros narrativo e dramático. Diante disso, procurou-se atribuir-lhe uma consciência genérica e, como o verso não era – tampouco é – um sinal infalível capaz de determinar este ou aquele texto como pertencendo a este ou àquele gênero, apelou-se pelo lirismo.

Neste caso, deixando o domínio da imitação da realidade, o poeta voltava-se para si próprio e apresentava, diante do mundo, “uma relação pessoal das impressões suscitadas pelo mundo, uma exploração íntima dos sentimentos, expressa através de uma voz julgada espontânea, que é o canto” (STALLONI, 2003, p.135). Como decorrência disso, buscou-se também definir a poesia por outro viés: o da não-ficção, segundo o qual a obra poética se definiria pela sua aparente recusa de ficção, uma vez que o poeta, ao voltar-se para si e tirar a inspiração de si mesmo, abandonava as vias da imaginação.

No entanto, mesmo que permitam uma aproximação da essência de uma escrita poética, os critérios de subjetividade e de não-ficção, assim como o do verso, não permitem o estabelecimento de uma categoria homogênea. De acordo com Todorov (1980, p. 95), são raros os estudos que dão uma definição pragmática da poesia, isto é, “que a definem com o estado de espírito do autor que precedem seu aparecimento ou com o do leitor que a seguiu”. Esta repugnância a essa idéia de poesia, bastante em voga outrora, advém de que “não é porque um belo dia sofremos, que automaticamente escrevemos poesia; aliás, é a partir do poema que deduzimos o estado do seu autor; este é um efeito do texto, não sua causa [...]” (TODOROV, 1980, p. 95). Diante disso, o que caracteriza o texto poético? Segundo Todorov (1980), na busca por uma resposta a essa pergunta, grande parte dos estudos dedica-se aos aspectos semântico e sintático. Considerando-se o aspecto semântico, existem, pelo menos, três respostas para a pergunta anterior: a teoria ornamental, a afetiva e a simbolista.

De acordo com a primeira, oriunda da retórica clássica, a poesia caracteriza-se por apresentar um discurso formulado de modo mais belo, mais ornado, uma vez que “os ornamentos poéticos servem o ‘agradar’ e em quase nada contribuem para o ‘instruir’” (TODOROV, 1980, p. 96). Entretanto, essa é uma teoria pragmática que recusa

explicitamente a diferença semântica. Na segunda teoria, as palavras, fora do âmbito poético, têm um conteúdo intelectual, nocional, conceitual enquanto, dentro do âmbito poético, possuem um conteúdo emotivo, afetivo, "patético". A diferença existente entre o que as palavras designam em poesia e fora dela está, portanto, no próprio conteúdo do que é dito. Na terceira teoria, de origem romântica e bastante aceita por grande parte dos estudiosos contemporâneos, a diferença entre poesia e não-poesia está na maneira de significar e não no conteúdo da significação. Sendo assim, a poesia caracteriza-se por fazer com que as palavras, deixando a sua condição de signos na linguagem cotidiana, alcem à condição de símbolos.

As teorias sintáticas, por sua vez, situam a especificidade poética "na relação entre as partes do texto e não mais entre seus níveis (forma e conteúdo, significante e significado, etc.)" (TODOROV, 1980, p. 99). A preocupação, agora, não é mais com os problemas ligados à natureza filosófica ou existencial da experiência poética e passa a incursionar pelos problemas que cercam o modo como ocorre o funcionamento interno do discurso poético.

Os primeiros estudiosos que buscaram apresentar um conceito operatório que, desde então, serve como instrumentos de análise foram os formalistas russos, a quem devemos o estabelecimento de novas orientações para a teoria da compreensão poética, principalmente porque "não só muita coisa do que se diz nas discussões de hoje sobre o tema da linguagem e da poesia já se encontrava no início prenunciada nos escritos dos formalistas, como também muita coisa exige crítica à luz dos conhecimentos formalistas" (STEMPEL, 2002, p. 415).

Para os formalistas, a especificação da palavra poética advém de sua contraposição ao que seria "linguagem prática". Ambas consideradas como duas substâncias diferentes. Neste caso, ao contrário da linguagem cotidiana, a linguagem poética é definida primordialmente como uma forma exclusiva e diferente de outras formas e usos da linguagem. O que caracterizaria a linguagem poética seria o fato de ela olhar para si mesma, chamar atenção para o próprio meio, para a própria palavra.

Como ressalta Tezza (2003), na busca de um sistema autônomo, de substância formal e capaz de explicar por si a poeticidade, os formalistas fizeram questão de se deterem na imanência da obra literária, cujos elementos estão em correlação mútua, pois ela não pode ser explicada fora de suas correlações sistemáticas. Mesmo assim, eles não conseguiram atingir de forma completa uma explicação para o problema da linguagem poética, que era vista como um desvio da linguagem cotidiana, como um confronto entre linguagem literária e linguagem não-literária: "falando de modo bem geral, o dogma do 'desvio' da linguagem poética e de sua compreensão, como alteração

material da linguagem comum, constituía não só o método mais iminente, para não dizer o mais primitivo de sua avaliação, como também a forma mais exigente de criar poesia” (STEMPEL, 2002, p. 420).

A linguagem poética, ao deixar a comunicação objetiva em segundo plano, se apresenta como “um enunciado que se orienta para a expressão”. Essa diferenciação, segundo Stempel (2002), acentada em base inequivocadamente funcional, por vezes terminologicamente obscura, não é posta fundamentalmente em dúvida, embora não tenha sido reconhecida igualmente em todas as suas implicações. Noutras palavras, se a comunicação é a razão de ser da linguagem prática, ela, na poesia, fica reduzida a um mínimo, é secundária: “ao contrário da linguagem comum, o texto poético está construído de um modo desautomatizado onde as convenções da língua, em todos os seus níveis – do fônico ao semântico – se problematizam para dar, do objeto descrito, não sua imagem reflexa do real, e sim, uma visão ‘estranha’” (BRITO, 1995, p.113).

De acordo com esse autor, é a partir dos formalistas que, pela primeira vez na história da crítica literária, os problemas formais passam a ser estudados como uma questão de conteúdo e os problemas de conteúdo como uma questão de forma. Desse modo, no caso específico do texto poético, este se definirá sobretudo por suas características formais exclusivas.

Uma dessas características é o ritmo, o qual é o princípio de construção do verso, ou seja, é o seu fator principal e subordinante. Segundo Brik (1976, p. 131), “falamos de ritmo em toda a parte onde podemos encontrar uma repetição periódica dos elementos no tempo e no espaço”. Por isso, para utilizá-lo como termo científico, devemos despojá-lo de algumas significações que, oriundas de uma determinada área do conhecimento, podem, quando transpostas para outra área, se tornar bastante perigosas.

Como categoria científica, o ritmo é um movimento apresentado de uma maneira particular e não está ligado à alternância natural dos movimentos astronômicos, biológicos, mecânicos. Pensando assim, Brik (1976) nos adverte para a necessidade de termos que distinguir rigorosamente o movimento do seu resultado. Em outras palavras, para citar um exemplo que se coaduna aos objetivos deste trabalho, “o poema imprimido num livro também não oferece senão traços do movimento. Somente o discurso poético e não o seu resultado gráfico pode ser apresentado como um ritmo” (BRIK, 1976, p. 132).

Essa diferenciação entre o ritmo e o seu movimento apresenta uma importância não só acadêmica mas sobretudo prática, pois “todas as tentativas para encontrar as leis do ritmo não tratavam do movimento apresentado sob uma forma rítmica, mas das combinações de traços deixados por esse movimento” (BRINK, 1976, p.132). Isso, por um lado, fazia com que, por exemplo, os estudiosos do ritmo poético se perdessem no

verso, dividindo-o em sílabas e medindo-o a fim de, dessa forma, encontrar, nessa análise, as leis do ritmo. E, por outro lado, fazia com que tais estudiosos esquecessem que o movimento rítmico é anterior ao verso: “Não podemos compreender o ritmo a partir da linha do verso; ao contrário, compreender-se-á o verso a partir do movimento rítmico” (BRIK, 1976, p.132).

Dito de outra maneira: é preciso conhecer o impulso rítmico de que resulta o verso, já que tudo depende do ritmo poético, que, por sua vez, tem como consequência a distribuição em linhas e sílabas, o que pode ajudar a desfazer o permanente equívoco que foi gerado a partir da confusão entre impulso rítmico e verso pronto. Entretanto, se a noção de verso parece não ser muito obscura, o mesmo não acontece com a de ritmo. Por isso, é necessário precisá-la.

De acordo com Tomachevski (1976, p. 141), tomando-se o ritmo como “todo sistema fônico organizado com objetivos poéticos, sistema acessível à percepção dos ouvintes”, toda produção humana será “uma matéria para a rítmica na medida em que participa de um efeito estético e organiza-se de maneira particular em verso”. Para precisar as particularidades dessa assertiva, Tomachevski (1976) examina duas noções estritamente ligadas na história da literatura: verso e metro. Este, além de ser o traço distintivo dos versos em relação à prosa, representa a norma à qual a língua poética obedece.

Todavia, as normas métricas são instáveis, variando conforme a época. Isso, por um lado, fez com que as tradições literárias reunissem os diferentes fenômenos verbais numa única imagem: a da língua poética; e fez, por outro lado, com que os diferentes princípios métricos fossem associados a um único elemento: o verso. A esse problema histórico transitório do verso, está ligado um outro problema – o da forma poética:

A prática européia contemporânea tem o hábito de imprimir os versos em linhas arbitrárias iguais, e mesmo de realçá-los com maiúsculas; inversamente, publica-se a prosa em linhas ininterruptas. Apesar do isolamento da grafia e da palavra viva, esse fato é significativo, pois, na palavra, certas associações são ligadas à escrita. Essa divisão da língua poética em versos, em períodos de alcance fônico comparável e por fim igual, é evidentemente o traço específico da língua poética. Esses versos ou, para introduzir um novo termo, esses períodos discursivos equipotenciais, dão-nos por sua sucessão a impressão de uma repetição de um caráter “rítmico” ou “poético” do discurso. Percebemos séries isoláveis (versos) e, comparando-as, conscientizamos a essência do fenômeno rítmico (TOMACHEVSKI, 1976, p. 142).

Nesse sentido, a escansão é uma leitura particular que põe em relevo a distribuição dos acentos e que somos obrigados a fazer por uma imposição do próprio metro, se quisermos dar conta da capacidade fônica própria às unidades do verso. A escansão é, portanto, uma atividade obrigatória, pois “ela acompanha inevitavelmente a nossa percepção dos versos, só nos permite reconhecê-los e dá sua cor à percepção da língua poética. Impõe-nos a pronúncia dos diferentes versos de uma certa maneira que chamamos declamação e que se opõe à pronúncia da prosa” (TOMACHEVSKI, 1976, p. 143).

Por outro lado, se o metro pertence ao domínio da contagem, se é marcado por “uma distribuição periódica dos acentos no interior dos limites da unidade métrica (o verso), uma divisão vocálica profunda do discurso pronunciado em medidas elementares, em períodos fônicos eqüipotenciais” (TOMACHEVSKI, 1976, p. 143), o ritmo não pertence a esse domínio de contagem, pois ele se liga não à escansão artificial mas à pronúncia real. Ele não pode ser posto em relevo porque é passivo, é engendrado pelo verso:

[...] o ritmo é sempre concreto, funda-se unicamente sob os elementos da pronúncia por nós inteligíveis ou tomados realmente em consideração, elementos que estão tanto num discurso rítmico quanto num discurso não rítmico. Não podemos senão reconhecer e reproduzir um metro, enquanto que o ouvinte pode perceber o ritmo, mesmo se ignora as normas subjacentes do verso, mesmo se não percebe o seu metro. Por isso, encontram-se freqüentemente pessoas sensíveis ao ritmo e à música do verso, mas de todo o modo perdidas no domínio do metro, pessoas que não distinguem o jambo do troqueu e que, em sua leitura, deformam desesperadamente a natureza métrica do verso (TOMACHEVSKI, 1976, p. 144).

Entretanto, a linguagem poética não é só ritmo. Ela possui, ao mesmo tempo, uma unidade rítmica e uma unidade sintática. Neste caso, o verso possui uma natureza complexa porque não só deve obedecer a uma sintaxe prosaica, ou seja, um sistema de combinação de palavras no discurso cotidiano, como também a uma sintaxe rítmica. Mas isso não quer dizer que devemos fazer uma leitura prosaica do verso, pois, este, se isso vier a acontecer, terá a sua estrutura rítmica destruída.

Mesmo que o verso obedeça a uma sintaxe prosaica, se não levamos em conta a sua natureza rítmica, faremos uma leitura que o tomará como prosa e que, dessa forma, perderá seu sentido poético. Diante desse risco iminente, Brik (1976, p.136) adverte que “o verso obedece não somente às leis da sintaxe, mas também às da sintaxe rítmica, isto

é, a sintaxe enriquece suas leis de exigências rítmicas”, pois é nela que residem os valores semânticos sem os quais o verso deixaria de ser parte da língua:

Se a estrutura semântica do verso não tem importância, se a significação das palavras nada representa, não é necessário manejar as palavras: os simples sons são suficientes.

[...]

Em outras palavras, ao privar o verso do seu valor semântico, nós o isolamos do elemento lingüístico e o transferimos para o elemento musical e, por isso mesmo, o verso deixa de ser um fato lingüístico (BRIK, 1976, p. 138).

Com isso Brik (1976) quer ressaltar o fato de que as palavras se combinam segundo qualidades não só fônicas mas sobretudo semânticas. Ao proceder assim, este autor, de acordo com Tezza (2003), deixa transparecer duas críticas: uma à palavra transracional dos futuristas, ou seja, possuidora de significantes despojados de conteúdo significativo; outra à idéia de que o verso é apenas a “vestimenta da idéia”, ou seja, “o invólucro exterior do complexo lingüístico natural”. Brik (1976) procura, portanto, apresentar o verso como um complexo necessariamente lingüístico e a língua poética como algo que deve ser compreendida naquilo que a une e naquilo que a separa da língua falada: a sua natureza propriamente lingüística.

Além dos formalistas, os novos críticos (new critics) também estão entre os estudiosos que puseram ênfase na imanência do texto poético, preocupando-se “mais com as técnicas da poesia do que com a erudição histórica”. De acordo com Brito (1995, p. 117), com esses estudiosos, “nunca a poesia fora estudada tão de perto, e a expressão ‘close reading’ passou a ser sinônimo de um rigor de leitura em que, do nível mais abstrato do temário ao mais concreto da métrica, nada, absolutamente nada na textualidade, deveria ficar fora da análise”.

Recusando-se a explicar o conteúdo dos poemas a partir de noções extrínsecas pautadas em ciências ou disciplinas alheias à estética literária, os novos críticos puderam ressaltar uma autonomia de que o texto poético parece nunca ter desfrutado antes. Segundo Cohen (2002, p. 553-554), “a nova poesia (e, parece que por extensão, também a nova crítica) devia ser tomada como reação contra a moda do romantismo; devia caracterizar-se pela exatidão, a precisão e a descrição – resultados de um ‘tremendo combate com a linguagem’” por meio da qual e com a qual o artista apreende o seu objeto.

No caso específico do poema, este não seria “a imitação direta ou concreta de um fenômeno, de um objeto ou de uma experiência. O poema não é a transcrição de uma

experiência do poeta, mas uma transformação dessa experiência; por conseguinte, experiência nova, irredutível” (COHEN, 2002, p. 560). Nesse sentido, assim como toda obra de arte, o poema deveria ser analisado sem que se recorresse a abordagens históricas ou biográficas. Entretanto, se isso foi positivo e trouxe uma nova contribuição a respeito das próprias obras, o método dos novos críticos apresentava um inconveniente: ele “podia ser aplicado mecanicamente pelos estudantes – tal qual as equações químicas – sobretudo sobre as obras modernas, desprezando totalmente o contexto cultural e intelectual onde tais obras se formavam” (COHEN, 2002, p. 571) e, assim, todas as obras poéticas acabam por apresentar “o mesmo tipo particular de estrutura”.

Embora procurassem compreender a máquina do texto, suas combinações e transformações, faltavam às postulações dos novos críticos uma certa sistematicidade e um teor mais científico, o que, de acordo com Eagleton (2001), só veio em 1957, quando, em seu *Anatomia da crítica*, Northrop Frye apresentou uma vigorosa “totalização” de todos os gêneros literários. Para o crítico canadense, a literatura era regida por determinadas leis que, se formuladas pela crítica, possibilitariam a esta se tornar mais sistemática.

Para tanto, era preciso eliminar os juízos de valor, já que eles não passavam de manifestações subjetivas. Dessa forma, a literatura era elevada à categoria de substitutivo da história, pois, sendo um sistema verbal autônomo, ela deveria manter-se fechada, sem a infiltração de qualquer elemento exterior ao sistema: “as obras literárias são feitas de outras obras literárias, e não de qualquer material estranho ao próprio sistema” (EAGLETON, 2001, p. 127).

As postulações de Frye evidenciam os primeiros passos de uma corrente crítica que atenderá pelo nome de estruturalismo, o qual tentou reduzir os fenômenos individuais a meros exemplos das leis gerais que fazem as estruturas funcionarem e tinha a convicção de que as partes de uma obra se explicam a partir da própria obra e não a partir de elementos exteriores a ela. O enfoque estruturalista, assim como outras orientações teóricas anteriores, concentrava-se na obra tomada em si mesma, relacionando-a a um modelo abstrato, separando o conteúdo real da história e se concentrando totalmente na forma.

O estruturalismo foi, em linhas gerais, uma tentativa de aplicar os pressupostos da lingüística saussuriana a outros objetos que não a própria língua. Embora não houvesse tratado da poesia, Saussure (*apud* BRITO, 1995), ao se deter sobre o fato lingüístico, apresentou conceituações cruciais para aqueles que, desde os formalistas russos, se detiveram sobre o discurso poético: “a observação de Saussure da maneira como a língua funciona serviu para, por contraste, fazer ver como a poesia não funcionava,

chegando-se assim a novas formulações que inverteriam as originais saussurianas...” (BRITO, 1995, p. 114). Dentre as heranças saussurianas às avessas, Brito (1995) elenca três: conotação, paradigma e arbitrariedade.

Quanto à primeira, para Saussure, o signo é uma unidade lingüística composta de duas faces: uma material, o significante; outra conceitual, o significado. Disso depreende-se que há também duas grandes espécies de sistemas de signos a partir dos quais a língua também poderia ser vista de forma dual: ora como denotativa, “na medida em que cada signo corresponde, aí, um significante e um significado *pari passu*”; ora como conotativa onde não só se inclui o discurso poético como também o conceito de signo se complexifica da seguinte forma: “o signo saussuriano completo (isto é: o significante da língua mais o significado da língua) vai aparecer aí no papel de um mero significante de um signo maior cujo significado é, em princípio, supralingüístico” (BRITO, 1995, p. 114).

Essa concepção tornou-se um marco delimitador de fronteiras conceituais, pois não só apontava para as especificidades da linguagem poética como também descartava todas as inclinações para a descrição do funcionamento desse discurso por meio da língua. Todavia, a noção de conotação se restringiria, com o passar do tempo, apenas àqueles elementos lexicais da linguagem onde a significação está ambigüizada pelo uso polissêmico.

A segunda herança indireta de Saussure está relacionada à noção de paradigma, a qual foi muito importante para a noção de poesia formulada por Jakobson, um dos mais eminentes estudiosos pertencentes à escola formalista russa, que procurou inserir a poesia dentro das seis funções da linguagem. De acordo com ele, a função poética é aquela marcada pelo pendor para a mensagem como tal, ou seja, a mensagem tem como foco a própria linguagem.

No entanto, adverte o eminente lingüista, a função poética não é reduto exclusivo da poesia. Isso seria uma simplificação excessiva e enganadora, uma vez que, embora dominante na arte verbal, a função poética se faz presente em todas as outras atividades verbais, ainda que funcionando como constituinte acessório, subsidiário, o que implica dizer que “o estudo lingüístico da função poética deve ultrapassar os limites da poesia, e, por outro lado, o escrutínio da poesia não se pode limitar à função poética” (JAKOBSON, 1999, p. 129). Isso, por sua vez, não pode inibir a busca de um critério lingüístico empírico da função poética.

Na busca por esse característico indispensável, inerente a toda obra poética, Jakobson (1999, p. 130) chegou à célebre formulação: “a função poética projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação”, ou seja, a

função poética se define pelo princípio de equivalência entre o eixo paradigmático sobre o eixo sintagmático:

O paradigma é o alforje da escolha (fonética, vocabular, rítmica) e da possibilidade; o sintagma é a disposição frasal em sua feição sintática, cujo arranjo contribui para os sentidos e para o ritmo que aí se deseja alcançar. Ou seja, o paradigma é o espaço da busca; o sintagma, o da realização (AMORIM, 2006, p. 03).

Essa célebre formulação de Jakobson sobre a linguagem poética só pode ser compreendida se não esquecermos que a estrutura poética era para os formalistas um sistema de linguagem. Talvez, seja por isso que ela tem sido alvo de críticas que a acusam de ser lingüística demais e não ter condição de abranger todos os códigos de conteúdo – como os ideológicos. Apesar disso, tal formulação até hoje “permanece inabalável como um ponto de referência obrigatório para todos os que se dedicam ao problema teórico e prático do funcionamento da linguagem poética” (BRITO, 1995, p. 116).

A terceira descoberta saussuriana que encontrou resposta negativa no campo da teoria poética foi a idéia de arbitrariedade do signo lingüístico. De acordo com o pensador de Genebra, em toda e qualquer língua, a relação entre significante e significado não possui motivação necessária, natural ou lógica, o que ajudou a desligar o texto do seu ambiente e torná-lo um objeto autônomo. Entretanto, alguns estudiosos, como Tzevan Todorov, Ivan Fonagy, além do próprio Jakobson, defendem que, “correndo na direção oposta da língua, a linguagem poética tende a instauração de uma motivação entre os componentes materiais e conceituais do signo” (BRITO, 1995, p. 116).

Ao conceber a obra literária como qualquer outro produto de linguagem, um construto, cujos mecanismos poderiam ser classificados e analisados, o enfoque estruturalista foi o responsável pelo maior avanço que os estudos literários até aquela época haviam conhecido. Como um método de investigação, que pode ser aplicado a toda uma gama de objetos, o estruturalismo permitiu que a crítica literária se tornasse mais disciplinada e menos impressionista.

Existem outras órbitas por que podemos chegar a pensar sobre a poesia. A estilística espanhola, por exemplo, ao filiar imagens e ritmos a seus matizes existenciais, assentara-se sob a fórmula croceana intuição = expressão (BOSI, 2003b). Isso, aliado ao fato de que o escopo da análise estilística é o estudo do estilo, do modo peculiar como em cada obra a linguagem está plasmada, poderia implicar o risco de “hipersimbolizar este ou aquele outro elemento fonético ou gramatical”.

De acordo com Aguiar e Silva (1979), a obra literária, para Dámaso Alonso, grande nome da estilística espanhola, se define por sua unicidade, pois ela se constitui num “cosmo, um universo fechado em si mesmo”. Sendo assim, caberia à estilística estudar e apresentar a sistematização indutiva de certas categorias genéricas e normas que estão presentes em múltiplos organismos literários. Isso faz com que a estilística de Dámaso Alonso tenda para “o conhecimento científico da obra literária, embora lhe escape sempre o que nessa obra existe de mais profundo – a sua unicidade” (AGUIAR e SILVA, 1979, p. 615).

Apesar disso, o poema seria caracterizado por apresentar uma sucessão temporal de sons e um conteúdo espiritual. Seria, em outras palavras, um conjunto de significantes e significados. Estes últimos seriam modificados por aqueles, os quais, além de poderem apresentar uma extensão variável, podem ser medidos e materialmente registrados. Para Dámaso Alonso, pertenceriam ao significante o verso, a estrofe, o poema, a sílaba, o acento. O significante seria, portanto, uma carga complexa que, além da representação da realidade, englobaria elementos sensoriais, afetivos e conceituais. Neste caso, como significantes e significados estabelecem entre si múltiplas relações, compete à estilística analisar as inter-relações existentes entre os elementos significantes e os elementos significativos da obra literária.

Aparentada com a estilística, a leitura circular, ou círculo hermenêutico, era, segundo Bosi (2003b), uma proposta de Leo Spitzer para a interpretação das produções simbólicas dentre as quais avulta a poesia. Fugindo do mero biografismo e também de uma concepção documentalista do texto literário, Spitzer concebe a análise de uma obra como um processo cujo ponto de partida é a própria obra cuja análise, por sua vez, deve ser começada a partir de um pormenor lingüístico. A esse primeiro momento, eminentemente indutivo, em que se parte de um pormenor ou conjunto de pormenores para um fato geral ou nuclear, segue-se um segundo momento em que, pelo viés dedutivo, parte-se do fator nuclear e genérico para os diversos elementos integrantes da obra.

O método de Spitzer poderia ser visto como rigidamente estabelecido e apto a ser aplicado a qualquer obra e por qualquer estudioso. No entanto, alerta-nos Aguiar e Silva (1979, p. 609), “cada obra literária coloca o crítico literário perante um problema especial, que não pode ser resolvido através do recurso a um processo estereotipado”, o que nos faz ver que, na leitura circular de uma obra, não podemos esquecer que atuam duas variáveis: a personalidade do crítico e a configuração da obra. Ou seja, se diante de uma obra, o crítico “intuiu” que determinado elemento é uma porta de entrada para a sua

compreensão, é necessário mostrar, respeitando-se a configuração dela, como este pormenor se relaciona com a totalidade da obra:

A atenção às partes leva à percepção do todo, mas, como se trata de um conhecimento induzido por olhares parciais, deverá ser confirmado (ou infirmado, em caso de engano) pelo exame de outros aspectos e assim sucessivamente até que a inteligência da totalidade venha a iluminar de modo justo cada um dos particulares (BOSI, 2003b, p. 14).

O círculo hermenêutico logrou, então, conciliar o privilégio imanente da textualidade com o dado ontológico da interpretação e, em solo brasileiro, circulou, entre os idos dos anos cinquenta ou sessenta do século passado, nas lições presentes no *Manual de explicação de textos*, de Fernando Lazaro Carreter e Cecília de Lara, que, embora apresentasse no título uma nomenclatura francesa, possuía uma metodologia hermenêutica de tradição alemã e contribuiu para a formação de toda uma geração habituada à leitura atenta do texto.

Ao lado do círculo hermenêutico, uma outra abordagem do texto poético que, também como fizeram os novos críticos, não se preocupava com a defesa de categorias analíticas específicas, senão o princípio geral de pôr a análise adiante da interpretação, foi a *explication du texte*, para a qual o vocábulo *explicar* significava dizer, desdobrar, explicar aquilo que aparece implícito.

Possuidora de um certo didatismo às vezes rígido, essa vertente era “uma técnica estreita saída de uma tradição escolar que a *raison raisonnée* levava sempre a melhor sobre a intuição e o sentimento” (BOSI, 2003b, p. 19). Não havia, portanto, espaço para “a música ondeante e sugestiva do poema lírico”, pois o que se presumia era “que todo poema devesse conter a apresentação do tema, o seu desdobramento (em três partes de preferência) e a conclusão”. O poema, assim estudado, assemelhar-se-ia ao discurso argumentativo, já que teria de ter um começo, um meio e um fim. O analista deveria, então, seguir, “passo a passo, o encadeamento das orações e períodos”, num exame formal e detido tão immanentemente efetuado quanto o *close reading* americano (BOSI, 2003b, p. 19).

Até agora, as propostas sumariamente apresentadas revelaram uma diversidade dos modos de interpretação, havendo, na explicação de um texto, inclusive a convivência, lado a lado, de correntes até pouco tempo divergentes. Entretanto, elas não levam em consideração um aspecto da construção poética que se revela, para este trabalho, como um ponto fulcral: a recepção, conforme formulada por Hans Robert Jauss, precursor da estética da recepção nos idos da década de 1960 do século passado,

período marcado por uma efervescência político-cultural que vinha afetando não só a vida universitária como também a sociedade ocidental.

As idéias de Jauss projetaram uma nova história da literatura. Para o mestre de Constança, o ensino da história da literatura, instituição em decomposição que ele tentava reabilitar sob novo estatuto, vinha sendo feito a partir de modelos que, além de não apresentarem uma perspectiva estética, não tratavam da história da literatura, pois eram uma moldura em que a historicidade da literatura desapareceria. Esta a estética da recepção procurava recuperar, restabelecendo a relação, rompida pelo historicismo, entre o passado e o presente, condição imprescindível para a reconciliação entre os aspectos históricos e estéticos.

Embora possa parecer que Jauss tenha produzido um trabalho predominantemente teórico, isso não é verdade. Como afirma Zilberman (1989), ele se deteve também na análise de textos literários como, por exemplo, *Ifigênia em Táuride*, de Goethe, cuja análise exemplifica várias propostas formuladas antes. Ao analisar essa obra, Jauss, comprometido com o enfoque recepcional, procurava entender como esta peça passou de “Evangelho do Humanismo alemão” à leitura escolar obrigatória e considerada desinteressante. Tal desinteresse, concluía Jauss, era oriundo do fato de o modo de recepção e de consumo ter mudado, o que fora ocasionado porque a experiência estética é diferente de uma época para outra. Como explicitação da natureza eminentemente libertadora da arte, tal experiência é composta por três etapas inter-relacionadas: *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*.

A *poiesis*, compreendida no sentido aristotélico “da faculdade poética”, é, de acordo com Jauss (1979), “o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos”, ou seja, o prazer de se sentir co-autor da obra, pois, enquanto recebedor, participamos da produção do texto. A *aisthesis* corresponde ao “prazer estético da percepção reconhecedora e do conhecimento perceptivo”, o que permite alargar o conhecimento do destinatário. A *katharsis* é designada como “aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberação de sua psique” (JAUSS, 1979, p.80). A *katharsis* permite que esse ouvinte ou esse expectador assumam novas normas de comportamento social, uma vez que ela liberta-os dos interesses práticos e dos compromissos cotidianos, oferecendo-lhes não só uma visão mais ampla dos eventos mas também o estímulo para julgar tais eventos.

Por meio de tais etapas é que se realiza o prazer estético, termo este que praticamente se tornou um jargão da crítica literária e cujo significado devemos, neste trabalho, precisar para evitar, como comumente ocorre, usos indistintos. De acordo com

Jauss (1979), *prazer* é um vocábulo cujo significado primitivo, ou seja, “ter o uso de ou o proveito de alguma coisa”, encontra-se esmaecido, restrito a um uso obsoleto ou especializado demais. Além desse significado, o vocábulo *prazer* possui um outro, latente apenas na palavra alemã *Geniessen*, igualmente desprezado: participação e apropriação e sentido específico de “alegrar-se com algo”.

Ainda segundo Jauss (1979), embora não escrita, a história do conceito de prazer acerca da experiência estética elementar nos ensina que “à elevação do significado do prazer estético, no período da arte clássica alemã, precedeu um processo, no qual conhecimento e prazer, i.e., a atitude teórica e a estética, mal podiam ser verbalmente diferenciados” (JAUSS, 1979, p. 64). Essa diferenciação só veio a ocorrer porque havia uma necessidade de, ante as instâncias da filosofia e da religião, justificar o prazer estético. Ademais, “a reflexão moderna sobre a conduta de prazer, que era capaz de liberar a produção e a recepção da arte, permaneceu por muito tempo subordinada à argumentação retórica e moralista” (JAUSS, 1979, p. 64). E, quando se despreendeu da amarras da retórica, o prazer, enquanto experiência prazerosa propiciada pela arte, entrou em declínio porque não só se negou o seu lado comunicativo mas principalmente se elegeu, como novo ideal para ele, a subjetividade que goza em si mesma:

Data de então a decadência de toda a experiência prazerosa da arte. O prazer estético, restringido em sua produção cognitiva e comunicativa, mostra-se, de agora em diante, nos modelos trifásicos da história da filosofia como a contra-instância sentimental ou utópica da alienação, ou, na teoria estética contemporânea, como a quintessência de uma conduta que, já em face da arte clássica, é tomada como alheia à arte (*banausisch*), passando a condenada face a todas as formas artísticas da modernidade (JAUSS, 1979, p. 69).

Atualmente, o prazer perdeu muito de seu sentido elevado, pois deixou de ser valorizado como fruto de uma percepção estética e passou a ser visto apenas como fruto de uma reflexão crítica. Se outrora ele justificava as relações com a arte, hoje só alcança o *status* de genuíno quando, privado de todo prazer, se eleva ao nível da reflexão crítica, pois, para a ciência da arte, só é digna de ser teorizada a experiência estética que não se restringe ao comportamento contemplativo ou de prazer, uma vez que o prazer estético exige do eu “uma tomada de posição, que exclui a existência do objeto e, deste modo, converte em objeto estético” (JAUSS, 1979, p. 75).

Como tanto a atitude teórica quanto o prazer estético implicam em um distanciamento do objeto contemplado, não podemos esquecer que “a atitude estética

exige que o objeto distanciando não seja contemplado desinteressadamente, mas que seja co-produzido pelo fruidor à semelhança do que se passa no mundo imaginário, em que entramos como co-participantes – como objeto imaginário” (JAUSS, 1979, p. 75). O prazer estético, marcado pela oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é sempre uma relação dialética do *prazer de si no prazer no outro*, pois “o sujeito, enquanto utiliza sua liberdade de tomada de posição perante o objeto estético irreal, é capaz de gozar tanto o objeto, cada vez mais explorado por seu próprio prazer, quanto seu próprio eu, que, nesta atividade, se sente liberado de sua existência cotidiana” (JAUSS, 1979, p. 76).

Se, num primeiro momento do seu projeto teórico, Jauss dedicou-se à experiência/prazer estéticos, ele, num segundo momento, como já foi apontado, dedicou-se à hermenêutica literária, cuja viabilidade científica desejava implantar mas cuja compreensão não pode ser feita fora do quadro da experiência propiciada pela obra de arte, quando ocorre o efeito estético.

Segundo Jauss (2002), a prática de interpretação de textos é feita sem que se separem, metodicamente, a compreensão e a interpretação, a assimilação espontânea e a interpretação refletida de um texto literário, por isso recorrer à unidade triádica do processo hermenêutico – compreensão, interpretação e aplicação – é importante quando se quer demonstrar, hermeneuticamente, que tipo de compreensão, interpretação e aplicação pode ser característico de um texto de caráter estético, já que este deve ser a premissa de toda interpretação e, como tal, deve constituir-se como uma preocupação da hermenêutica literária.

Com isso, Jauss (2002) não está negando a importância da análise estrutural, por exemplo, do texto poético. Mas, como aquilo que esse tipo de texto dá a entender antecipadamente graças ao seu caráter estético resulta de seu efeito processual e já pressupõe uma leitura anterior, a descrição do texto deve fundamentar-se hermeneuticamente numa análise do processo de recepção, pois o texto poético se torna “compreensível na sua função estética apenas no momento em que as estruturas poéticas, reconhecidas como características no objeto estético acabado, são retransportadas, a partir da objetivação da descrição, para o processo da experiência com o texto, a qual permite ao leitor participar da gênese do objeto estético” (JAUSS, 2002, p. 876).

O texto poético deixa de ser, portanto, o ponto final e a soma dos meios nele realizados e se torna o ponto de partida do efeito estético. O estudo do texto poético deve pautar-se, então, menos nos pré-dados da recepção e mais na atividade estética do leitor receptor, uma vez que a compreensão estética, no texto poético, está orientada

principalmente para o processo de percepção que, nesse processo, já é pressuposta como uma compreensão prévia e que é orientada pelo texto através de sua disposição, da sugestão do ritmo ou da realização gradativa da forma do texto.

Esse processo interpretativo exige a separação da interpretação reflexiva da compreensão perceptiva do texto poético, o que só é possível devido à estrutura manifesta do horizonte de experiência advinda da releitura, estratégia a que recorreremos quando, numa primeira leitura, o significado de um texto não se nos revelou claro. Além disso, Jauss (2002) reconhece que o seu método ainda não é possível de satisfazer a pesquisa da recepção empírica em seus apuros. Entretanto, ele contrargumenta: “o que importava era encontrar um ponto de partida que pudesse ser desenvolvido metodicamente, que permitisse distinguir melhor os níveis da percepção estética da reflexão refletida, na interpretação de textos poéticos” (JAUSS, 2002, p. 880).

Dessa forma, o processo de recepção exige uma primeira leitura que, esteticamente obrigatória, nos faz aperceber determinados detalhes, abrindo e limitando simultaneamente o espaço para possíveis concretizações. Além disso, essa primeira leitura funciona como um pré-dado para uma segunda leitura. A mudança de horizonte entre a primeira leitura e a segunda leitura é descrita por Jauss (2002) nos seguintes termos:

O leitor que realizou receptivamente, verso por verso, a partitura do texto e chegou ao final, antecipando constantemente, a partir do detaine, a virtualidade do todo de forma e significado, apercebe-se da forma plena da poesia, mas ainda não do seu significado igualmente pleno, quanto menos do seu “sentido global”. Quem aceita a premissa hermenêutica de que o sentido global de uma obra lírica deve ser entendido não mais como substância, não como significado atemporal antecipado, mas como sentido-tarefa, espera que o leitor, no ato da compreensão interpretativa, admita que de agora em diante pode concretizar um entre outros significados possíveis da poesia, relevante para ele, sem que exclua a possibilidade de outros que discordem. A partir da forma realizada, o leitor agora irá procurar e produzir o significado ainda incompleto por meio de uma leitura retrospectiva, voltando do fim ao início, do todo ao particular. Aquilo que inicialmente se opunha à compreensão apareceu nas perguntas não respondidas durante a primeira leitura. Espera-se que a sua resposta por meio do trabalho de interpretação possa criar um todo tão pleno no nível do significado quanto no nível da forma, a partir de cada elemento significativo ainda indeterminado sob algum aspecto. Poder encontrar esse significado global apenas por meio de uma descrição supostamente objetiva, pertence à premissa hermenêutica da parcialidade. Com ela surge a questão do horizonte histórico que condicionou a gênese e o efeito da obra e que, por outro lado, limita a interpretação do leitor contemporâneo. A pesquisa deste horizonte é a tarefa de uma terceira leitura, a leitura histórica (JAUSS, 2002, p. 880-881).

Essa leitura histórica, ao contrário das outras duas, se preocupa com a interpretação de uma obra conforme as premissas válidas em sua época. Para tanto, deve-se levar em consideração, nessa leitura, – o que nem sempre foi realizado – que a compreensão histórica de qualquer objeto artístico depende de dois fatores: o caráter estético e a distância no tempo. Mas, desses dois, o primeiro é que deve ser a premissa da interpretação, o que não nega o valor da leitura histórica, uma vez que ela, devido à sua função controladora, evita que “o texto do passado seja adaptado ingenuamente aos preconceitos e às expectativas de significados de nossa época. Ela possibilita a compreensão do texto poético em sua alteridade, separando expressamente o horizonte passado do contemporâneo” (JAUSS, 2002, p. 882).

Ao longo desse processo interpretativo, inúmeras são as perguntas formuladas e mais ainda as que não foram levantadas. Entretanto, como ensina Jauss (2002), as perguntas na análise de obras literárias só são eficazes quando, por meio delas, é possível provar que o texto pode ser compreendido não apenas como uma resposta à(s) pergunta(s) formulada(s) mas sobretudo como uma nova resposta. Em outras palavras, o texto deve ser interpretado como significado dessa resposta.

A hermenêutica literária, conforme proposta por Jauss (2002), tem como objetivo refletir sobre as propriedades estéticas da obra de arte e, uma vez que corresponde ao questionamento do texto pelo intérprete, ela depende da experiência estética, momento em que se efetiva o intercâmbio produtivo entre o sujeito e objeto estético. Todavia, como adverte Zilberman (1989), a hermenêutica literária, assim compreendida, retira o intérprete do centro e não deseja substituí-lo por ninguém, visto que ela é uma permanente releitura da história.

A estética da recepção, dada a sua própria natureza, não podia ficar à margem de críticas e polêmicas, as quais enfocam, dentre outros aspectos, o conceito de leitor, a visão do texto literário e o próprio alcance do trabalho de Jauss. Apesar disso, não podemos negar que trouxe contribuições significativas para a ciência literária não só porque alargou as fronteiras da teoria e da história da literatura e da literatura comparada, inclusive algumas de suas idéias permanecem bastante atuais; mas principalmente porque, buscando uma compreensão mais ampla e plena da obra literária, ela levou em consideração “não só a invenção autoral, mas sua comunicação com o leitor e a legitimação da literatura por seu poder de emancipação” (BORDINI, 2004, p. 39).

Ainda de acordo com essa autora, a estética da recepção, sem abandonar o rigor científico, transita com facilidade da teoria para a prática, dos fundamentos para a metodologia e, assim, possibilita a nós nos conhecermos melhor como leitores, autores, produtores e consumidores, tanto quanto aluno e professores de Literatura, e, em

decorrência disso, apresenta inúmeras possibilidades de investigação e intervenção criativas no panorama da leitura e da produção literárias para diversas faixas etárias de público.

A escolha da estética da recepção como principal guia metodológico deste trabalho, ao longo do qual, quando necessário, recorreremos a outras vertentes metodológicas, deve-se, portanto, ao fato de que apoiar-se em teorias que se atêm apenas na imanência do texto literário não é o mais adequado quando se quer desenvolver um trabalho mais sistemático e fundamentado que envolva a tríade: leitura, literatura e escola. Dito de outra forma, se queremos dar conta de como ocorre a inserção da literatura na vida escolar, devemos incluir, na noção de literariedade, postulada pelas teorias da imanência, o leitor e a prática de leitura a fim de verificar como ocorre a interação entre o leitor e o texto, processo que legitima e dá vida à literatura e por meio do qual o leitor pode ter suas experiências corroboradas ou contrariadas.

Na discussão sobre literatura, considerar essa interação leitor-texto parece ser o mais adequado para entender como a literatura se apresenta e é apresentada na escola, uma vez que a prática escolar de leitura é dirigida, planejada, avaliada, limitada no tempo e no espaço, o que torna a leitura escolar distante “da individualidade, solidão e gratuidade que caracterizam a leitura prevista pelas teorias da literatura que desconsideram, em suas reflexões, as condições institucionais nas quais ocorre a leitura de textos de cuja literariedade elas se ocupam” (LAJOLO, 1999, p.44).

Isso não quer dizer que as teorias da literariedade imanente devam ser descartadas. Pelo contrário, elas são necessárias não só porque viabilizam “a sistematização da leitura, tão essencial para trabalhos coletivos e dirigidos como é o caso da leitura que a escola patrocina”, mas também porque permitem “a identificação de elementos que, latentes no texto, se atualizam mediante a leitura” (LAJOLO, 1999, p.44).

Entretanto, devemos lembrar que a atualização da literariedade em latência depende de certa interação entre o leitor e o texto, pois não é qualquer leitor tampouco qualquer leitura que atualiza a virtualidade do literário, a qual não é atualizada da mesma forma em diferentes leitores ou em diferentes leituras de um mesmo leitor, uma vez que o ato de ler possui um duplo horizonte: o implicado pela obra e o projetado pelo leitor de uma determinada sociedade. Ao levar em conta isso, a estética da recepção, distanciando-se das teorias da literariedade imanente, promoveu uma mudança no paradigma da investigação literária, visto que passou a considerar o discurso literário algo que se constitui, através de seu processo receptivo, como uma pluralidade de estruturas de sentido sócio-historicamente mediadas.

3.2 De poesia e escola: o silenciamento de sentidos

As relações entre literatura e escola nem sempre foram amigáveis. Marcadas pela presença de protocolos e convenções que fazem do texto literário pretexto para, entre outras coisas, se testarem os elementos intelectivos, a racionalidade e o esquema mecânico de compreensão, tais relações são caracterizadas sobretudo pela perda de elos entre as instâncias do conhecimento no prazer e o prazer no conhecimento (MARTINS e VERSIANI, 2005). Neste cenário, marcado por antilições, a poesia aparece como o gênero literário menos prestigiado. A esse respeito, é bastante elucidativa a fala do poeta José Paulo Paes sobre o seu primeiro contato com a poesia:

Quanto a mim, assim que desasnei, ou seja, que aprendi a ler, mergulhei nos clássicos infantis – Perrault, Andersen, Condessa de Ségur, Grimm, etc. – da série “Encanto e verdade”.

O contato com a poesia só se daria dois ou três anos mais tarde, no grupo escolar. E foi um contato inicialmente desastroso. Os autores de compêndios para o ensino da língua portuguesa tinham um faro infalível para escolher sempre o pior, o mais chato e o mais convencional em matéria de versos. Apesar do horror que me causavam – ou quem sabe por causa dele mesmo – guardo até hoje na memória fragmentos de poemas que me obrigavam a ler na escola (PAES, 1996, p. 09).

Para o poeta, a forma como era tratada naquela época passava a falsa idéia de “ser a poesia um tipo de linguagem enfeitada, obrigatoriamente rimada e metrificada, que nada tinha a ver com as coisas da realidade e que só servia para aborrecer a paciência dos alunos ou ser recitada, mão espalmada no peito, nas festas cívicas” (PAES, 1996, p. 10-11). Esse lugar marginal que a poesia ocupa(va) no ambiente escolar é, segundo Averbuck (1996), decorrente do preconceito, que atinge todas as esferas sociais e que, estendendo-se à escola, se revela com mais evidência no trabalho com os textos poéticos:

Esta postura liga-se, igualmente, ao desconhecimento não só das possibilidades de exploração da literatura em geral, através da descoberta da poesia, como do próprio papel da arte em desenvolvimento da personalidade humana. Por outro lado, apóia-se na própria situação da arte no contexto da sociedade, no preconceito oriundo de seu papel modificador, subversivo, em relação à mediania, à tradição, ao continuísmo das normas. Ao excluir a arte de seus roteiros programáticos, a escola apenas espelha a atitude da sociedade em geral (AVERBUCK, 1986, p. 66).

Além disso, esse quadro nem um pouco alentador é, no caso da poesia, decorrente de vários outros problemas entre os quais podemos citar o privilégio de que goza a prosa em nosso cenário educacional, o fato de o professor se sentir incapacitado para trabalhar com esse gênero literário e o fato de esse trabalho, quando realizado, não conseguir ultrapassar os limites da tradicional e questionável interpretação de textos.

Essa situação, segundo Alves (2001b, p. 60) permanecerá até que se compreenda que “a poesia tem um valor, que ela não é um mero joguinho ingênuo com as palavras”, que ela possui um lado ontológico que se volatiliza entre as paredes de várias salas de aula. Ainda segundo José Paulo Paes:

[A poesia pode] 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.

[...] Ezra Pound definiu a literatura, e por extensão a poesia, como “linguagem carregada de sentido no mais alto grau possível”. Essa intensidade de sentido está a serviço daquilo que se constitui no objetivo fundamental da poesia: mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder da 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 imaginário e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida (PAES, 1996, p. 11; 26-27).

É preciso, pois, compreender que a poesia, assim como toda arte, não é adorno, não é algo supérfluo ou verniz do processo educacional, pois goza de um lugar central, porque, devido à sua própria natureza, “se apresenta como a instância que permite flagrar algumas diferenças cujo enfrentamento trará conseqüências nada previsíveis na formação do aluno” (OSAKABE, 2005, p. 49), e também porque, quando não se constitui ela própria uma experiência sempre renovada – daí a razão por que Mario Quintana ter escrito, no texto que serve como epígrafe a este capítulo, que a poesia, mesmo misturando todos os ingredientes da vida, conserva *um sabor total: eternamente esse gosto de nunca e de sempre* –, a poesia produz no leitor uma percepção nova sobre determinada experiência também nova e fundante nesse sujeito.

Nesse sentido, franquear ao aluno o acesso à poesia é uma atividade complexa e, ao mesmo tempo, simples:

Complexa, por conta de todo um trabalho de constituição de um contexto que lhe viabilize o acesso (retrabalhar a sensibilidade, recompor elementos culturais, dar-lhe embasamento contextual etc.), e simples porque tudo acaba

por presumir-se na suspensão temporária dos processos de mediação que o aluno já terá vivenciado, ou seja, dos inevitáveis lugares comuns, estereótipos que lhe dão a estabilidade referencial necessária para a sua convivência cultural e social (OSAKABE, 2005, p. 50).

A experiência estética, advinda do contato com a poesia, propicia ao leitor uma gama de sentimentos que, gestados e desvendados pela criação poética, libertam o sujeito de uma teia de preconceitos e utilitarismos “que, como dados de sua experiência diária, clamam por sua superação”. Como assinala Osakabe (2005), numa época em que critérios como utilidade e eficácia se impõem como determinantes dos valores de prestígio, nada mais fecundo, para embasar o exercício crítico e a perspectiva transformadora e para propiciar uma experiência nova na e pela linguagem, do que a poesia, que, assim como toda arte, é dotada desse poder de emancipar o sujeito das amarras ideológicas, sociais, religiosas.

Entretanto, a escola não consegue desenvolver um espaço de vivência significativa a partir da convivência com textos poéticos. Essa situação é decorrente de dois fatores principais: o primeiro diz respeito à falta de entusiasmo do professor para trabalhar com tais textos, pois, se ele não for sensível ao texto poético, permeável à comunicação do artista, indiferente e fechado ao apelo da arte, “a descarga emocional provocada pela sensibilização a um texto poético [terá] seu circuito interrompido antes de chegar ao aluno [...]” (AVERBUCK, 1986, p. 69). O segundo fator está relacionado às atividades que são desenvolvidas com esses textos no âmbito escolar.

De acordo com Gebara (2002), no trabalho com poesia em sala de aula, a primeira atividade sugerida é a leitura silenciosa para um reconhecimento do texto. Essa atividade, na maioria das vezes, funciona como preâmbulo para a resolução de exercícios gramaticais. A essa abordagem utilitária e mecanicista, seguem-se, às vezes, atividades de leitura oral, as quais são realizadas, em sua grande maioria, pelo próprio professor e raramente contam com a participação do aluno.

Outra forma de abordar o poema em sala de aula é a dramatização, individual ou em jogral. Essa atividade, quando não é bem pensada e preparada, reduz as possibilidades do texto a um simples recitar, prática bastante recorrente quando é preciso desenvolver atividades alusivas a datas cívicas ou comemorativas. A dramatização de um poema não é fácil, pois depende do poema, de suas características e da dramaticidade que ele possui.

Além disso, existem outros fatores que contribuem para o sucesso ou o fracasso do trabalho com poesia em sala de aula: quem escolheu essa atividade, como ela foi encaminhada, qual é a reação que o texto produziu, como foi o contato dos alunos com o

texto. Tudo isso funciona como índice na hora em que o professor for avaliar as atividades desenvolvidas.

Uma outra abordagem do texto poético em sala de aula é a leitura expressiva, atividade cujo objetivo consiste em aproveitar a carga expressiva do texto, valorizando alguns de seus elementos estruturais e característicos (a pontuação, o tratamento gráfico, a tipologia etc.). No entanto, os textos selecionados para essa atividade são apresentados, nos livros didáticos, como textos suplementares, para recitar ou simplesmente para ler. Apresentados dessa forma, eles não recebem a devida atenção do professor, que está preocupado em dar conta da enorme carga de conteúdo programado em relação inversa com o tempo disponível para desenvolvê-la.

Em outras palavras, quando não esquecido, o texto poético que aparece em sala de aula é, na maioria das vezes, somente os que são selecionados pelos manuais didáticos:

Essa pré-seleção não leva em conta as diferenças, a maturidade, as necessidades e particularidades de um grupo, nem os assuntos de interesses, as experiências anteriores de leitura etc., porque há uma expectativa quanto a um público virtual que, por vezes, não é aquele que está com o livro à sua frente para realizar a primeira leitura do poema (GEBARA, 2002, p. 146).

A essa homogeneização do público, seguem-se problemas relacionados à qualidade estética e à quantidade dos poemas. Como se não bastasse a descaracterização da poesia utilizada para fins ortográficos ou gramaticais, perdendo-se, assim, a interação lúdica, rítmica com os poemas, o que poderia levar o aluno à percepção do poético e ao gosto pela poesia (SOARES, 2003), os manuais didáticos recorrem aos mesmos autores e às mesmas obras, o que impossibilita o aluno de ter acesso a uma gama maior de autores e obras.

Ademais, no caso do poema, ocorre um fato bastante interessante, embora nem um pouco alentador: nas primeiras séries este gênero parece aparecer em grande número nos livros didáticos, mas, à medida que se avança no ensino fundamental, o texto poético vai sumindo:

Principalmente na alfabetização, [o número de poemas] é grande, pois há um aproveitamento "do pendor infantil para o ritmo tanto sonoro quanto corporal". Nas séries seguintes, os poemas são selecionados em função da utilidade que possam vir a ter na apresentação de um conteúdo exigido pelo currículo. Por essa razão, da 5ª série em diante, quando o espaço lúdico do aluno é diminuído, os poemas também o são porque "a poesia, via de regra, é percebida apenas como uma atividade lúdica. A escola é o lugar da

seriedade, assim não se pode perder tempo com uma linguagem que não pertence ao mundo da prática” (GEBARA, 2002, p. 146).

Nesse processo, a relação entre poesia e conteúdo programático é uma das responsáveis pelas distorções não só no momento da escolha dos textos, como também na elaboração de atividades posteriores, as quais tratam o texto poético como um texto em prosa ou como um pretexto para a realização de exercícios gramaticais que, em sua maioria, apresentam alterações gráficas, fragmentações com o objetivo de apresentar um conteúdo, sem se importar com a natureza do texto utilizado.

Além da quantidade e da qualidade dos textos oferecidos como textos poéticos, outro aspecto bastante discutível é a apresentação desses textos que, muitas vezes, chegam aos alunos sob a forma de fragmentos. Neste caso, como afirma Soares (2003), não há uma preocupação em fazer com que esses textos apresentem textualidade: eles não se apresentam como um texto coerente e significativo; são, na realidade, pseudotextos que funcionam como modelo de textos exemplares para os alunos.

Por essa e outras razões, o texto poético passa a ser visto pelos alunos como mero passatempo ou como – e eis outra razão – texto sem maior elaboração, pois nenhum dos elementos de sua estrutura é desvendado. É preciso, então, fazer com que os alunos cheguem ao poema. Para tanto, é necessário desenvolver atividades que, antes de mais nada, sejam bem pensadas, bem planejadas, uma vez que a literatura, como um conteúdo a ser ensinado, assim como todo processo educativo, precisa ser organizada, pensada, sistematizada para atingir os seus objetivos.

Para se chegar ao poema, o primeiro momento consiste na leitura fruição–prazer, momento em que “todas as impressões, emoção estética afloram, sensibilizando o leitor para a próxima etapa” que consiste na elaboração de uma paráfrase, atividade que auxiliará os alunos a levantar indícios para a análise do texto lido. Depois disso, é chegado o momento de decompor o poema em diversos níveis:

- visual, da composição do poema no espaço;
 - fônico, da organização dos sons (assonâncias, aliterações etc.);
 - léxico, dos termos usados (técnicos, neologismos etc.), do nível da linguagem etc.;
 - morfossintático, das classes de palavras e de suas combinações (predomínio de substantivos, adjetivos etc.; quais tipos de verbos; frases coordenadas ou subordinadas etc.);
 - semântico, dos efeitos de sentido, as figuras de linguagem (GEBARA, 2002, p. 153).
-

O último momento deste trabalho deve ser dedicado a uma síntese que deverá, a partir da análise de todos os constituintes do poema, permitir uma leitura crítica do texto não baseada apenas nas impressões iniciais. Dessa forma, o trabalho com o texto poético em sala de aula, cumpre esclarecer, não visa à formação de críticos literários nem de poetas, mas “desenvolver no aluno (leitor) sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo” (AVERBUCK, 1986, p. 69).

Todavia, inúmeras pesquisas vêm mostrando que o trabalho com a literatura em geral é, ainda, objeto de um ensino que lhe é adverso, o que o tem tornado uma prática pouco significativa tanto para os professores quanto para os alunos, evidenciando que as relações entre literatura e ensino não são tão pacíficas. Como consequência disso, o ensino de literatura não está possibilitando garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.

Caracterizado pelo círculo da reprodução e da permissividade e pela falta de um objeto próprio cujo estudo possibilite aos alunos uma experiência a ser compartilhada, o ensino de literatura é, conforme Cosson (2006), marcado pela arrogância, indiferença e ignorância. A primeira vê a literatura como um saber desnecessário que, sendo um verniz burguês de um tempo passado, já deveria ter sido abolida da escola. A segunda acredita que o papel da literatura deve ser apenas reforçar as habilidades lingüísticas do aluno. Por fim, a ignorância acha que estudar literatura ou qualquer outra coisa não apresenta diferença nenhuma. Sob esse prisma, a literatura é vista, a um só tempo, como um apêndice da disciplina Língua Portuguesa, como um instrumento para desenvolver a competência lingüística do indivíduo ou como um objeto inacessível, uma vez que ela é um mistério, algo para iniciados.

Essas visões equivocadas sobre o papel que a literatura deve ocupar dentro do espaço escolar contribuem para que a escola esqueça que a literatura é uma experiência a ser realizada, que ela nos diz quem somos, faz-nos viver no mundo, apesar do mundo, e, assim, faz com que desejemos e expressemos o mundo por nós mesmos.

Como fonte não só de conhecimento mas principalmente de incorporação do outro em mim sem a perda de minha identidade, a literatura precisa manter um lugar de destaque nas escolas para que nossos alunos possam não só saber da vida por meio da experiência do outro, mas, sobretudo, vivenciar essa experiência.

Para tanto, isso exige mudanças no rumo da escolarização literária, processo que, em vez de confirmar, tem negado o processo humanizador da literatura e contribuído para que o trabalho com ela em sala de aula não se torne atraente para o

aluno e para o professor, inibindo, assim, a externalização do prazer propiciado pela leitura do texto literário.

Se conseguirmos dar novos rumos a esse processo de escolarização, estaremos contribuindo para que a literatura, na concretização de sua função humanizadora, nos ensine como sair de dentro de nós mesmos, conhecer o olhar do outro e reconhecer-nos no outro num universo diferente do nosso. Essas são velhas lições que fazem com que o texto literário, há muito tempo, seja uma fonte inesgotável de ensinamentos e encantamentos, e, por isso, não pode ficar circunscrito ao ensino de regras gramaticais, períodos literários ou características deste ou daquele autor.

CAPÍTULO IV

CARTOGRAFIA AMOROSA: A PRESENÇA DO AMOR EM POEMAS DA COLEÇÃO *LITERATURA EM MINHA CASA*

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos
Sem amor eu nada seria.

Coríntios 13:1

Não há garantia nenhuma. Mas é desejar
um compromisso, sem nenhuma garantia,
que faz do amor algo especial.

George Weinberg

O amor comeu na estante todos os meus
livros de poesia. Comeu em meus livros
de prosa as citações em verso. Comeu no
dicionário as palavras que poderiam se
juntar em versos.

João Cabral de Melo Neto

Que pode uma criatura senão,
entre criaturas, amar?
Amar e esquecer,
amar e malamar,
amar, desamar, amar?
Sempre, e até de olhos vidrados, amar?

Carlos Drummond

4.1 Os dizeres sobre o amor em poemas da coleção *Literatura em Minha Casa*

A interpretação, conforme Bosi (2003a), é um trabalho tenaz que, em meio às possibilidades semânticas oferecidas pelo texto, procura encontrar uma resposta a esta pergunta crucial: o que o texto quer dizer? Neste caso, o intérprete, que é, por excelência, um mediador, deve decifrar a relação de abertura e fechamento que a palavra mantém com o não-escrito, o que exige dele olhar com atenção os vários estratos do querer dizer. Dessa forma, “diante do efeito verbal e estilizado de um processo que é sinuoso e, não raro, obscuro para o seu criador”, o intérprete precisa respeitar “esse caráter de mobilidade, incerteza, surpresa, polivalência e, até certo ponto, indeterminação que toda fala implica mesmo quando tudo nela pareça água de rocha e cristal sem jaça” (BOSI, 2003a, p. 466).

Ao buscar interpretar uma obra, o intérprete esforça-se para poder reconstituir – e até mesmo reviver em si – “aquele movimento plural de sentido que faz jus não só às regularidades do poema como às suas fraturas e contradições” (BOSI, 2003a, p. 467), tentando, dessa forma, identificar, entre as várias forças em presença, aquelas que, ao dar ao texto a perspectiva e o tom afetivo dominantes, lhe sobredeterminaram.

Como a operação analítica tem, no exame da forma literária, o seu objeto prioritário, o labor analítico move-se em meio à estrutura dos significantes, campo marcado pela presença da sintaxe, figuras, técnicas de estilo, procedimentos de construção e de elocução. Entretanto, não podemos esquecer que, como a análise literária é “uma leitura de expressões, e não um recorte de segmentos materiais, ela não pode separar-se do trabalho da interpretação” (BOSI, 2003a, p. 470), já que ambas fazem parte de um processo que é marcado por “um ir-e-vir ao todo às partes, e das partes ao todo”, e que amalgama, na mesma operação, as tarefas do analista e do intérprete.

Ademais, como bem lembra Goldstein (1989), a interpretação de um texto – quando feita por uma só pessoa – é aberta à complementação de novas e enriquecedoras leituras que o analista ou intérprete deve fazer utilizando os dados de que dispõe e que forem úteis, a fim de verificar, agora de acordo com Candido (1989, p. 04), “como (para usar palavras antigas) a matéria se toma forma e o significado nasce dos rumos que esta lhe imprimir”.

A atividade analítica, portanto, objetiva passar ao leitor o mesmo prazer com que se tomou consciência da complexidade da estruturação do poema e, como tal, ela é um

trabalho de leitura, uma atividade ligada às necessidades de sobrevivência e de organização da vida. Desse modo, por meio da atividade analítica, assumimos o papel de leitor crítico, ou seja, “esse leitor que vai além de uma leitura puramente emotiva, buscando capturar o texto no espaço de uma criticidade, tendo como finalidade a construção de um discurso (a sua leitura), e, obviamente, a recepção anônima do público-leitor” (BARBOSA FILHO, 2003, p. 43).

Entretanto, as leituras desse leitor, em algumas situações, quando não são alçadas à condição de uma pequena peça expositiva, um simples passeio pelos bosques da subjetividade ou até mesmo esboço de anatomia, se fazem para fazer desaparecer precisamente o texto e, quase nunca, para tornar presente a co-presença do texto, o que decorre do fato de que a preocupação com o método que será empregado na leitura literária transformou o próprio método em uma abstração, uma generalidade, quando ele, na verdade, deveria “nascer do contato, do exame do próprio texto”.

Se o método utilizado estabelecer uma relação de respeito não ao texto mas ao aparato conceitual, a leitura tornar-se-á o caminho por meio do qual se procurarão, no texto, as propriedades axiológicas que esta ou aquela teoria reivindica. Neste caso:

O sentido da leitura (aberto e imensurável por si mesmo, penso eu) se esgota na exata correlação daquilo que o texto apresenta com aquilo que a teoria dispõe obviamente como os seus pressupostos. Aqui, mais uma vez, estamos diante de um gesto monológico, fechado, de uma presentificação da leitura enquanto perda (BARBOSA FILHO, 2000, p. 45).

No entanto, se a leitura do texto literário pode, desde que não se ouça a voz silene do texto, ser uma perda ou perdas daquilo que pode despertar a nossa atenção para o texto literário, essa mesma leitura pode se configurar numa outra estratégia marcada pelo prazer, o prazer do encontro. Neste caso, esse prazer não é pura comoção mas algo que brota dos sentidos, do apelo afetivo e até mesmo de um movimento intelectual que se conjugam na tarefa unânime da leitura.

Para viver a experiência propiciada pela leitura literária, o leitor precisa deixar de falar pelo texto e ouvir o que o próprio texto fala. Isso implica em “respeitar o texto, a fala singular que o move na sua diferença, sua autonomia estrutural, sua mobilidade semântica, seus vazios, enfim, toda sua abertura”, para que, dessa forma, o circuito de comunicação se abra “numa sinfonia polifônica de sentidos que se digladiam e se completam no espaço intertextual” (BARBOSA FILHO, p. 46).

Neste caso, a leitura, como afirma Andrade (2001, p. 42), é “tanto experiência sedutora plantada nos anseios e desejos do sujeito, livre das convenções, quanto exercício de reflexão que revela ‘novos dados do código, ou de enciclopédia’”, e, como tal, essa leitura possibilita ao leitor ser introduzido no corredor do prazer da descoberta de que algo (o mundo, a vida, as coisas...) pode ser diferente, visto de um outro ângulo, com um novo olhar.

Coerentes com o que expusemos em parágrafos anteriores, assumindo o papel de leitor crítico e conscientes de que a análise de poesia — terreno que escolhemos para exercer a nossa leitura crítica — é bastante movediça, o que faz com que se afirme que poesia é muito difícil, ensejamos, neste capítulo, analisar alguns poemas a partir de uma leitura que, evitando fazer do texto pretexto para superinterpretações ou interpretações aleatórias, procurará se aproximar tanto quanto possível da nervura que dá sustentação aos poemas escolhidos.

A escolha de poemas que têm como tema o amor também, além dos dois motivos que expusemos no primeiro capítulo, apresenta um terceiro: o fato de que, além de ser o amor um tema universal que, seguindo as leis ordinárias da Natureza, é passível de ser compreendido como qualquer outra coisa, a história da poesia, por ser esta a mais remota linguagem do desejo, é inseparável da história do amor. A esse respeito, Paz (2001, p. 50) afirma:

A relação entre amor e poesia não é menos íntima. Primeiro a poesia lírica e depois o romance — que é poesia à sua maneira — têm sido constantes veículos do sentimento amoroso. O que nos têm dito os poetas, os dramaturgos e os romancistas sobre o amor não é menos precioso e profundo que as meditações dos filósofos.

Noutras palavras, agora segundo Morin (2003, p. 09), “o amor faz parte da poesia da vida. A poesia faz parte do amor da vida. Amor e poesia engendram-se mutuamente e podem identificar-se um no outro”. No entanto, segundo Colasanti (1985), usamos a palavra *amor* de maneira vaga, talvez porque seja o amor algo demasiado transcendental e amplo: sentimento que impele as pessoas para o que se lhes afigura belo, digno ou grandioso. Afeição, grande amizade, ligação espiritual, carinho, tendência ou instinto que aproxima os animais. Desejo sexual.

Apesar da vaguidão com que usamos a palavra *amor* e das inúmeras definições encontradas em dicionário para ela, o amor não deixa de ser um sentimento de bem-querer intenso, gerado por nossos desejos, necessidades e projeções:

O Amor é o mais exigente, o mais difícil de satisfazer de nossos instintos. Temos fome e se podemos comer, a fome desaparece. Temos sede e se podemos beber, cessamos de ter sede. Temos sono e se dormimos despertamos dispostos. Assim repousados, saciados, despertados, não pensamos mais em comer, beber, ou dormir, até que a necessidade de novo renasça. Mas a necessidade de amar é de uma tenacidade diferente. Parece uma sede que ninguém poderá satisfazer totalmente, nem mesmo pela posse física (BONAPARTE, *apud* SANT'ANNA, 1993, p. 07).

Além disso, sendo uma ligação mais estável e duradoura, o amor se concentra num único objeto: o ser amado. Este, no jogo amoroso, é a condição mesma do nosso ser, como se para existirmos dependêssemos sobretudo do seu amor, pois, segundo Alberoni (1988, p. 10-11), “o ente amado se converte naquele que não pode ser senão ele – o absolutamente especial, o insubstituível – [porque é] portador de algo inconfundível, algo que sempre nos faltou, que se revela através dele e que sem ele não podemos encontrar de novo.” Todavia, o amado é surpresa renovada, incerteza, perda e reconquista, enfim, uma incógnita cujo olhar, gesto ou movimento nos tocam profundamente, porque “[...] a relação estabelecida entre nós e a pessoa amada, assim como a experiência inusitada que estamos vivendo, tornam o ser amado excepcional e diferente” (ALBERONI, 1988, p. 07).

Como uma essência inerente ao ser humano, o amor é uma das realizações absolutas da natureza humana, pois é uma ligação, uma construção de elos com outros mortais. Eis uma das razões por que o amor, comumente conhecido como Eros, representa a força abstrata do desejo cuja representação nos foi transmitida pelos artistas mas principalmente pelos poetas. Estes, na tentativa de compreender essa força que move o mundo, criaram inúmeras metáforas, fazendo com que o amor deixasse de se completar apenas no outro e passasse a se completar na palavra, em tudo o que produz voz e texto, os quais, apesar de registrarem a presença do amor, não são suficientes para defini-lo.

Diante desse impasse em apresentar uma definição precisa, uma vez que as palavras sobre o amor, ao contrário das palavras do amor, se constituem “num discurso frio, técnico, objetivo, que, em si mesmo, degrada e dissolve seu objeto” (MORIN, 2003, p. 15), deixar-nos-emos guiar, neste capítulo, pelos próprios poemas, a partir dos quais tentaremos, se não for possível chegar a uma (in)definição, compreender esse deus que, segundo Castello Branco (1987), varia e multiplica as espécies vivas e que, ao mesmo tempo, é fugidio e subterrâneo, escapando sempre dos compassos rígidos e desvitalizados de um conceito, de uma definição permanente.

Conscientes dessa maleabilidade, procuramos descobrir os segredos desse deus analisando, inicialmente, o seguinte poema de Mário Quintana²:

Bilhete

Se tu me amas, ama-me baixinho
Não o grites de cima dos telhados
Deixa em paz os passarinhos
Deixa em paz a mim!
Se me queres,
enfim,
tem de ser bem devagarinho, Amada,
que a vida é breve, e o amor mais breve ainda...

O primeiro aspecto que nos chama a atenção neste poema é o seu título. Este, além de ser um poderoso fator de coerência textual, é também parte indissociavelmente veiculada às estruturas de sentido do poema. O título é bastante sugestivo porque aponta, do ponto de vista da carga semântica que exhibe, para duas possibilidades básicas de interpretação.

Na primeira, podemos pensá-lo como designativo de uma carta simples, o que é corroborado pela estrutura formal do poema, que é composto por apenas oito versos curtos quanto à idéia que encerram. Ou seja, a maioria dos versos deste poema, embora não possuam sinais de pontuação que demarquem o seu final, funcionam, cada um deles, como uma unidade sintático-semântica autônoma, embora, do ponto de vista métrico, esses versos apresentem metros variados de 2, 3, 6, 8, 10, 11 e 13 sílabas poéticas.

Na segunda interpretação, que nos parece mais compatível com as estruturas de sentido potencializadas pelo poema, podemos tomar o seu título como significando uma senha que, no caso, permitirá o acesso ao jogo amoroso. Tanto uma quanto outra são hipóteses que podem ser confirmadas durante o processo de análise.

² Mario Quintana nasceu em Alegrete, em 30 de julho de 1906, e morreu em 5 de maio de 1994, em Porto Alegre, RS. Trabalhou em jornais de Porto Alegre e na livraria o Globo, atual editora Globo. Tradutor de Virgínia Woolf, Proust, Conrad, Voltaire, Maupassant, Balzac e outros autores de importância, publicou seu primeiro livro de poesias, *A Rua dos Cataventos*, em 1940. Depois, vieram *Canções* (1946), *Sapato Florido* (1948), *O Aprendiz de Feiticeiro* (1950), *Espelho Mágico* (1951), *Caderno H* (1973), *Quintanares* (1976), *Apontamentos de História Sobrenatural* (1976), *A Vaca e o Hipogrifo* (1977), *Prosa e Verso* (1978), *Baú de espantos* (1986), *Preparativos de Viagem* (1987), além de várias antologias.

Se tomado como designativo de uma carta, o bilhete é uma espécie de correspondência íntima em que, em poucas linhas, alguém escreve uma mensagem para alguém. Ora, "bilhete", de Mario Quintana, além do tom confidencial, é escrito em apenas oito versos e é marcado pela presença de uma certa formalidade, instaurada com a utilização do pronome *tu*, que representa o interlocutor do eu lírico. Aqui, cumpre ressaltar que, embora o uso do *tu* seja uma das marcas lingüísticas do Rio Grande do Sul, a utilização desse pronome neste poema de Mario Quintana deve ser entendida não como uma marca regional, mas como um recurso estilístico, pois a utilização de um outro pronome não causaria os mesmos efeitos de sentido que a presença do *tu* causa.

Apesar da aparente formalidade, a instauração de um *tu*, a quem o eu lírico insistentemente se dirige, não inibe o tom afetivo que permeia todo o poema. Pelo contrário, serve para encurtar a distância entre o amante e o ser amado. Essa afetividade, que confere ao poema uma espontaneidade mais humana, está presente sobretudo pela utilização do diminutivo nos versos 1 (*Se tu me amas, ama-me baixinho*), 3 (*Deixa em paz os passarinhos*) e 7 (*tem de ser bem devagarinho, Amada*). A presença do diminutivo em *baixinho*, *passarinhos* e *devagarinho* coloca em primeiro plano a linguagem afetiva, e, ao utilizá-los, o eu lírico exprime, de modo espontâneo, o desejo de que a sua Amada aprenda que amar é algo que se faz *baixinho* e *devagarinho*, com contenção e sem a necessidade de arroubos.

Por outro lado, a hipótese de que o termo *bilhete* pode significar *senha* não é descartada, pelo contrário, é corroborada pela leitura mais atenta do poema. Lido em voz alta, o primeiro aspecto que salta aos ouvidos é a reiteração da sibilante /s/, que aparece treze vezes. Aqui, cumpre esclarecermos que é o uso da forma pronominal *tu* que faz com que todos os versos que apresentem este pronome como sujeito tenham marcada em si a sibilante /s/. Neste caso, essa escolha pronominal deve, a nosso ver, mais a fatores estilísticos do que a um simples registro diatópico, pois a presença deste pronome permite que se crie a imagem acústica de sibilos prolongados, como se o eu lírico estivesse sussurrando no ouvido de sua Amada.

Ora, dentre as acepções para *sussurrar* está segredar. E, aqui, a segunda hipótese levantada a partir do título do poema parece ser confirmada, pois, se se deve amar *baixinho*, deve-se mantê-lo em segredo; aliás, um segredo que é sabido apenas por duas pessoas: aquele que ama e aquela que é amada.

Não é à toa que o poema começa com uma oração condicional e é dividido, no quinto verso, por outra oração também condicional. Ambas estabelecem condições necessárias

para que o jogo amoroso – o segredo – continue mantido entre o eu lírico e a sua Amada, a quem aquele se dirige. Pois se amar é manter-se em segredo, é preciso que a Amada ame baixinho, deixe em paz aquele que ela ama, pois, conforme disse, artisticamente, Mário Quintana, “a vida é breve, e o amor mais breve ainda....”.

Aqui, o poeta deixa entrever, para aqueles que irão ser iniciados nos domínios do amor, que a primeira lição a ser aprendida consiste em ver o amor como algo que precisa ser contemplado sem ímpetos, pois, sendo ele tão tênue, pode, diante desses excessos, dissipar-se. Neste caso, segundo Alberoni (1988, p. 12), “quando perdemos nosso amor, a espera de uma hora se converte numa espera de anos e de séculos, e a nostalgia do instante de eternidade nos acompanha para sempre”.

Em outras palavras, como se separar do ser amado é o maior medo de quem ama, Mario Quintana nos sugere, neste poema, que, para nos livrarmos do espectro da despedida, é preciso aprender que amar é não só receber, mas sobretudo acolher, para que, assim, ambos, amante e ser amado, possam sentir o prazer de estarem juntos, sentir, enfim, o prazer da troca e da doação mútuos, da partilha dos corações. Neste sentido, conforme podemos depreender pelos quatro primeiros versos iniciais, amar é a vontade de cuidar do objeto amado e de preservá-lo, é estar a serviço, colocar-se à disposição, aguardar a ordem.

Noutras palavras, o estudo do nível estrutural, principalmente o lexical e o sonoro, revela o significado, que é mais profundo em relação ao sentido ostensivo. Ou seja, se a união entre os amantes pressupõe a liberdade para amar, falar de amor também pressupõe a liberdade para abordar este tema, daí, talvez, a razão por que Mario Quintana construiu um poema de uma única estrofe cujos versos são, quanto ao número de sílabas, livres.

Dito de outra forma, composto por apenas oito versos de metro variados e sem o tom grandiloqüente e solene de muitos poemas que tratam do mesmo assunto, este poema de Mario Quintana apresenta uma simplicidade não só na forma como trata o tema do amor, mas principalmente na maneira como o estrutura formalmente: se o poeta diz que o amor é um sentimento que deve ser vivido de forma não impulsiva, ele, para falar desse sentimento, que não é simples, consegue fazê-lo com simplicidade sem precisar recorrer a adornos lingüísticos ou formais.

Enfim, a concepção de amor presente neste poema é aquela segundo a qual amar não significa precisar do Outro porque simplesmente se gosta de sua companhia. Amar é precisar da presença do Outro, é estar em consonância com ele, pois as almas se completam e sozinho o mundo não tem sentido. Por isso, o amor deve ser vivenciado a cada

instante, uma vez que, sendo ele breve, não podemos esperar aprender a amar de forma certa da próxima vez, pois o amor é um evento, visto que efêmero, que jamais voltaremos a experienciar assim como não nos banhamos no mesmo rio duas vezes. Nesse sentido, a perspectiva de amor presente neste poema filia-se, conforme Alves (2006), à tópica do *carpe diem* e consiste no desejo de aproveitar o amor enquanto é possível, pois, se ele é fugaz, aproveitemo-lo, porém sem estandarização.

Um outro poema que pode, assim como o de Mario Quintana, receber o epíteto de iniciático é este de Mário de Andrade³:

SONETO

Aceitarás o amor como eu o encaro?...
 ... Azul bem leve, um nimbo, suavemente
 Guarda-te a imagem, como um anteparo
 Contra estes móveis de banal presente.

Tudo o que há de melhor e de mais raro
 Vive em teu corpo nu de adolescente,
 A perna assim jogada e o braço, o claro
 Olhar preso no meu, perdidamente.

Não exijas mais nada. Não desejo
 Também mais nada, só te olhar, enquanto
 A realidade é simples, e isto apenas.

Que grandeza... a evasão total do pejo
 Que nasce das imperfeições. O encanto
 Que nasce das adorações serenas.

O soneto, como bem lembra Andrade (2003, p. 127), é, entre todas as formas fixas da expressão lírica, a que, sem dúvida alguma, mais resistiu – e resiste – às idas e vindas do gosto poético e ainda é, apesar da recusa e desprezo dos primeiros modernistas, “a tradução gráfica mais comum da idéia de ‘poesia’ para os ocidentais. Tradução simplificadora, mas que revela em negativo a grande disposição adaptativa do soneto, uma

³ Mário de Andrade (1893-1945) é um dos principais responsáveis pelo Modernismo Brasileiro e um dos mais importantes escritores do Brasil. Poeta, contista, romancista, musicólogo, cronista, crítico literário e ensaísta, Mário de Andrade é dono de uma marca inovadora que está presente em toda a sua obra, que foi dedicada a captar e expressar toda a cultura brasileira em sua força e beleza e cujos nomes mais singulares são: *Paulicéia Desvairada* (1922), *Clã dos Jabutis* (1927), *Macunaíma* (1928) e *Contos Novos* (1947).

flexibilidade que lhe permitiu atravessar os séculos”. Mário de Andrade, apesar de ser um modernista da primeira fase, sentiu-se à vontade para voltar a cultivar certos recursos poéticos que o radicalismo da primeira geração tomara objeto de desprezo.

Prova disso é o poema acima, que é um soneto cujos versos se estruturam em hendecassílabos com acento ora marcado na quarta, sexta e décima primeira sílabas, ora na quinta e na décima primeira, o que confere a este poema um ritmo de extrema doçura. Quanto às rimas, todas são alternadas e obedecem ao seguinte esquema: (abab, abab) nos quartetos; (cde, cde) nos tercetos.

Além disso, o poema apresenta constantes *enjambement* (c.f. versos 7 e 8; 9, 10, 11; e 12, 13 e 14) que, *com a quebra violenta da linearidade frásica*, nos remete a um aparente transbordamento de emoções, já que, além de glosar temas satíricos, humorísticos, épicos, elegíacos etc., o soneto tem nos transes sentimentais algo inerente à sua própria natureza (MOISÉS, 2004). Entretanto, a presença do cavalgamento, ao mesmo tempo em que é um transbordamento de sentido de um verso para outro, não é neste poema um transbordamento de emoções. Ou seja, se no plano formal, temos esse transbordamento; no plano do conteúdo, o que existe é a contenção, o retesamento de emoções.

Esse paradoxo entre forma e conteúdo, talvez, seja decorrente da escolha da forma poética feita pelo poeta, pois o soneto é uma forma fixa que indica ordenamento e, no caso deste poema de Mário de Andrade, é escolhido como forma de exprimir os sentimentos de maneira equilibrada. Esse arcabouço formal acaba conferindo ao poema em pauta um tom que é, ao mesmo tempo, contemplativo e afetivo e que, talvez, seja decorrente da própria forma poética escolhida, uma vez que Mário de Andrade utiliza-se do soneto, uma forma clássica, para falar de um tema também clássico: o amor. Neste caso, o transbordamento de emoções que este tema implica parece ser refreado pela forma poética.

No primeiro quarteto, os versos 1 e 2 encontram-se ligados por reticências. No primeiro, elas parecem sugerir uma pausa longa para que possa vir a resposta à pergunta formulada pelo eu lírico ao seu possível interlocutor, o ser amado ou o leitor: “Aceitarás o amor como eu o encaro?”. Como a resposta não vem, o eu lírico, hesitado, como sugerem as reticências presentes no início do segundo verso, procura apresentar como o amor é encarado por ele: “Azul bem leve, um nimbo, suavemente”. A imagem desse amor servirá ao ser amado como defesa, proteção contra “os móveis do banal presente”.

Se o primeiro quarteto é dedicado à explicação de como o eu lírico concebe o amor, o segundo é voltado para apresentação da imagem do ser amado que aparece como alguém

em cujo “corpo nu de adolescente” vive “tudo o que há de melhor e de mais raro”. A partir dessas imagens, o eu lírico passará a apresentar o ser amado como algo sagrado e, constituindo-se em objeto da fixação amorosa, ele será o ponto para onde converge tudo o que advém do sagrado, da adoração.

Por outro lado, tal imagem do ser amado, se levamos em consideração que, em alguns casos, “o amor nasce da visão de um corpo belo, os graus do amor vão do físico ao espiritual, a beleza do amado como caminho para a contemplação das formas eternas” (PAZ, 2001, p. 75), permite-nos aproximá-lo da imagem de Eros, o deus do amor, o qual, segundo Lacarrière (2003, p. 259), “em sua melhor forma, [...] é um adolescente alado que é mostrado freqüentemente nos vasos, voando sobre o fundo negro do céu, alheio à força da gravidade”.

Essa aproximação fica mais evidente no primeiro terceto em que o eu lírico pede ao ser amado que não lhe seja pedido mais nada, pois o que ele, o eu lírico, quer é adorar o ser amado. Aqui, o verbo *adorar* pode corroborar o que afirmamos no parágrafo anterior – que o eu lírico eleva a figura do ser amado à condição divina, igualando-o ao deus Eros –, pois este verbo, além de significar amar extremosamente, significar render culto a alguma divindade, a qual, no soneto em estudo, lembra, como dissemos antes, Eros, o deus do amor, a quem o eu lírico deseja só olhar – e aqui cumpre dizemos que o amor se excita no olhar e cresce pelo ato de ver que abre todo o espaço para o desejo – e diante do qual há “a evasão total do pejo/ que nasce das imperfeições. O encanto/ que nasce das adorações serenas”.

E, neste caso, o amor que é fruto de contemplação/ adoração do olhar é estar preso ao outro perdidamente pelo olhar (*olhar preso no meu perdidamente*). Aqui, o advérbio *perdidamente*, assim como o *suavemente* presente no verso 2, não apenas introduz uma noção de tempo, mais ainda de modo, continuidade (LAPA, 1998). Aliás, essa idéia de movimentação já era sugerida pelas reticências. Inicialmente, elas estão presentes nos dois versos iniciais do primeiro quarteto e tomam a aparecer no primeiro verso da última estrofe do poema. Neste terceto, elas introduzem uma pausa mais prolongada que exige do leitor dar mais atenção ao que é representado e perceber a intensidade afetiva que é conferida ao amor. Este é algo por meio do qual aquele que ama se prende ao outro, já que o amor, segundo o poema em pauta, é contemplar-se no Outro no qual aquele que ama se vê.

Neste sentido, o ser amado, sendo o único capaz de refletir aquele que ama, passa a possuir uma unicidade que é um bem, tomando-se excepcional e diferente, a única pessoa

que pode oferecer àquele que ama a plenitude e a paz em determinados momentos que, subjetivamente, são momentos de eternidade, frutos da união entre o gozo e a contemplação, o mundo natural e o espiritual.

O eu lírico, portanto, diante do poder de Eros, é arrebatado para uma união luminosa que está muito além de todo amor possível nesta vida e, dessa forma, “será cada vez mais possível realizar experiência mística, extática, a experiência do culto e do divino, através da relação de amor com um outro indivíduo” (MORIN, 2003, p. 21).

Noutras palavras, o eu lírico fala sobre um ardente amor espiritual que teme ser degradado no contato carnal e que, por isso, como disse Mário de Andrade, que neste soneto depura-se e despoja-se, alcançando uma expressão simples e essencial, deve ser visto como “encanto que nasce das adorações serenas”, pois amar é antes de tudo selecionar o eleito do coração, tomar um rosto ou um nome singular entre todos.

Neste soneto de Mário de Andrade, o amor, apesar de voltado para uma pessoa, torna-se um impulso de vida, uma energia, uma força que se manifesta na alma como um sentimento de lembrança de algo que a alma teve, mas perdeu. Como tal, o amor não se fixa no transitório, no corpo, na matéria, mas na contemplação desse corpo, a qual persistirá como lembrança do ser amado e, por isso, amar é a vontade de preservar, na lembrança, o objeto amado, contribuindo para o mundo. Cada contribuição torna-se o traço vivo do eu que ama e a lembrança do ser amado contribui para a perpetuação do amor, fruto “das adorações serenas”.

Se o poema de Mario Quintana passa a idéia de ser o amor uma consonância entre ser amado e aquele que ama, se o poema de Mário de Andrade, por sua vez, deixa entrever a idéia de que o amor exige a contemplação do objeto amado, o poema a seguir, de Renata Pallotini⁴, vem mostrar que o amor é também uma prova, é uma escolha, pois, indômito, ele se impõe à nossa revelia:

Atira para o mar

Atira para o mar as tuas coisas
Abandona os teus pais
Muda de nome

Esquece a pátria

⁴Ganhadora do Prêmio Jabuti em 1997, Renata Pallottini publica poemas desde os 18 anos, mas o seu primeiro livro de poemas só veio a ser publicado aos 22 anos. Formada em Direito e em Filosofia, escreveu também ensaios, contos, peças teatrais, roteiro de telenovelas e séries de televisão.

Parte sem bagagem
Fica mudo
Abre os teus olhos

Se o teu amor não vale tudo isso
Então fica onde estás
gelado e quieto

O amor só sabe ir de mãos vazias
E só vale se for
O único projeto.

Este poema, do ponto de vista formal, é, inicialmente, composto, nas duas primeiras estrofes, por orações coordenadas assindéticas com verbos (*atira, abandona, muda; esquece, parte, fica, abre*), todos, no imperativo, o que lhe confere um tom incisivo e bastante veemente, o qual, assim como a estrutura paralelística dessas duas primeiras estrofes, é quebrado com a presença, na terceira estrofe, da oração condicional.

Além disso, a presença da oração condicional interrompe aquele tom incisivo inicialmente presente nas duas primeiras estrofes e instaura, agora, um tom mais reflexivo, já que aquele a quem o eu lírico se dirige tem de refletir sobre o amor a fim de avaliar se ele, o amor, vale atirar para o mar – e aqui o mar pode ser lido como significando esquecimento – tudo o que foi dito nas duas primeiras estrofes: as tuas coisas, os teus pais, o nome, a pátria.

Neste poema, o amor é, portanto, apresentado como algo que exige mudanças profundas, desprendimento das coisas materiais, das relações afetivas com os pais, das nossas raízes – pois exige que esqueçamos a pátria –, da própria identidade – pois exige que mudemos de nome –, uma vez que, se não for assim, o amor não vale a pena. Dessa forma, como o amor “só sabe ir de mãos vazias”, ele exige daquele que ama ser “o único projeto”, já que “é uma promessa que não se cumpre e só por o ignorarmos acreditamos nas suas juras, entregamo-nos a elas, como se do sentimento ou da vida se pudesse dar ou ter garantias. Indissociável do ódio, o amor o é ainda de uma outra paixão humana, a paixão tão humana da ignorância” (MILAN, 1986, p. 14).

A perspectiva de amor que aparece neste poema apresenta-o como algo para o qual não há regras, pois ele subverte a todas elas porque deve sustentar-se a si mesmo, uma vez que o amor é a própria e única regra. Por isso, para Bauman (2004, p. 23):

Enquanto vive, o amor paira à beira do malogro. Dissolve o seu passado à medida que prossegue. Não deixa trincheiras onde possa buscar abrigo em caso de emergência. E não sabe o que está pela frente e o que o futuro pode trazer.

Nunca terá confiança suficientemente para dispersar as nuvens e abafar a ansiedade. O amor é uma hipoteca baseada num futuro incerto e inescrutável.

Sendo assim, o amor, neste poema de Renata Pallotini, é abrir-se a uma existência diferente sem qualquer garantia. É um projeto altíssimo sem a certeza de uma resposta. Mas, mesmo assim, a grandeza do amor é desesperadamente humana, pois oferece momentos de felicidade e eternidade – como percebemos na leitura dos poemas anteriores – , cria um desejo ardente, mas não pode oferecer certezas.

Diante desse amor, a única certeza que se pode ter é que ele é essa força que flui de dentro para fora, independentemente de nossas intenções ou esforço, já que, apesar de “o amor ser um sentimento contraditório cujas razões a razão desconhece [mas] desde sempre só a poesia deixa existir destemidamente” (MILAN, 1986, p. 27), ele é uma necessidade profunda do ser humano, sendo, portanto, digna de ser vivida e em si mesma desejável. Assim, Eros pode ser visto como amor no sentido amplo e também como amor sexual.

Este último aspecto é o que podemos ver neste poema de Geraldo Carneiro⁵:

Sobre o amor

[a Tônia Carreiro]

amor é coisa que se faz a dois,
segredo consagrado por um Deus
à sua escolha, a árvore ou a folha
que se despede do país dos ventos
e que acomete esses seus pensamentos
só seus, só meus, só vossos, sempre nossos.
parece papo de carola, cara?
eu sei, e tenho lá meu pedigree
católico apostólico carioca,
que fui lá nos confins da minha infância
e continuo em meu apostolado
ao lado da galera mais surtada,
que ainda crê na arte sendo vida
e vida convertida em vice-versa
Pois eu, se não existisse o tal do amor,
viveria exilado de mim mesmo.

⁵ Nascido em Belo Horizonte, em 1952, Geraldo Carneiro, cujo primeiro livro foi publicado em 1974, além de poeta, é tradutor, ensaísta, roteirista, autor de minisséries para televisão e letras de músicas. Atualmente, trabalha e mora no Rio de Janeiro.

Este poema é um soneto. Mas ao contrário do de Mário de Andrade, ele, além dos tradicionais quatorze versos, possui mais dois e, por isso, é chamado de soneto de cauda ou de estrombote, pois apresenta em apenso uma outra estrofe com um ou até três versos (MOISÉS, 2004). “Sobre o amor” é um soneto composto por dezesseis versos decassilábicos que, com exceção do quarto e do quinto versos, são brancos, ou seja, não rimam entre si. Além disso, os seis primeiros são dedicados à apresentação do tema – o amor. A partir do oitavo verso até o décimo quarto, ocorre o desdobramento desse tema e os dois últimos são dedicados à conclusão.

Com isso, salta aos olhos a analogia com o discurso argumentativo, o que já é assinalado no próprio título pela preposição *sobre*, que indica assunto a respeito do qual se falará, e pela presença de uma sintaxe de colocação que prima pela não inversão de termos, empregando uma linguagem corrente, direta que ajuda na exposição do assunto sobre o qual se versará ao longo do poema.

Ademais, os versos, apesar de possuírem o mesmo número de sílabas poéticas, apresentam uma variação de sílabas tônicas e, compostos por orações hipotáticas, têm uma certa rigidez de raciocínio lógico, o que reafirma o caráter argumentativo do poema cujos nexos de dependência lógico-sintática se manifestam logo no início em que há um acúmulo de imagens sobre o amor – “coisa que se faz a dois, segredo consagrado por um Deus, árvore ou folha que se despede do país dos ventos”.

Neste início, que anuncia o tema, o amor, apesar de ser *um segredo consagrado por um Deus*, não está livre de certas intempéries, pois ele, ao mesmo tempo em que apresenta uma natureza divina, possui um componente material, uma vez que também é “árvore ou folha que se despede do país dos ventos”.

Apesar dessa natureza divina, o amor é marcado por uma certa instabilidade, e os amantes marcados pela eterna busca da alma gêmea. No plano formal, o que acabamos de afirmar pode ser corroborado pelo sexto verso no qual a dispersão dos amantes é marcada formalmente pela recorrência de vários pronomes possessivos – seus, meus, vossos – e a reintegração deles é marcada, por sua vez, por outro possessivo: o pronome *nossos*.

Ainda com relação ao início do poema, o caráter expositivo presente nele, se permanecesse, torná-lo-ia bastante cansativo, pois seria uma infundável sucessão de imagens positivas sobre o amor, por isso o que foi dito inicialmente é posto em dúvida no sexto verso: *Parece papo de carola, cara?*. Essa interpelação não só muda o tipo de linguagem presente no início do poema, a qual era mais formal e bem próxima da linguagem

presente em orações religiosas, como, ao usar um registro de língua mais próximo do cotidiano com a utilização de gírias (*Parece papo de carola, cara*), ironiza o fato de se crer ainda na natureza divina do amor.

Diante disso, o eu lírico não nega que esse seu posicionamento possa parecer *papo de carola*, mas, mesmo assim, ele, uma vez que, desde criança foi registrado como *católico apostólico carioca*, eis, portanto, o seu *pedigree*, continua, mesmo em meio à *galera mais surtada*, propagando a crença no amor, a qual é arrematada no final do poema quando afirma que sem o amor viveria exilado de si mesmo. Neste poema, o amor não só é visto como desejo entre os seres humanos, pois é “coisa que se faz a dois”, mas principalmente como algo divino, uma vez que é um “segredo consagrado por um Deus”.

Aliás, essa idéia de conceber o amor como divino é bastante antiga, aparecendo, por exemplo, em *O Banquete*, de Platão (2001), um dos textos mais lidos sobre o amor e no qual Apolodoro narra a um de seus amigos o que ouvira a Aristodemo acerca do banquete que Ágaton, poeta trágico de grande mérito, havia oferecido a alguns amigos e no qual, além do próprio Aristodemo, estavam presentes Fedro, Pausânias, Erixímaco, Aristófanes, Alcibíades e Sócrates. Com exceção deste último, todos os demais procuraram fazer um elogio a Eros, exaltando o seu caráter divino.

De acordo com eles, Eros é um grande deus admirado não só pelos homens como também pelas próprias divindades e, como tal, é a causa dos maiores bens que os homens receberam. Para Pausânias, por exemplo, existe mais de um Eros. Há um Eros vulgar e um outro celeste. Este último é que, segundo Pausânias, deve ser louvado porque “é celeste, é extraordinariamente benéfico tanto para os indivíduos como para o próprio Estado, pois impele ao mesmo tempo amante e amado a procurarem incansavelmente a virtude e a sabedoria” (PLATÃO, 2001, p. 114).

Enfim, embora apresentem opiniões diferentes, todos os convivas concordam sobre um único ponto: a natureza divina de Eros, que, para eles, é um grande deus que exerce domínio sobre todas as coisas humanas e divinas. Esse aspecto divino de Eros, que remonta a textos bastante antigos como o de Platão, é que encontramos no poema de Geraldo Carneiro.

Aliás, essa sacralização do amor, embora pareça “papo de carola”, é que, conforme já foi afirmado, permeia todo o poema, pois, sendo o amor algo sagrado, um preceito divino, ele é capaz de fazer de dois um, igualando os amantes, ou, como é sugerido no poema,

igualando os pensamentos dos amantes, os quais são “só seus, só meus, só vossos, sempre nossos”.

Além disso, o amor, neste poema, é também fruto de uma aprendizagem que começou lá nos confins da infância do eu lírico e, como tal, o amor é um processo gradativo que exige esforço para compreender “esse segredo consagrado por um deus”; ao mesmo tempo em que exige exercício e repetição por isso é “coisa que se faz a dois”.

Diante desse objeto sacralizado que toma o múltiplo em uno e sem o qual “viveria exilado de mim mesmo”, o eu lírico, como se tivesse passado por uma experiência mística, confessa-se um de seus apóstolos e segue propagando o credo nesse deus que, reafirmando a sua áurea divinal, também produz uma geografia sacral do mundo onde cada lugar, casa, árvore ou mesmo uma vista sobre o mar ou as montanhas pode se converter em zonas sagradas, templos permeados de símbolos sagrados do amor.

Dito de outra forma, o amor inscreve-se, portanto, em nossa natureza mais profunda, de tal forma que viver sem ele é exilar de si mesmo, e como tal ocupa um lugar em cada cultura, mudando não só no tempo como no espaço. Dessa forma, assim como as formas de amar se transformam ao longo do tempo, o amor de ontem não é o mesmo de hoje, as opiniões sobre o que é o amor também sofrem mudanças ao longo do tempo e até mesmo entre os sujeitos pertencentes a um mesmo tempo e a uma mesma cultura, pois muitas são as opiniões sobre este que é um tema insistente de nossa sociedade.

Por exemplo, se para todos os participantes de *O Banquete* (2001), Eros é esse deus que presta grande auxílio aos homens, procurando servir de médico na cura de doenças cuja extinção importaria na maior de todas as felicidades, para Sócrates, ou melhor, para Platão que se utiliza da personagem Sócrates para expressar a sua própria maneira de julgar o amor, este é um desejo, uma privação.

Eros é, dessa forma, desejo que não se realiza e, como tal, impulsiona o ser humano a desejar forçosamente o que não está à sua disposição, o que não tem, o que lhe falta. Como desejo/falta, Eros é filho de Poros, o esperto, e Penia, a pobreza, que, aproveitando-se do fato de Poros estar embriagado, pois bebera bastante no banquete em homenagem ao nascimento de Afrodite, deitou-se com ele e concebeu a Eros:

E por ser filho de Poros e Penia, Eros tem o seguinte fado: é pobre, e muito longe está de ser delicado e belo, como todos vulgarmente pensam. Eros, na realidade, é rude, é sujo, anda descalço, não tem lar, dorme no chão duro, junto aos umbrais das portas ou nas ruas, sem leito nem conforto. Segue nisso a natureza de sua mãe que vive na miséria.

Por influência da natureza que recebeu do pai, Eros dirige a atenção para tudo que é belo e gracioso; é bravo, audaz, constante e grande caçador; está sempre a deliberar e a urdir maquinações, a desejar e a adquirir conhecimento, filosofia durante toda sua vida; é grande feiticeiro, mago e sofista.

Não vive, propriamente, nem como imortal nem como mortal. No mesmo dia, ora floresce e vive, ora morre e renasce, se tem sorte, graças aos dons recebidos pela herança paterna. Rapidamente passam por suas mãos os proveitos que lhe trazem a sua esperteza. Assim, nunca se encontra em completo estado de miséria, nem, tampouco, na opulência (PLATÃO, 2001, p. 144-145).

Concebido desta forma, o amor não pode ser um deus mas um ser intermediário entre as qualidades herdadas da mãe e do pai, um ser que não constitui um bem em si mesmo, daí por que Platão o apresenta como desejo, privação. Desse modo, Eros é, portanto, desejo que nunca finda e, uma vez que todo homem deseja procriar segundo o corpo e segundo a alma, Eros é também desejo de procriação, de imortalidade, porque deixa um indivíduo novo no lugar de um velho. É a esse Eros, impulso erótico que faz a vida vingar e que, mesmo restrito a duas pessoas, é uma força revolucionária, que o poeta Manoel de Barros⁶ procura louvar neste poema:

O amor

Fazer pessoas no frasco não é fácil
Mas se eu estudar ciências eu faço.

Sendo que não é melhor do que fazer
pessoas na cama
Nem na rede
Nem mesmo no jirau como os índios fazem.
(No jirau é coisa primitiva, eu sei,
mas é bastante proveitosa)

Para fazer pessoas ninguém ainda não
inventou nada melhor que o amor.
Deus ajeitou isso pra nós de presente.
De forma que não é aconselhável trocar
o amor por vidro.

⁶ Natural de Cuiabá, Mato Grosso, Manoel de Barros nasceu em 1916 e é considerado um dos poetas brasileiros mais originais. Publicou seu primeiro livro em 1937, mas somente em 1999 é que veio a escrever livros para crianças, ganhando, em 2001, com *O fazedor de amanhecer*, o Prêmio Jabuti de O Melhor Livro do Ano.

Assim como no poema anterior, o amor aparece aqui como algo divino, pois “Deus ajeitou isso pra nós de presente”. Mas, ao contrário do outro poema, o amor aqui é apresentado de forma um tanto erótica. Ele, apesar de revestido por uma áurea divinal, assume conotações que dizem respeito ao relacionamento sexual específico, ao sexo propriamente dito, isto é, genital, pois com ele e por meio dele é que se fazem pessoas na cama, na rede ou no jirau.

Visto dessa forma, o amor é uma metáfora que representa uma das mais antigas formas da experiência humana: o desejo sexual. Este é, no poema em pauta, visto ainda como algo inato ao homem, porque presente de um deus, e, reafirmando o que dissera Platão em *O Banquete* (2001), tem como finalidade a procriação: “Sendo que não é melhor do que fazer/ pessoas na cama/ Nem na rede/ Nem mesmo no jirau como os índios fazem. / (No jirau é coisa primitiva, eu sei, / mas é bastante proveitosa)”. Nestes versos, podemos perceber que o amor, enquanto desejo sexual, é, portanto, um fato natural e, como tal, foi convertido em atividade erótica.

Entretanto, conforme assinala Bataille (1987), “a atividade sexual dos homens não é necessariamente erótica. Ela o é sempre que não for rudimentar, que não for simplesmente animal” (1987, p. 28). E, para se desvencilhar da animalidade inicial e primitiva – não é à toa que o poeta faz referência ao jirau: *(No jirau é coisa primitiva, eu sei, / mas é bastante proveitosa)*, o qual, no poema, podemos ler como uma representação primitiva do desejo erótico – e transformá-la em atividade erótica, o homem teve de trabalhar, compreender que morria; teve de passar da sexualidade livre à sexualidade envergonhada, pois, a partir de então, ela só podia ser desfrutada desde que em espaços destinados especificamente para estes fins: *Sendo que não é melhor do que fazer/ pessoas na cama/ Nem na rede/ Nem mesmo no jirau como os índios fazem*.

Nestes versos, substantivos como *cama*, *rede* e *jirau* podem ser tomados como índices de uma vida privada, a qual fez com que o homem esquecesse que a imposição de limites é um meio para a multiplicação dos desejos lascivos mais obscuros, os quais, na maioria das vezes, devem, para que a suposta ordem social seja mantida, estar sob a sombra de interditos. Estes, no entanto, não impediram que, em todas as épocas da história da humanidade, existisse um interesse pelas práticas e representações sexuais.

Todavia, esse interesse, cumpre registrarmos, não foi suficiente para enobrecer o tema e “a representação erótica foi e ainda costuma ser marotadamente colocada em nível das coisas não sérias (ou demasiadamente sérias), rebaixada ao nível das manifestações

imorais, irrelevantes, apolíticas, menores, desagregadores, perigosas, ou incentivadas até uma saturação restritiva” (DURIGAN, 1985, p. 11).

Com base nisso, podemos dizer que o poema de Manoel de Barros contribui para a elevação do amor à categoria das coisas demasiadamente sérias e incentivadas até uma saturação restritiva, pois, ao vinculá-lo à reprodução sexual, esquece que, enquanto representação do desejo sexual, ele é um meio cuja função, além da procriação, é contribuir para que as pessoas possam ter uma vida sexual saudável e sem conflito, uma vez que não é apenas através dos canais da sexualidade explícita que Eros se faz ouvir:

Aliás, o segredo de seu poder parece residir exatamente nessa maleabilidade: o erotismo deriva de impulsos sexuais, mas é capaz de ultrapassá-los e de se revelar mesmo em casos de extrema sublimação dos impulsos sexuais.
[...] Afinal, como deus que varia e multiplica as espécies vivas, Eros deve ser também múltiplo, vário em seu constante movimento. Fugidio e subterrâneo, ele permanecerá invulnerável aos controles e leis sociais: onde houver vida humana, haverá sempre a ameaça da desordem erótica, a promessa de resgate da totalidade perdida, o silêncio hipnótico do deus (CASTELLO BRANCO, 1987, p. 14).

Sendo assim, os impulsos de Eros abrangem, ainda de acordo coma referida autora, as visões alucinadas dos místicos, o canto dos poetas, as imagens abstratas de um pintor, o diálogo uterino entre mãe e filho, os mitos sobre a criação e fim do mundo, o que pode nos levar a ver o erotismo como um tema que apresenta algumas variações, as quais vão do mero olhar, da mais delicada sensualidade, do erotismo espiritual e mesmo religioso, do relacionamento sexual específico e o sexo propriamente dito, isto é, genital.

Apesar de enfatizar a presença do instinto sexual, o poema de Manoel de Barros procura exaltar o amor como um jogo em que, embora o prêmio seja a reprodução, os amantes não dão mas se dão. Com isso, este poema vai de encontro a idéia recorrente que, hoje, promove a sexualidade mecânica, sem amor, reduzida à simples busca do gozo.

Diante disso, o poema em análise procura, portanto, louvar apenas o Eros erótico, esse deus que “varia e multiplica as espécies vivas” e que, em nossa sociedade, está sendo dessacralizado porque foi trocado por vidro, deixando de ser um sentimento de bem-querer intenso, com intensão sexual, voltado para outra pessoa.

Esse princípio que o singulariza(va), tornando-o divino, pois o amor é, conforme podemos entrever pela leitura do poema, o responsável pela união entre dois seres para a concepção de um outro ser nascido dos dois, vem sendo deixado de lado devido aos avanços científicos, principalmente no campo da genética cujos experimentos já viabilizaram

"fazer pessoas no frasco". Ou seja, atualmente, a medicina compete com o sexo pela responsabilidade de reprodução. O resultado dessa disputa, segundo Bauman (2004, p. 57-58), é uma conclusão inevitável:

Agradece-se pelo que a medicina pode fazer, mas também pelo que se espera que ela faça e pelo que dela desejam os estudantes e ex-alunos da escola de marketing da vida dos consumidores. A possibilidade fascinante que se encontra bem ali na esquina é a oportunidade [...] de "escolher um filho num catálogo de doadores atraentes quase da mesma forma como eles [os consumidores contemporâneos] estão acostumados a comprar pelo correio ou por meio de revistas de moda" – e adquirir a criança escolhida no momento perfeito. Seria contrário à natureza de um consumidor experiente não ter o desejo de dobrar aquela esquina.

Nessa óptica, o amor torna-se um objeto de consumo que deve servir às necessidades, desejos e impulsos do consumidor. Contrário a essa reificação do amor, o eu lírico adverte que não devemos trocá-lo por vidro. Entretanto, o amor é, atualmente, posto como mais uma das mercadorias que se deve desejar e que, como as demais mercadorias, fascina e seduz, prometendo desejo e ansiedade, esforços sem suor e resultados sem esforço.

Nesse sentido, a imagem do vidro presente no poema em pauta remete para essa sociedade consumista em que vivemos e que favorece "o produto pronto para uso imediato, o prazer passageiro, a satisfação instantânea, resultados que não exijam esforços prolongados, receitas testadas, garantias de seguro total e devolução de dinheiro" (BAUMAN, 2004, p. 21-22).

Contrário a esse pensamento, o poema de Manoel de Barros vem reiterar que o amor, ao exigir o envolvimento de dois seres – "cada qual a grande incógnita na equação do outro" –, conduz os amantes a uma terra inexplorada e não-mapeada pela ciência, favorecendo a eles alegrias de uma espécie que nenhum objeto de consumo, por mais engenhoso e sofisticado que seja, pode proporcionar.

Sendo assim, a concepção de amor que aparece neste poema assemelha-se à que está presente em *O Banquete* (2001), de Platão. Nesse livro, o amor aparece na voz de Diotima de Mantinéia, que conta com o aval de Sócrates, como algo que é dirigido para a geração e o nascimento no belo. Amar é, então, querer "gerar e procriar", por isso o amante procura e se ocupa em encontrar "a coisa na qual possa gerar".

Isso quer dizer, de acordo com Bauman (2004, p. 21), que “não é ansiando por coisas prontas e concluídas que o amor encontra o seu significado, mas no estímulo a participar da geração dessas coisas”. Por isso, nada “é melhor do que fazer/ pessoas na cama/ Nem na rede/ Nem no jirau como os índios fazem”. E não é melhor porque, uma vez que a humanidade vive a permanência da atração sexual, ela consumou o face-a-face amoroso, daí a razão por que “para fazer pessoas ninguém ainda não/ inventou nada melhor do que o amor”, pois este é sempre humano, é algo que acontece ao ser humano e que é marcado por sensações que a ciência não conseguirá reproduzir “in vitro”.

Entre essas sensações, está o desejo de estar no corpo do outro, viver e ser vivido por ele numa fusão de corpos – fusão essa que as descobertas científicas tendem a evitar –, por isso “não é aconselhável trocar/ o amor por vidro”, uma vez que, “pelo amor, vemos que nós e os outros temos o mesmo valor como indivíduos perante o cosmo; torna-se tão importante para nós que um ser se complete, que viva plenamente, que encontre a alegria na vida, quanto nos é importante suprir nossas próprias necessidades” (JONHONSON, 1987, p. 256).

Ao chamar a atenção para essa dessacralização do Eros erótico, o poeta Manoel de Barros vem corroborar a assertiva segundo a qual o texto literário, há muito tempo, é uma fonte inesgotável de ensinamento e encantamento e, sendo erótico, ele passa a ser “um tecido, um espetáculo, uma textura de relações significativas que no seu conjunto configura e entrelaça papéis e características com a finalidade de mostrar uma representação cultural, particular, singular da sexualidade” (DURIGAN, 1985, p. 38).

Como algo construído sócio-historicamente, o desejo erótico, ao ser representado literariamente, apresenta características singulares que dependem da época, dos valores, dos grupos sociais, das particularidades do escritor, das características da cultura em que ele encontra-se engendrado.

Essa dessacralização de Eros é, portanto, a marca de nossa época, de nossa cultura, o que pode, paradoxalmente, levar à louvação demasiada de Eros, como faz Manoel de Barros, ou ao declínio total deste deus sobre o qual, em todas as épocas da história da humanidade, não se falava ou do qual se falava somente em espaços restritos. Isso o obrigou a refugiar-se no domínio do implícito, do não-dito, das entrelinhas, do sussurro, os quais, depois, passaram a ser tomados como suas características absolutas, mas não impediram a manifestação dos ímpetos sexuais, já que, de há muito, a humanidade se

interessa por saberes sobre o sexo, os quais garantiram e garantirão a sobrevivência de Eros, mesmo diante do iminente declínio.

Embora o amor continue sendo o tema de poetas – conforme atestam os poemas até então analisados – e romancistas do século XX e entrada do século XXI, parece-nos que está havendo um enfraquecimento do sentimento amoroso em dias atuais. Isso é consequência, conforme Bauman (2004), do fato de que vivemos numa época, denominada por ele de modernidade líquida, que é marcada por uma misteriosa fragilidade dos laços humanos – um amor líquido – e em que se deseja que esses laços “surjam e desapareçam numa velocidade crescente e em volume cada vez maior, aniquilando-se mutuamente e tentando impor aos gritos a promessa de ‘ser a mais satisfatória e a mais completa’” (BAUMAN, 2004, p. 12).

Esse enfraquecimento do sentimento amoroso, fenômeno denominado por Paz (2001) de declínio de Eros, já perceptível no poema de Manoel de Barros, é abordado, de forma mais enfática, neste poema de Arnaldo Antunes⁷:

Pego em seu pé	– é só um pé.
Pego em sua mão	– é só uma mão.
Pego em seus cabelos	– são só cabelos.
Aqui tudo é	aquilo que é.
Onde mora	o amor?

Este poema, além da linguagem direta – com exceção dos últimos versos, todos os demais são compostos por orações assindéticas justapostas –, apresenta uma valorização da disposição gráfica, ou seja, o espaço gráfico funciona como um agente estruturante. Além disso, os complementos verbais dos versos à esquerda (pé, mão, cabelos) aparecem como complemento predicativo nos versos à direita. Como podemos ver, as mesmas palavras são repetidas e não mudam a sua posição sintática, pois, tanto à direita ou à esquerda, elas

⁷ Misto de poeta e músico, Arnaldo Antunes é formado em Linguística pela USP e foi um dos integrantes do grupo de rock *Os Titãs*. Aos 23 anos, lançou o seu primeiro livro: *Ou E*. Chegou a ganhar o Prêmio Jabuti com *As coisas*, e o seu livro *2 ou + corpos no mesmo espaço* foi adotado pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD).

funcionam como complementos, ora adjunto adverbial, ora predicativo do sujeito, o que, como veremos, aponta, no plano semântico, para a inércia da ação empreendida pelo eu lírico.

Ainda com relação ao campo léxico, percebemos, nos três primeiros versos à esquerda, a reiteração de um único verbo de ação *pegar*, enquanto, nos outros três primeiros à direita, ocorre a reiteração do verbo de estado *ser*. No plano semântico, esta oposição entre verbo de ação *versus* verbo de estado aponta para o insucesso da busca empreendida pelo eu lírico.

Toda vez que empreende uma ação (pegar o pé, a mão ou os cabelos), o eu lírico tem essa ação refreada, pois não recebe, como contrapartida, uma reação da pessoa para quem o possessivo *seu* remete, o que é corroborado pela presença dos pontos finais que marcam o fim de cada verso (ou ação) e o início de outro verso (outra ação). Esse movimento *ação-inércia-ação-inércia* tende a repetir-se *ad infinitum* e, diante disso, o eu lírico formula a pergunta fulcral: Onde mora o amor?

Aliada à estrutura verbo-visual, a unidade rítmico-formal sugere um constante ir-e-vir, o que é confirmado pela disposição das palavras no branco do papel. Nesse sentido, os travessões assumem um papel importante porque pontuam separando e unem o que separam, demarcando o constante movimento de busca e recomeço. Mas qual é o objeto dessa busca constante? Pela pergunta com que termina o poema, sabemos que tal objeto é o amor.

Aqui, mais um exercício de análise a partir do léxico do poema: este é composto, em sua maioria, por substantivos concretos (pé, mão, cabelos) e por um único substantivo abstrato: o amor. Ora, sendo este um substantivo abstrato, ele “designa ser de existência dependente, [isto é], cuja existência depende de pessoa ou coisa” (BECHARA, 2001, p. 70). Mas este ser de quem o amor é dependente, condição *sine qua non* para o estabelecimento do jogo amoroso, não existe; está fragmentado, ou melhor, aparece metonimicamente como pé, mãos, cabelos, fragmentos dele que não dizem nada a quem ama, pois tais partes, por si só, não conseguem trazer à tona o fogo escondido, a chama, o desejo, uma vez que são aquilo que são: pés, mãos, cabelos.

Sendo assim, a estrutura do poema é bastante sugestiva porque a disposição gráfico-visual dos versos entrecortados sugere, como já apontamos, um ir-e-vir em busca de algo que não se consegue encontrar, pois esse algo – o amor – foi, e é o que sugere o

poema, banido do cotidiano habitual. O poema aponta para um duplo: fala do amor, mas pela ausência do próprio amor.

Outro aspecto importante na sintaxe do poema é que os versos iniciais eram, conforme assinalamos, compostos por orações paratáticas justapostas como se uma e outra marcassem sintaticamente a rapidez com que o eu lírico desloca-se durante o percurso em busca do amor. Entretanto, ao fim do poema, as orações paratáticas, antes unidas pelos travessões, dão lugar a orações absolutas, ou seja, sem nexos de dependência sintático-semântica, marcando o fim – inclusive há uma diminuição no ritmo do poema que se torna mais lento – da jornada empreendida pelo eu lírico, o qual, entretanto, não conseguiu alcançar o objeto de sua busca, por isso formula a pergunta: “Onde está o amor”.

Dessa forma, podemos inferir que este poema é, então, a concretização de uma idéia abstrata: a ausência do amor nos dias atuais. Talvez, seja por isso que ele não apresenta um título. E, neste caso, se o título foi um elemento importante na leitura do poema de Mario Quintana, a sua ausência neste texto de Amaldo Antunes não é menos importante. Noutras palavras, o vazio deixado pela falta do título se coaduna com as estruturas de sentido do poema, pois não há como nomear algo que não existe, eis, portanto, uma possível razão por que o poema se encerra de forma interrogativa: “Onde está o amor”.

Essa pergunta sobre o lugar do amor no mundo atual é, segundo Paz (2001, p. 141), “ao mesmo tempo iniludível e crucial. Escamoteá-la é, mais que uma deserção, uma mutilação”, uma vez que, como o amor foi banido do cotidiano habitual, ele está prestes a se dissolver, pois foi ferido no seu cerne: a noção de pessoa, o eixo de nossa civilização, o que pode ser corroborado pelo poema em estudo, que, ao longo de seus versos, traz não a representação de uma pessoa, mas os fragmentos dessa pessoa: pés, mão, cabelos.

Para curar essa ferida que ainda não se abriu por completo, “devemos encontrar uma visão do homem e da mulher que nos devolva a consciência da singularidade e da identidade de cada um” (PAZ, 2001, p. 151). E isso só será possível se reinventarmos, restaurarmos o amor, mas é preciso que, antes, reinventemos o homem, já que o amor é sempre humano. Perguntar-se sobre o lugar do amor no mundo atual é perguntar-se sobre o lugar do próprio homem.

Apesar de, contemporaneamente, como afirmamos antes, estamos vivendo o declínio de Eros, isso não será suficiente para matar a sede de amor.

Talvez, porque a história do homem seja uma história de amor; o homem toma conhecimento do amor porque esse “mysterium Fascinans” se lhe manifesta;

talvez porque a experiência amorosa primária preceda toda a reflexão sobre o mundo, constituindo-o, descobrindo-lhe um ponto fixo. um eixo central de toda a orientação futura; talvez porque reconhecê-lo não seja recuar, mas confessar uma pretensão grandiosa: o amor é o tempo e o espaço onde o EU se dá o direito de ser extraordinário, soberano sem ser indivíduo, aniquilado mas igual aos espaços infinitos pela fusão com o outro; talvez, porque o amor revele esses medovontade de não ser limitado – de ir além das fronteiras de si mesmo – NADA FAZ CRER QUE SEJA DESTA VEZ QUE O HOMEM ABDIQUE DO TEMA (DANTAS, 1994, p. 188, maiúsculas da autora).

Em outras palavras, a riqueza inesgotável do tema do amor e do desejo possibilitará que Eros, esse deus demasiadamente humano, se livre da laje fria do esquecimento, pois, como afirma Castello Branco (1987, p. 14), “onde houver vida humana sempre haverá a ameaça da desordem erótica, a promessa de resgate da totalidade perdida, o silêncio hipnótico do deus”.

E, nesse caso, a literatura tem prestado uma grande contribuição, pois todos os versos, todas as histórias em que Eros se faz presente são, lembrando Barthes (1994), *fragmentos de um discurso amoroso* em contínua renovação, uma espécie de grande rede universal e atemporal tecida com os mais variados fios a partir dos quais se aprende a sentir, expressar a própria sensibilidade, já que Eros é essa força que, por nos lançar a um novo universo de experiências, vai procurando se afirmar por mais exíguo que seja o lugar que ele venha a ocupar.

CAPÍTULO V

DE LEITURA, POESIA E AMOR: REVERBERAÇÕES DE VOZES SILENTES

Voltei a estudar porque senti falta.

Resolvi voltar a estudar para ter mais experiências das coisas boas que o mundo oferece.

(Fala dos alunos)

Para ser válida, a educação deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto.

Paulo Freire

5.1 A palavra poética contemplada: recepção dos poemas pelos alunos

A recepção de uma obra literária é vista pelos teóricos de Constança como “uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento de sua produção como no da sua leitura, que pode ser estudada esteticamente [...]” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 82). Nesse sentido, é preciso considerar que tanto o leitor quanto a obra estão imersos em horizontes que, muitas vezes distintos e defasados, precisam necessariamente se fundir para que a comunicação se realize. A esses horizontes, os teóricos alemães da Escola de Constança denominaram horizontes de expectativas e os definiram como o quadro geral que condiciona a leitura e que está ligado a determinados fatos e normas eminentemente estéticos: o conhecimento que o público tem da obra, a experiência literária haurida de leituras anteriores, e a distinção vigente entre linguagem poética e linguagem prática.

Os horizontes de expectativa incluem, portanto, todas as convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção/recepção do texto, processo em que a fusão dos horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, “uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 83).

Entretanto, durante muito tempo, a experiência estética foi relegada a um segundo plano, já que os efeitos estéticos, quando não ocultados pelos problemas legados pela ontologia e pela metafísica platônica, soavam estranhos à arte. Ou seja, das funções vitais da arte, era considerado apenas o lado produtivo da experiência estética, raramente o receptivo e quase nunca o comunicativo (JAUSS, 1979). Com isso, era relegada a importância do efeito estético e esquecido que “a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, i.e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva” (JAUSS, 1979, p. 46).

Diante desse quadro, a estética da recepção, deixando de lado as leituras hipotéticas, procura, então, estudar a leitura concreta do leitor real, pois, para ela, o texto apenas se concretiza através da atuação do leitor e, devido a isso, “não pode simplesmente ser compreendido como uma partitura de instruções que por si própria já assegurassem a sua transformação em forma significativa” (GUMBRECHT, 2002, p. 992). Por isso, a estética da recepção postula que a atitude receptiva é iniciada a partir

da aproximação entre texto e leitor e que as possibilidades de diálogo entre eles dependem do grau de identificação ou de distanciamento do leitor em relação à obra, no que diz respeito às convenções sociais e culturais à que está vinculado e à consciência que delas possui (AGUIAR e BORDINI, 1988).

Para a análise da experiência do leitor, é preciso, portanto, diferenciar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor:

Ou seja, entre o efeito, como o momento condicionado pelo texto, e a recepção, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade (JAUSS, 1979, p. 49-50).

Dessa forma, o horizonte de expectativa interno ao texto, uma vez que derivável do próprio texto, foi reconstruído não só por mim no capítulo anterior mas também pelos próprios alunos quando estes foram incitados a mostrar o que compreenderam dos poemas. Entretanto, como o horizonte de expectativa social é mais problemático de ser estabelecido, ele foi reconstruído a partir das respostas às perguntas de um questionário (c.f. anexo) cuja presença se tornou relevante porque as perguntas que ele contém podem contribuir na reflexão a respeito de como os alunos receberam os poemas em estudo, a fim de saber se, durante as 17 aulas ministradas, foi produzido um momento de nova significação.

Como foi dito no capítulo metodológico, iniciei a primeira aula escrevendo no quadro a seguinte pergunta: o que é amor? A formulação de tal pergunta visava levar os alunos a, distanciando-se, revisarem criticamente “seu próprio comportamento, redundando na ruptura do horizonte de expectativas e seu conseqüente alargamento” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 85). Depois, para que esses horizontes pudessem ser materializados, pedi que aquela pergunta inicial fosse respondida por escrito.

Como a turma do segundo ano é composta por apenas cinco alunos – três homens e duas mulheres –, abaixo transcrevo as respostas deles à pergunta sobre o que é o amor, o que foi feito antes de eles lerem os poemas, ainda que algumas destas respostas, como se poderá ver, apresentem alguns aspectos que dialogam com os poemas trabalhados. Severino escreveu que o amor:

“é a aproximação de um homem e uma mulher que se amam muito, em que se podem confiar e repartilhar tudo de bom entre os dois e também possam viver a vida toda se amando, é construindo uma família.

O amor também é uma herança deixada de pai para filho filhos, é um sentimento muito forte em que esses dois serumanos sentem ao se ver. ao se tocar essas pessoas se sentem muito feliz”.

A resposta desse aluno apresenta uma percepção mais erótica do sentimento amor. Neste sentido, ela se aproxima bastante da visão de amor apresentada em dois dos poemas lidos: *Sobre o amor*, de Geraldo Carneiro, e *Amor*, de Manoel de Barros. Ambos desconsideram outras formas de amor e louvam apenas o amor heterossexual.

Já Das Dores definiu o amor da seguinte forma:

“Amor é viver bem, na paz com todos, com a família o pai a mãe o esposo filhos e os amigos, amor é saber respeitar, ajudar os outros dar força para que tudo seja perfeito o amor é tudo aquilo que nós ensentivamos de bom para todos as pessoas que pensa negativo”.

A resposta dessa aluna, por sua vez, apresenta uma visão ampla sobre o amor, enfatizando sobretudo que ele é um estado do ser, um sentimento responsável pela criação de laços afetivos entre os indivíduos. Entretanto, um aspecto dessa resposta merece um pouco de atenção, pois, quando a aluna diz que o “amor é saber respeitar”, esta afirmativa remete, de imediato, ao poema de Quintana no qual, através de metáforas, o poeta deixa entrever que uma das características do amor é esse respeito às qualidades que o outro traz em si.

De acordo com Thiago, o amor:

“É um sentimento que sentimos por alguém, ou seja uma pessoa querida por exemplo a nossa mãe, ou pai ou uma namorada. Amar é gostar de alguém. O verdadeiro amor, é dado de coração nem todo mundo tem amor. Ao contrário muitos tem ódio, raiva e magoa no coração. O verdadeiro amor é o do pai so ele dememtrou amor, vontade de viver eles na mente”.

Novamente, nesta resposta desse outro aluno, o amor aparece como sendo o responsável pela criação de laços entre os indivíduos. Para o aluno, “amar é gostar de alguém”. Ora, isso é o que todos os poemas lidos põem em evidência, pois, para que o jogo amoroso aconteça, é preciso haver aquele que ama e aquele que é amado. Interessante é que nessa resposta há uma primeira referência ao coração como sede onde o amor se concentra. Esse aspecto reaparecerá na resposta de Valdete, para

quem o amor é “uma palavra muito linda que venhe do coração, o amor é simples e belo, e compreencível e maravilhoso. Pois com o amor nós vensemos tudo poi ele é a baze da vida”. Além de dizer que a sede do amor é o coração, o aspecto interessante nesta resposta é que a aluna apresenta o amor como sendo “a base da vida”, idéia bastante recorrente em nosso imaginário.

Para Tita, o amor é:

“Um sentimentos que envolve as o ser humano em vários aspectos, principalmente no românticos, ou num amor doentil, mas o sentimento forte que o amor proporcional ao uma pessoa mostra a fragilidade que o mesmo pode causar na vida. É sentimento que traz sofrimento e envolvimento a um relacionamento, mas clara que esta palavra tão forte reflete uma modificação na vida de um indivíduo, que ao mesmo que causa desolação, permite sensações maravilhosa, no momento em que o amor toca uma pessoa este sentimento é compreendido de forma alienada tornando este sentimento como uma paixão. Entretanto, os laços que o amor constitui no meio, entreperta-se como bons relacionamentos”.

Esta resposta, vale salientar, é a única que associa o amor à dor, mas, se pode causar sofrimento, desilusão, ele, devido a sua multiplicidade, permite, por outro lado, “sensações maravilhosas”. Como se vê, apesar dos problemas de ordem lingüística, o que me furto a comentar, pois foge aos objetivos deste trabalho, as respostas dos alunos-colaboradores apresentam uma miríade de repostas para a pergunta que motivou a aula.

Depois de apresentarem uma resposta a tal pergunta, era preciso ofertar aos alunos outras leituras que, opondo-se às experiências anteriores, problematisassem-nos, incitando-os a refletir e instaurar a mudança através de um processo contínuo (AGUIAR e BORDINI, 1988).

Uma aluna perguntou qual era a minha resposta, e eu disse que daria a eles seis respostas: os poemas que foram analisados no capítulo anterior. De posse dos poemas, os alunos, neste primeiro momento, deveriam lê-los silenciosamente, já que a leitura silenciosa, por ser esse encontro individual com o texto, é imprescindível para o trabalho com a poesia e requer esse momento de leitura solitária, embora solidária, pois, se recitado, um poema lírico não pode ser apreciado como merece.

Após essa leitura, perguntei se eles haviam gostado dos poemas. Esta simples pergunta visava à instauração de um clima que pudesse propiciar o debate entre os alunos a respeito dos poemas lidos, uma vez que, tendo como escopo a atitude participativa dos alunos em contato com textos diferentes, o método recepcional, criado a

partir dos pressupostos da estética da recepção, apóia-se “no debate, em todas as suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 86).

Um aluno disse que não havia gostado dos poemas. Ao lhe pedir que justificasse o porquê, ele disse que era porque os poemas não apresentavam rimas e, por isso, não tinham sentido. Esta resposta é bastante interessante porque ela não só é um índice de como se é ensinada a poesia em nossas escolas, mas principalmente porque, como consequência desse ensino, traz à tona uma idéia muito recorrente, embora equivocada, sobre o que é poesia, uma vez que esta não pode ser definida simplesmente a partir de elementos estruturais, pois possui um lado ontológico que não pode ser pensado a partir de tais elementos.

A respeito dessa preocupação com os aspectos formais da poesia e com a consequente preocupação em se definir o que é poesia à partir deles, o que impede que se vivencie ela, torna-se, aqui, necessário o seguinte trecho de um depoimento do escritor e poeta argentino Jorge Luis Borges:

Sempre que folheava livros de estética, tinha a desconfortável sensação de estar lendo as obras de astrônomos que nunca contemplavam as estrelas. Quero dizer, eles escreviam sobre poesia como se poesia fosse uma tarefa, e não o que é em realidade: uma paixão e um prazer (BORGES, 2000, p. 11).

Ora, o depoimento de Borges é corroborado pelo exemplo do aluno Severino, cuja fala revela os reflexos de um ensino pautado em conceitos, definições sobre poesia mas nunca baseado numa preocupação com a vivência da experiência poética. É, portanto, um ensino em que a poesia é para ser escandida, metrificada mas nunca para ser lida, vivenciada. Nessa perspectiva, poesia é um construto verbal que deve ser estudado a partir de determinados elementos estruturais. “Assim, respeitosamente recebemos essa definição e passamos adiante. Passamos à poesia; passamos à vida. E a vida, tenho certeza, é feita de poesia. A poesia não é alheia – a poesia, como veremos, está logo ali, à espreita. Pode saltar sobre nós a qualquer instante” (BORGES, 2000, p. 11), pois ela, parafraseando Manuel Bandeira, poeta brasileiro, carrega em si mesma “a marca suja da vida” e, como “a nódoa no brim”, deve “fazer o leitor satisfeito de si dar o desespero”.

Sendo vida, a poesia é experiência que se renova, mas que é silenciada entre as frias paredes das salas de aula onde a preocupação excessiva com uma definição contribui para que os alunos deixem de desfrutá-la quando a sala de aula poderia ser o

espaço em que os alunos deveriam descobrir que, embora não saibam definir o que é poesia, sabem tudo a respeito dela, porque a vivenciam.

Os outros alunos perceberam, durante essa sessão sobre as “impressões” causadas pelos poemas, que estes apresentavam o mesmo tema: o amor a dois. E isso, segundo eles, limitavam tal temática, pois, de acordo com eles, o amor não é só a dois. Nesse sentido, cumpre reiterar que os alunos me fizeram ver esse aspecto que eu não conseguira perceber.

Além disso, os alunos disseram que acharam tais poemas bonitos, mas não conseguiram explicar em que consistia essa “boniteza”. Diante disso e como as duas aulas deste dia foram destinadas à leitura e discussão das impressões dos alunos sobre os poemas, e para fugir a essas meras respostas estereotipadas que não vão além do *gostei* ou *é bonito*, ao término das aulas, pedi que os alunos voltassem a ler os poemas em casa e registrassem as impressões que essa outra leitura suscitaria neles.

Na aula seguinte, os alunos apresentaram por escrito as impressões que a leitura dos poemas suscitou neles, as quais estão registradas abaixo:

Resposta de Das Dores:

“Eu gostei de algumas frases e as que me chama atenção fala que as pessoas ainda não inventaram coisa melhor que o amor. Fala dos índios que hoje raramente existem pelo Brasil. Deus que é o nosso maior pai, acho realmente, que estes poemas, são verdadeiros e muito divertido. De forma que não é aconselhável trocar o amor por vidro. Porque o amor é importante e é claro que ninguém vai trocar o amor por vidro”.

Resposta de Thiago:

“[O poema de que este aluno mais gostou foi o de Mario de Andrade porque, segundo este aluno, neste poema] “podemos ver um amor forçado, obrigado como se não tivesse saída para o leitor”.

Resposta de Tita:

“ A avaliação que sobre o amor de Manoel de Barros
O contexto poético que é abordado nos poemas refere-se há um sentimento banal e de total liberação, dando um prazer carnal para uma pessoa. Dentro de um conceito poético o autor retrata as semelhanças de forma clara, direta,

mas mostra a idéia de que é ficção no meio literário, interpretando-o como se fosse realidade, mais precisamente quando o mesmo se refere-se há uma seguinte frase... (Não entendi o que quer dizer esta frase No jirau é coisa primitiva, eu sei, mas é bastante proveitoso).

É proveitoso porquê, porque é proibido... ou será que só é para satisfazer o prazer carnal.

No meu ponto de vista é mais natural e saudável um sentimento sincero, um amor voltado ao homem de forma clara e compreendida. Para gerarmos novas vidas é preciso compreendermos o preço da responsabilidade. No texto diz 'para fazer pessoas ninguém ainda não inventou nada melhor que o amor'".

Resposta de Valdete:

"Eu gostei do poema Sobre o amor.

Tem um conhecimento bem desmonstrado em ums da sua frases. Que foi sagrado consagrado por um Deus. Porque só Deus sabe que o amor é valiozo. Por madureza.

Depois da segunda leitura passei a gosta do poema Atira para o mar, pois ele mostra uma frase positiva e uns das suas frases farão 1°. Abre os teus olhos porque nas nossas vidas presisamos está atento para o nosso dia-a-dia.

2° o amor só sabe ir de mãos vazias porque o amor não se troca por nada ele é coisa que é orculta só venhe do coração.

Porque esta frase mostra o amor só sabe ir de mão vazias. Sim porque o amor não é comprado.

Amor é coisa que se faz a dois, pois o amor não só é de dois pessoa e si de todo que sabem amar.

Resposta de Severino:

"Bom, eu gostei (de Atira para o mar) porque nessa frase está afirmando que se você tem um amou ele jamais significa mais nada jogo fora mais tem mais por que isistiir. Teta esquecer ele se não vai se pio. Só vais fazer sofrer.

No verso também está querendo explicar que o amor é acima de tudo se ama é o amor é parece se impossível você tem de deixar tudo que você construiu na sua vida".

Como se pode perceber pelas respostas apresentadas, os alunos, além de não apresentarem um texto coerente, não formularam uma opinião que tivesse coerência. Por isso, li os depoimentos deles para que, junto com a turma, pudéssemos ir apontando e comentando as incoerências presentes nesses "depoimentos", uma vez que, conforme afirmam Aguiar e Bordini (1988, p. 86), "os critérios de avaliação a serem empregados pelo professor, tendo em mira os princípios que dirigem o método recepcional, abrangem a dinâmica do processo e cada leitura do aluno", que deve, ao longo do trabalho, ser capaz de comparar e contrastar todas as atividades realizadas, questionando não só as suas respostas como as respostas de todo o grupo. Ao final desse processo, espera-se

que o aluno tenha sido capaz de apresentar, como resposta final, “uma leitura mais exigente que a inicial em termos estéticos e ideológicos” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 86).

Depois disso, passamos a ler oralmente os poemas. Ao fim dessa atividade, aproveitei esse momento para que pudéssemos comentar algumas imagens dos poemas. Como a palavra *imagem* apresenta várias significações, empreguei-a na esteira de Paz (2003, p. 37), ou seja, como “toda forma verbal, frase ou conjunto de frases que o poeta diz ou que unidas compõem o poema”. Entretanto, como alerta o referido autor, embora seja uma frase em que a pluralidade de significados não desaparece, “a imagem não explica: convida-nos a recriá-la e, literalmente, a revivê-la” (PAZ, 2003, p. 50).

Reviver as imagens poéticas é, portanto, um processo que pode depender do horizonte de expectativas do leitor, uma vez que o poema pode apresentar imagens diante das quais o leitor pode não apresentar nenhuma reação ou a única reação seja talvez a indiferença, uma vez que este leitor pode não a ter compreendido, e, assim, diante do confronto com o poema, ele, apesar de trazer todo um repertório de experiências lingüísticas, sociais e culturais, não pode mobilizar esse seu repertório porque não soube responder às provocações nem também soube preencher os vazios que a obra lhe propôs.

Como exemplo disso, devem ser citados dois: o do aluno Tita, que disse não ter entendido a seguinte imagem do poema de Manoel de Barros: *Não entendi o que quer dizer esta frase/ No jirau é coisa primitiva, eu sei, mas é bastante proveitoso*; e o da aluna Dorinha, que, durante a leitura oral dos poemas, disse que “ninguém vai trocar o amor por vidro”, revelando que não compreendera essa imagem também do poema de Manoel de Barros. Perguntei-lhe o que entendia sobre o que ela dissera. Ela disse que não havia entendido, ou melhor, que o vidro é frágil e se quebra, e o amor não se quebra. Essa sua resposta revelou que ela, a aluna, não compreendera o sentido dessa imagem. Uma outra aluna disse que Dorinha pensou que o amor era algo como o que acontece na cantiga popular: “o anel que tu me deste era de vidro e se quebrou. O amor que tu me tinhas era de vidro e se acabou”. Essa mesma aluna tentou explicar que, nesta passagem do poema, o poeta estava falando de bebês de proveta, de laboratório. Estava criticando isso, pois “as pessoas só podem ser feitas por amor e não por laboratório”.

Depois dessa etapa, em que os equívocos presentes nos apontamentos dos alunos foram comentados com a turma, voltamos a ler oralmente os poemas. Neste momento, pedi-lhes que, dentre os poemas apresentados, escolhessem um para ser lido oralmente. Nessa etapa, percebi que, ao ler, eles esqueciam algumas palavras, trocavam

a ordem de outras ou faziam uma leitura muito rápida que não se afinava com o ritmo do poema. Por isso, depois que leram, pedi que voltássemos a ler novamente.

Nesse momento, a cada leitura de um poema por parte dos alunos, eu escolhia um outro ou o mesmo poema e lia também, procurando, durante a minha leitura, imprimir o tom que eu achava mais adequado ao poema, já que, como o tom, em literatura, diz respeito às modalidades afetivas da expressão e é o veículo por meio do qual “o sujeito se revela e faz a letra falar”, eu, conforme ensina (BOSI, 2003, p. 468-469), se conseguisse dar, em voz alta, o tom justo a cada poema, poderia estar conduzindo os alunos a uma boa interpretação, isto é, “uma leitura ‘afinada’ com o espírito do texto”.

Durante este momento, uma aluna escolheu o poema de Arnaldo Antunes, porém não percebeu que este poema exigia ser lido não de forma linear. A disposição gráfica de seus versos leva a crer que ele possui duas estrofes: uma do lado direito e outra do lado esquerdo, o que dá a falsa impressão de que a leitura desse poema deve ser feita seguindo primeiro os versos de uma estrofe e depois os de outra, mas isso não é o método de leitura que o poema exige. Ao fim dessa etapa, perguntei se a leitura oral desses poemas havia contribuído para que eles, os alunos, percebessem algo que tivesse vindo contribuir para a compreensão dos poemas. Uma aluna disse que a leitura oral dos poemas é importante, “porque é mais fácil entender o poema ouvindo-o ser lido por uma pessoa”.

Embora consciente de que “um trecho lírico só se desabrocha inteiramente na quietude de uma vida solitária” (STAIGER, 1975, p. 49), a leitura em voz alta, muitas vezes, serve como um instrumental didático-metodológico porque exige “aprender a transformar signos verbais em signos orais, memorizar a forma oral obtida, repetir inúmeras vezes o texto para exprimir seu sentido” (BAJARD, 1994, p. 32). Ou seja, a leitura em voz alta nos alerta para a necessidade de, muitas vezes, termos de oralizar para compreender, pois, não fazendo parte do ato da leitura propriamente dito, a compreensão ocorre depois desse lento trabalho de transposição dos signos escritos em signos vocais e, assim, possibilita revelar o sentido profundo do texto.

Aliás, para Dufrenne (1969), a poesia é uma voz e, sendo voz, não é igual à declamação – esta é apenas um efeito prático –, ela é uma voz “à qual nenhuma voz humana se aparenta” porque põe em relevo o ser lido. Como tal, a poesia, ao contrário da prosa, cuja leitura é um processo de conversão “do signo escrito em signo oral, sem passar pelo intermediário da palavra, sem proferir os seus sons”, é voz – e não silêncio – porque “o sentido é imanente ao sensível; separar o sentido do sensível é omiti-lo para ir individualmente ao sentido conceitual, e omitir a experiência do belo que não tem conceito” (DUFRENNE, 1969, p. 16).

Sendo uma voz interior, a poesia "deve objetivar-se em uma voz falante. É com a língua que a poesia se constrói, e é na fala que ela se encarna, quando a escrita a conduziu até nós" (DUFRENNE, 1969, p. 17). Noutras palavras, como a sonoridade, ao lado do ritmo, é uma das principais propriedades da poesia, o estrato fônico é, portanto, a dimensão sensível de uma determinada obra literária e, quando assume a forma de uma imagem acústica de clima poético, esse extrato pode conduzir à estesia, e sua exploração pode render experiências muito interessantes no trabalho com o texto poético em sala de aula.

No terceiro ano, procedi da mesma forma que na turma anterior. Todavia, as discussões não se revelaram bastante profícuas porque as alunas, ao todo estavam presentes à aula apenas seis, tinham antes feito uma prova de física, e isso as havia deixado inquietas, o que desviou o rumo da aula. Além disso, ainda relacionado à temática que estava sendo trabalhada naquele momento, elas passaram a falar dos casamentos que haviam sido feitos na cidade dois dias antes, o que levou boa parte do tempo da aula.

Diante disso, pedi-lhes que escrevessem por escrito em casa a resposta que deveriam ter escrito, em sala de aula, sobre o que achavam ser o amor. Aqui, deve ser registrado que, ao contrário da turma anterior a cujos alunos foram entregues os poemas para serem lidos em casa, não fiz isso com essa turma, uma vez que, como as alunas não haviam apresentado uma resposta sobre o que era o amor, achei que, se lhes entregasse os poemas, elas poderiam, talvez, deixar se influenciar pela concepção de amor apresentada pelos poetas. Eis algumas das respostas apresentadas:

Resposta de Albanízia:

"Amor é um sentimento inespricavel dificio, de se expricar mais quando vivivdo com intencidade é um sentimento verdadeiro talvez seja vivido entre amores emtre famílias em fim emtre tantas coisas mas que seja um sentimento que mexe com o coração e mente da gente não cai só sei que cada um tem o seu jeito de amor.

O meu porem acredito que seja inesplicavel, talvez, pois com o tempo o amor se tranforme e mude".

Resposta de Durcineia:

"O amor é uma coiza muito importante em nossa vida devemos amar a deus e ao próximo como e a si mesmo. Amar ao pais ao nosso filho devemo amar as pesso doente ter amor com as pessoa deficiente amor do namorado porque é muito gostozo gosta de verdade".

Resposta de Gilberta:

“O amor para mim é tudo de bom. O amor e paz, vida, saúde, o amor é tão importante que não sei nem explicar, mais acho que todos nós sabemos o que significa o amor tem dois amor que para mim é tudo o amor de filho e o de mãe”.

Resposta de Lindiane:

“O amor na realidade é um sentimento puro que sentimos quando estamos amando de verdade, é algo que aquece as nossas corações de uma forma inesplicável e faz com que as nossas vidas se complete com um alguém muito especial.

É sabido que um relacionamento não é feito só de flores mas tem seus espinhos também, por isso que para amar e ser amados temos que enfrentar as barreiras que existem entre dois amores.

Não devemos ter medo de amar temos que seguir em frente e fazer o que os nossos corações manda, porque amar é preciso”.

Resposta de Luciana:

“O amor, é amar o próximo, amar a Deus sobre todas as coisas, amar pai, mãe, filhos, marido, eu acho que o amor faz maravilhas na vida da gente. Temos que amar a si próprio amar os animais, as plantas enfim todas as coisas.

Só que as vezes tem pessoas que não merece o nosso amor, porque elas tem o coração de pedra que não ama ninguém essas pessoas só querem ver as pessoas tristes. Essas pessoas não tem amor próprio.

Eu mim amo, não tenho preconceito, com as pessoas, sou feliz por ser perfeita, então isso é amor.

Eu acho se as pessoas do mundo tivesse amor, o mundo seria melhor seria um mundo de alegria e paz. Não existiria violência, nem preconceito nem corrupção, ladrão, isso tudo é falta de amor ao próximo”.

Resposta de Marluce:

“Amar é uma coisa que nós todos devemos amar.

Amor é uma coisa muito importante na nossa vida devemos amar os nossos pais e nossa mãe e nossa irmã.

Devemos amar o nosso próximo como amar a deus”.

Resposta de Vanda:

“Talvez, eu não saiba explicar, pois não conheço o verdadeiro amor, sei que existe pois, conheço pessoas que se dizem amar loucamente. Tenho um enorme carinho pela minha família, amigos e até mesmo pelo meu namorado. Eu, definitivamente não amo ninguém . Quanto a “Deus” eu acredito que ele existe, pois só podemos dizer que eu o amo, pois só podemos dizer que realmente amamos quando sabemos o verdadeiro sentido do amor”.

Resposta de Vilma:

“O amor é uma palavra linda que nem sempre se fala sobre ela, porque amar ou amar o próximo é tão fácil mais para as pessoas é tão difícil, porque eu acho que ama so a Deus é amar ao próximo. Só que as pessoas falam eu amo meu namorado eu mão meu marido, amar é uma coisa muito bonita para quem sabe. O que é pra agente, só que o AMOR e AMAR só um filho, AMAR O PROFESSOR,
AMORDE FILHO
AMOR DE MAE
AMOR DE DEUS
AMOR AO PROXIMO
AMOR A TE MESMO
AMAR A NATUREZA
AMAR A NOITE AMAR A VIDA”.

Assim como os alunos do segundo, as alunas do terceiro ano apresentaram o amor como um sentimento múltiplo, que apresenta vários aspectos e que obedece, como se pode perceber pela última resposta, a uma espécie de gradação que vai desde o amor que nutrimos por pessoas familiares, pai, mãe, filho, ao amor por Deus, a si mesmo e à vida. Essas alunas perceberam o amor não só como um sentimento que acomete duas pessoas, que provoca o desejo, sensações sexuais, mas principalmente como algo mais universal, mais amplo, isto é, como um sentimento muito importante na vida do ser humano, como um sentimento de respeito a todas as formas de vida. Neste sentido, o amor é, como se pode entrever nas respostas, um sentimento de apreço por toda vida e pelo mundo inteiro e, como tal, condensa em si mesmo vários aspectos: apreço, satisfação, amizade, carinho, devoção.

Depois dessas discussões, pedi que lessem os poemas em casa e escolhessem aquele de que mais gostaram. Assim como no segundo ano, pedi às alunas do terceiro que procurassem justificar por que haviam escolhido determinado poema.

Para Lindiane, o poema de que ela mais gostou foi o de Mario Quintana, pois “fala claramente que para amar não precisa falar para todo mundo ouvir, pois muitos falam mais não amam. Quem ama mostra o seu sentimento através de atitudes para com a pessoa amada”. Este também foi o poema escolhido por mais quatro alunas.

Albanízia gostou dele porque entendeu que “quando existe amor tem que haver respeito e não modos diferentes, pois com isso o amor sofre. Enfim o amor é como a vida e ele precisa de coisas boas para viver por isso temos que pensar e repensar cuidadosamente em todos os momentos como se fosse um só, pois se deixamos pra aproveitar mais tarde, pode ser que a vida não nos dê essa oportunidade”. Marluce gostou do poema de Mario Quintana porque “fala do amor, é uma palavra que significa, que jamais posso esquecer. O amor representa a bondade e a indulgência é o perdão levado o amor. O amor é quando se trata de amar nosso olhos logo se voltam para aquele que amar a Deus escolheu para ser o amor”.

Durcineia escolheu este mesmo poema porque “a pessoa que ama não precisa ter preça porque quem ama alguém não é fácil de esquecer. Amor é coisa que se faz a dois. A coisa mais boa que deus eventou no mundo e quando agente encontra a pessoa que ama e é amado assim vale a pena.” A última aluna, Luciana, escolheu o poema de Mario Quintana porque acha “que o amor não precisa ser aquela coisa acanalhada, amar não precisa sai gritando pra todo mundo ouvir. Pra mim, o amor tem que ser em silêncio, temos que saber amar não adianta gritar para assustar as pessoas o amor é lindo sem ter que ser radiado”

O poema de Manoel de Barros foi escolhido por duas alunas: Zezé e Vilma. A primeira assim justificou o motivo por que gostou deste poema:

fazer pessoas no frasco não é fácil, olhe eu acho esta frase uma coisa estranha e engraçada, por que fazer pessoas no frasco é uma coisa muito complicada. Mas se eu estudar ciência eu faço. Eu não entendo que se estudar ciência faz alguma coisa com esta frase. Sendo que não é melhor do que fazer pessoas na cama. Achei esta frase mais legal por que fazer pessoa na cama é mais fácil, não sei se estou certa ou errada o que entendi foi que fazer pessoa na cama é muito legal. Agora na rede acho que não é muito legal – acho que no jirau é muito ruim porque é duro mais deve ser proveitoso. Olhe para mim cem o amor não existia pessoa.

Vilma gostou do poema de Manoel de Barros porque:

fazer pessoas no frasco não é fácil porque é impossível fazer pessoas no frasco a não ser um desenho de uma pessoa. Mario Quintana se tu me mas , ama-me baixinho e por que não o grites em cima de uma arvore que assusta os passarinhos, porque no telhado é mais para gato

do que para pessoas. Renata Pallotini é porque atira para o mar ou não atire para fora de casa que seria mais fácil. Gostei amor é coisa que se faz a dois porque se for mais de duas pessoas não é amor é sevegonhice, ou safadeza.

Vanda escolheu o poema de Geraldo Carneiro porque ele “explica o que é o amor embora não sei se a resposta é certa. Não concordo com o último parágrafo quando fala o seguinte: pois eu, se não existisse o tal do amor, viveria exilado de mim mesmo. Não concordo porque esse poema fala de amor entre um homem e uma mulher, e eu não conheço o verdadeiro significado do amor e nem por isso vivo exilada”.

Como se pode perceber, em algumas respostas, as alunas do terceiro ano, assim como os alunos do segundo, apresentaram comentários sobre mais de um poema, não conseguiram articular coerentemente uma justificativa para o porquê de terem gostado ou não de um determinado poema e não de outro, revelando, assim, problemas de compreensão mesmo do texto escrito. Isso me levou a, antes de aplicar o questionário com elas, ler novamente os poemas e tentar comentá-los, instigando-as a falarem sobre as suas próprias percepções a respeito dos poemas. Para tanto, perguntei se alguém queria ler algum dos poemas e o primeiro escolhido foi o de Mario Quintana, depois vieram os outros, que foram escolhidos a partir do gosto pessoal de cada aluna, ou seja, cada uma leu aquele poema que lhe havia chamado mais a atenção.

Depois dessa leitura, li novamente os poemas procurando dar o tom que achava ser o mais adequado possível para cada poema e, à medida que ia procedendo assim, procurava instar as alunas a falarem sobre o poema lido. Nesse momento, pude observar alguns “equivocos” de interpretação. Por exemplo, no poema de Renata Pallotini, as alunas não entenderam que o verbo *esquecer* queria dizer *deixar de lado, pôr em segundo plano*. Para elas, *esquecer* significava perder na memória. Diante disso, procurei chamar atenção para o fato que a primeira, e não a segunda acepção, é que estaria mais adequada às possibilidades semânticas engendradas por este verbo naquele poema.

Outro “equivoco” de leitura ocorreu, novamente, com o poema de Arnaldo Antunes que, como foi frisado no capítulo anterior, põe em evidência a fragmentação do ser amado, uma vez que o amor, em nossa sociedade, parece estar perdendo o seu lugar singular e não consegue se instalar em nenhum noutro. Ora, para uma das alunas, esse poema lembrava os tempos antigos em que a interdição e o silêncio sobre as formas e práticas amorosas faziam com que os amantes tocassem apenas algumas partes daqueles a quem amavam.

Esses equivocos apareceram mais, justamente, no momento em que pedi que as alunas tentassem explicar o que lhes havia despertado o olhar para cada poema, o que

vem ressaltar a importância desse momento em que os alunos podem falar sobre o que entenderam dos textos que leram, pois se não fosse esse momento destinado a essa “conversa jogada fora”, certamente esses equívocos de leitura não teriam vindo à tona.

Interessante registrar que, apesar desses equívocos, houve momentos em que, durante a própria leitura dos poemas, as alunas iam dizendo, sem que eu pedisse, quais as estrofes dos poemas que mais lhes tocara a percepção. Novamente, houve uma outra aluna que, durante a leitura dos poemas, não havia percebido, enquanto fazia a leitura silenciosa, que o poema de Arnaldo Antunes, apesar de sua disposição gráfica levar a crer que temos duas estrofes paralelas, só pode ser lido se lermos o primeiro verso da suposta primeira estrofe e, em seguida, o da suposta segunda estrofe e assim sucessivamente. Aqui, fica evidente que as nomenclaturas tradicionais, que ainda se utilizam de conceitos como verso, estrofe, não são adequadas para a leitura e interpretação deste poema e de outros poemas porque seguem uma outra “profissão de fé”.

Depois dessas leituras, as discussões das alunas giraram em torno da seguinte pergunta formulada por uma delas: E existe esse amor? Ao questioná-la sobre que amor ela estava perguntando, a aluna respondeu: “Amor que causa mágoa”. Depois disso, elas passaram a discutir essa relação entre amor e mágoa e a contar relatos de suas vidas e de outras pessoas sobre as relações entre amor e mágoa, amor e esquecimento. Houve uma aluna que, melancolicamente, definiu o amor como “coisa passageira, vem e passa”.

De acordo com Iser (1996, p. 07), no sentido restrito, a recepção se refere à assimilação documentada dos textos e é, por conseguinte, “extremamente dependente de testemunhos, nos quais atitudes e reações se manifestam enquanto fatores que condicionam a apreensão dos textos”. Para registrar essas reações e atitudes é que, conforme já havia sido dito, foi elaborado um questionário a cujas perguntas os alunos deveriam responder. Passemos, então, à análise dessas respostas.

A primeira pergunta – *Você costuma ler com frequência? O que lê?* – foi elaborada com o intuito de verificar apenas se os alunos liam e o que mais liam, o que poderia servir como indício para determinar os gostos desses leitores:

- 1 (a) “Não leio muito. Mais quando vou ler leio história em quadrinhos, poesia e versos”.
- (b) “Não sou leitora diária mais gosto de lê a bíblia e livros com uma boa história e com poucas páginas e gosto de folhear livros revistas e jornais”.
- (c) “Não, eu não costumo ler”.
- (d) “Sim. Poemas e revistas”.

- (e) "Não. Ler é uma forma de obter novas informações e conhecimento".
- (f) "Não. Nem sempre eu estou lendo, mas o que mais gosto de ler é revistas de modas e fuxicos".
- (g) "Não porque não tenho tempo disponível".
- (h) "Sim, gosto muito de ler, eu gosto de ler todos os livros, mas gosto mais de ler romance".
- (i) "Sim, leio livros, revistas, jornais etc...".
- (j) "Não costumo lê, só leio um pouquinho o livro da sabedoria".
- (k) "Eu costumo ler com frequência jornais e revistas e algum livro indicado por você".

Ao elaborar esta pergunta, queria, portanto, saber duas coisas: se a leitura fazia parte do cotidiano dos alunos e o que eles mais liam, pois, como afirma Soares (2005, p. 30), o verbo *ler* só é intransitivo, sem complemento, "enquanto seu referente forem habilidades básicas de decodificar palavras e frases [...]". Para além desse sentido, *ler*, como prática social de interação com o material escrito, é verbo transitivo. Compreendido dessa forma, o verbo *ler* exige complemento e, apesar de afirmarem que não lêem ou que lêem pouco devido ao escasso tempo disponível, inúmeros foram os complementos que os alunos/informantes desta pesquisa que afirmaram ler atribuíram a este verbo, revelando um gosto bastante eclético que inclui desde revista em quadrinhos, poesia, trechos da bíblia ou do livro da sabedoria, romances, jornais até revistas sobre moda e fuxicos.

À parte o gosto eclético dos colaboradores, um dado presente nas respostas acima que merece reflexão é o que eles alegam como causa de não lerem bastante: a falta de tempo. Se falta tempo para realizar tarefas úteis, para dar conta de todas as atividades e tarefas diárias, uma vez que a vida cotidiana nos chama e é preciso estar em constante movimento, como, pergunta Pacheco (2004), encontrar espaço para linhas e linhas imaginárias e fictícias que se "esparramam" numa narrativa, ou para a "inutilidade" que dorme entre os versos de um poema? Parar para ler, pode-se inferir pelas respostas dos alunos, só se for para obter informações úteis ou pesquisar conteúdos para receber nota ou conceito na escola – não é à toa que uma das respostas diz que "ler é uma forma de obter novas informações e conhecimento".

Essa necessidade de atribuir fins pragmáticos à leitura contribui para que muitos professores, ao trabalharem com o texto literário, esqueçam que a leitura literária não só pode preencher os vazios do texto como também pode, ao mesmo tempo, preencher os

vazios da própria subjetividade: “A prática literária é uma forma não de alijamento do mundo, mas uma tentativa de reverter o ritmo frenético e inconsciente que se impôs como incontestável e inexorável às sociedades modernas” (PACHECO, 2004, p. 210) em cujo seio emergiram concepções utilitárias e tarefas segundo as quais fruir um objeto de arte, senti-lo, emocionar-se diante dele ou, simplesmente, contemplá-lo é perda de tempo. Tempo é, pois, dinheiro e não podemos desperdiçá-lo nos emocionando, levando em consideração a dor do outro ou não nos conformando com fatos que nos são impostos como se fossem inexoráveis. Contra essa perspectiva utilitarista e pragmática, defendo, assim como Pacheco (2004), um outro estatuto para a obra de arte, especificamente para a literatura, dentro do espaço escolar:

A arte, então, muito mais que uma atitude contemplativa, provoca uma fruição estética em que não só o belo e o prazer tranquilo e sereno têm lugar, mas, também, o incômodo e o desespero oriundos de uma experiência impactante, engendrando processos internos extremamente salutareos e catárticos, que possibilitam a elaboração e reelaboração do sujeito, de sua subjetividade e da realidade em que se encontra (PACHECO, 2004, p. 212).

Dessa forma, mesmo que a fruição de objetos de arte seja vista como algo para indivíduos “ociosos”, a escola, sendo uma instituição “democrática”, não pode negar aos seus alunos o direito ao ócio, pois, agindo assim, estará contribuindo para que o acesso à arte permaneça sendo estratificado e, com isso, muitos de nossos alunos deixarão de entrar em contato com uma ferramenta por meio da qual poderão “aceder à interioridade da sua essência, para melhor saber de si [mesmos] e situar-se. E, no seu percurso existencial, [procurarão] conhecer a si [mesmos], o mundo, a sua relação com os outros, a sua relação com o mundo” (PROENÇA FILHO, 1989, p. 14).

No caso específico da obra literária, corroborando o que o foi afirmado anteriormente, a literatura, como se fosse uma esfinge, posta-se diante de nós e nos pede uma única coisa: “renda-se como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei” (LISPECTOR, 1995), uma vez que ela, assim como toda arte, possui um forte componente emancipador por meio do qual é possível transpor as formas de ação imediatas e buscar níveis mais profundos e consistentes de atuação seja como indivíduo, seja como coletividade.

A segunda pergunta – *Nessas suas leituras, a poesia está presente?* – objetivava, assim como a primeira, fazer uma sondagem para verificar se, dentre os vários complementos atribuídos pelos alunos ao verbo *ler*, a poesia estava entre um deles:

-
- 2 (a) "Esta com certeza".
- (b) "Está sim. Eu aprendi a gostar de poemas com as leituras em sala de aula".
- (c) "Não muito, porque eu não leu quase nada".
- (d) "Nen sempre".
- (e) "Sim".
- (f) "Não, mas com certeza se estivesse eu iria lê".
- (g) "Sim".
- (h) "As vezes sim, mas a maioria não".
- (i) "As vezes".
- (j) "Não".
- (k) "Geralmente em alguns trechos sim, em outros não".

Como se pode perceber, com exceção da resposta (k) que revela que o aluno não compreendeu a pergunta, pois ele diz detectar a presença da poesia em "trechos" daquilo que lê, mas não afirma se lê ou não poesia, esta, quando não está presente, aparece muito raramente, o que vem corroborar o que pesquisas anteriores já apontaram: o fato de a poesia não ocupar lugar de destaque na preferência dos alunos, uma vez que "ela é 'um outro tipo de literatura' que não agrada tanto quanto as narrativas [...]" (VERSIANI, 2003, p. 32). Há, mais à frente, a fala de uma aluna que afirma peremptoriamente que não gosta de poemas, o que vem corroborar o caráter secundário que a poesia ocupa dentro da escola.

A esse respeito, as orientações curriculares para o ensino médio, ao tratar da seleção de textos para o ensino de Literatura, apresenta um parêntesis em que se reconhece que a poesia tem sido sistematicamente relegada a um plano secundário, devido principalmente à dificuldade com que o leitor (seja o professor, seja o aluno) tem em lidar com algumas características intrínsecas do texto poético: o abstrato, o inacabado, a ambigüidade.

Além disso, as orientações curriculares para o ensino médio reconhecem também que, apesar de a leitura de poemas ter se tornado rarefeita, a presença de textos poéticos tanto nos livros didáticos quanto nas atividades de sala de aula não é nenhuma garantia da leitura desse gênero:

Mesmo aquelas gerações que foram obrigadas a saber “de cor” os poemas dos manuais não foram além disso, isto é. terminados os estudos, limitaram-se aos poemas escolares, carregando-os na memória como uma espécie de antologia cristalizada pelo resto da vida. Parece que, infelizmente, a leitura de poemas fora da vida escolar é coisa para poucos (OCNEM, 2006, p. 74).

Entre os motivos por que, fora da escola, a poesia é leitura de poucos, os PCN salientam dois: a não exploração das potencialidades da linguagem poética, ou seja, dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos; e a não ampliação do circuito de poemas e poetas. Esses são apenas dois dos muitos obstáculos na formação de leitores de poesia para além do ambiente escolar onde a poesia ainda não é vista como uma prática social integrada à vida cotidiana.

Esse lugar marginal que a poesia ocupa no espaço escolar é um dado concreto que merece mais atenção e se torna mais sintomático ainda se considerarmos que ele pode ser um índice da situação da própria literatura dentro da escola, o que o torna mais grave se levarmos em conta que é apenas no âmbito escolar que boa parte da população brasileira tem contato com textos literários.

Por isso, a escola deve, no trabalho com o texto poético – e, por extensão, com o texto literário –, buscar procedimentos didático-metodológicos que valorizem os critérios estéticos de tais textos, pois são esses critérios que contribuem para o contato dialógico entre o leitor e o texto literário, aspecto importante para a necessária iniciação do leitor na arte literária. Em outras palavras, o trabalho com o texto poético, o que é extensivo aos outros gêneros literários, deve procurar fugir da obviedade das respostas e propor uma “leitura de qualidade, pela qual o discurso possa ser revelado como uma tessitura estética e como uma comunicação do humano” (TREVISAN, 2000, p. 160).

Entretanto, ao contrário disso, ainda persistem, na escola, práticas que limitam a recepção da poesia à veiculação de informações doutrinárias e à própria desmontagem de seus elementos estruturadores: contagem e classificação de sílabas poéticas, versos, estrofes, o que, conforme se poderá ver em uma outra fala dos alunos/informantes desta pesquisa, passa uma falsa idéia do que vem a ser poesia, pois esquece que:

Se a poesia é uma estrutura comunicacional específica (que se abre à criatividade do leitor, na produção de sentidos legitimáveis tanto para o texto como para a vida), a tarefa do leitor só pode ser a de buscar (com prazer) a adequação do papel modelizante dos signos à concepção de mundo

veiculada pela obra; tarefa, aliás, esquecida pela própria escola (TREVISAN, 2000, p. 162).

A tarefa de buscar “a adequação do papel modelizante dos signos à concepção de mundo veiculada pela obra” não é realizada pela escola devido à gratuidade com que o texto poético é tratado no âmbito escolar e devido também à utilização de procedimentos metodológicos redutores e limitados, o que, por um lado, faz com que se esvaia a capacidade que todo texto poético tem de revelar e questionar também convenções, normas e valores sociais e existenciais; e, por outro lado, faz com que a abordagem do texto poético em sala de aula permaneça sendo um “roteiro de desencontros” numa trajetória de silenciamento de sentidos.

Ao elaborar a terceira pergunta – *Foram apresentados a você alguns poemas que falam de amor. Você gostou desses poemas? Essa temática é de seu interesse? Se não for, diga quais os assuntos que mais lhe interessam* –, eu tinha como objetivo verificar se a temática do amor era de interesse dos alunos:

- 3 (a) “Sim; foram poemas bonitos que falam de um sentimento muito bonito que é o amor. É de meu interesse porque eu não gostamos ler mais só gosto de poesias e versos”.
- (b) “Sim gosto desta temática eles foram do meu interesse, porque tudo que vem do amor é proveitoso”.
- (c) “Foram sim, um pouco, sim é de meu interesse”.
- (d) “Sim, sim”.
- (e) “Gostei. Sim”.
- (f) “É do meu interesse sim, pois adoro tudo o que fala de amor”.
- (g) “Sim gostei”.
- (h) “Sim, soneto, e bilhete não e muito do meu interece, acho bonito só”.
- (i) “Sim. Não é do meu interesse. Pois não gosto de poemas”.
- (j) “Sim, gostei de 2. Bilhete de Mario Quintana, Soneto de Mario de Andrade”.
- (k) “O gênero dessa temática é interessante, eu realmente gostei”.

Como se pode perceber, os poemas agradaram aos alunos. E mesmo a resposta 3 (i) em que a aluna afirma que não gosta da temática tampouco de poemas, única exceção entre as repostas apresentadas, não chega a ser uma objeção ao que foi

afirmado anteriormente, pois, mesmo assim, a aluna diz ter gostado da temática. Além disso, uma vez que os poemas foram escolhidos de antemão e não houve uma sondagem sobre os interesses dos alunos, é preciso, por isso mesmo, advertir que o trabalho com temáticas exige, por um lado, do professor saber com quais temas deve trabalhar. Por outro lado, exige dele gostar dos textos com os quais pretende trabalhar, pois o gosto pessoal é um dos critérios que devem nortear o trabalho com o texto literário em sala de aula, já que é imprescindível ter com esse texto uma profunda intimidade, uma experiência de prazer, momentos de convivência íntima e de revelações; mas esse não deve ser o único e exclusivo critério:

Na verdade, o que se quer dizer é que parece essencial gostar do texto com o qual se vai "trabalhar". O simples amor pelo texto pode gerar um clima de entusiasmo e envolvimento que, dentro do contexto normalmente frio da sala de aula, de repente, se instauram condições adequadas para a vivência da experiência poética. De outra parte, como se ler um texto de que não se gosta? Não será um risco desnecessário? (BARBOSA FILHO, 2000, p. 28).

Gostar, portanto, é o ponto de partida imprescindível para o trabalho com o texto literário, independentemente do gênero. Embora seja uma experiência subjetiva, o ato de gostar possibilita o início e o prolongamento da experiência literária. Para tanto, o professor deve estar consciente de que o seu gosto pressupõe um outro: o do aluno do ensino fundamental e do médio, o que exige dele uma sondagem a respeito do possível gosto desses alunos:

Muitas vezes, descobrimos o universo de interesse através das "agendas" de alunos e alunas. O método mais comum era perguntarmos de forma direta (ouvindo e anotando, através de pequenas fichas; organizando entrevistas elaboradas pelos próprios alunos, etc.). Outra é descobrindo os filmes que mais apreciam, os programas de rádio e televisão a que assistem, as novelas de que mais gostaram... (ALVES, 2002, p. 25).

No caso de a escolha partir dos alunos, compete ao professor manter-se receptivo e atento aos gostos deles, o que exige dele uma história de leitura mais ampla do que a do seu aluno para que possa "se dar bem" nessas situações de leitura, situações, por assim dizer, concretas, vivas e vívidas. Mas cumpre reiterar que, partindo do professor – como eu procedi nesta pesquisa – ou do aluno, o gostar é impreterível quando se tem como objeto de trabalho o texto literário:

Pois bem, gostar é essencial. Sempre se conhece melhor quando se gosta. Sempre se faz melhor quando se pensa o que se gosta. Agora, é preciso se entender bem, gostar não significa impor nem direcionar. Gostar é importante, quando se trata do texto poético em sala de aula, porque o gosto contamina, irradia-se, promove a emoção, estimula a fantasia, enfim, deixa “alguma coisa no ar”. No mínimo, um exemplo de afetividade através do qual o professor deixa de ser um professor para ser um leitor, para ser uma pessoa que gosta de poesia. Se deste gosto não se aprende nada, aprende-se, pelo menos, um pouco de emoção, um pouco de amor. Fica, sem dúvida, um exemplo, uma atitude, a noção de uma aventura, um pedaço de utopia. Na verdade, considerada a situação do aluno, isto é mais que significativo, uma vez que, se não se ensina poesia (decerto algo impossível), pode se ensinar o gosto e a paixão (BARBOSA FILHO, 2000, p. 28- 29).

Sem esquecer do gosto pelos textos e de fazer uma sondagem sobre os interesses dos alunos, é necessário também que o professor saiba que precisa oferecer aos seus alunos textos novos que, ao abordarem experiências novas por que ainda não passaram, possam ser integrados ao universo deles, auxiliando-os a se comunicarem com o mundo e alargando, assim, os seus horizontes de expectativas.

A quarta pergunta – *Na sua opinião, os poemas são difíceis de serem entendidos? Por quê?* – visava registrar o grau de dificuldade que os poemas apresentariam para os alunos e quais os supostos motivos de tal dificuldade:

- 4 (a) “Na minha opinião por que não tem muito rimas”.
 - (b) “Tenho poemas que são difíceis de serem entendidos, porque eles fogem um pouco das suas estrofes”.
 - (c) “São muito difíceis porque eu tenho muita dificuldade de entender”.
 - (d) “Não porque engisten alguns poemas que são em lógica”.
 - (e) “Sim. Porque os autores usam a linguagem indireta e não direta, no que para mim foi muito difícil de interpretar”.
 - (f) “Um pouco, porque precisa de uma ajuda do professor e dos colegas de classe para podermos entender melhor”.
 - (g) “Sim”.
 - (h) “Sim, eu leio mas acho complicado de entender”.
 - (i) “Não. Basta saber interpretá-los”.
 - (j) “São porque tenho dificuldade de entender poemas”.
-

(k) “Foi possível sim, ler e tentar compreender os mesmos não pelo fato do professor pedi mas porque eu gosto”.

Das respostas apresentadas acima, com exceção daquelas em que os alunos dizem que o problema da compreensão ou não compreensão dos poemas é oriundo deles próprios, o que exige a “ajuda do professor e dos colegas de classe para podermos entender melhor”, merecem ser destacadas as respostas 4 (a), 4(b) e 4(e). Nas duas primeiras, a dificuldade adveio da presença de certo elemento estrutural – as estrofes – ou da ausência de determinado elemento estrutural: as rimas. Aqui novamente, verifica-se aquele velho equívoco, que pode ser um problema de formação mesmo, que já foi comentado anteriormente e que associa a poesia a elementos formais.

Ao afirmar isso, não estou desconsiderando que a poesia se define também por ser um modo peculiaríssimo de mobilização da linguagem, mas estou querendo chamar atenção para o fato de que esta preocupação excessiva com a natureza formal do poema contribui para o esquecimento de um outro aspecto: o fato de o poema abrigar, paralelamente aos aspectos de ordem formal propriamente ditos, uma significativa experiência humana.

Entretanto, não quero negar a importância da realidade espacial do poema numa determinada superfície, uma vez que a feição plástica, na polifonia do conjunto, traz sempre uma contribuição a mais e não pode ser dispensada. Ao proceder assim, sou contrário a práticas perniciosas que, detendo-se apenas em um ou outro elemento da dimensão visual do poema, esquecem de valorizar os seus aspectos estéticos ou até mesmo expressivos.

Outra dificuldade que merece ser destacada é a linguagem empregada, o que fica evidente na resposta 4(e), em que a aluna afirma que os poemas foram difíceis de serem interpretados “porque os autores usam a linguagem indireta e não direta, no que para mim foi muito difícil de interpleta”. Esta resposta retoma um pouco a idéia dos formalistas, que, preocupados em estabelecer os traços distintivos do objeto literário, distinguem a linguagem poética da linguagem prática. Esta é, segundo a aluna, mais direta enquanto aquela é mais indireta, porque, neste caso, conforme o pensamento do formalismo russo, “o escritor deforma a realidade para melhor atrair a atenção do leitor, consistindo o seu processo básico de representação do real num processo de *singularização dos objectos*” (AGUIAR e SILVA, 1979, p. 559). Ou seja, ao contrário da linguagem cotidiana que apreende os objetos automaticamente, ou, para usar a terminologia empregada pela aluna, diretamente, “apenas através de um dos seus elementos ou através dos seus

caracteres genéricos e superficiais”, a linguagem poética, ao apreender “indiretamente” o objeto, fornece uma sensação dele como visão e não como reconhecimento.

A percepção do objeto, de acordo com Aguiar e Silva (1979), constitui, na arte, um fim em si mesmo e tudo na linguagem poética tende para anular o automatismo da percepção, daí a razão por que a aluna ter dito que os poemas apresentam uma linguagem indireta, o que pode levá-la a pensar que a linguagem poética, dada a sua natureza singular, seja difícil, obscura e propensa ao hermetismo, o que ganhará foros de verdade se o trabalho com o texto poético, o que comumente acontece em sala de aula, se detiver apenas na imanência do texto que passa a ser analisado apenas a partir dos postulados dos formalistas ou dos estruturalistas. No entanto, é sabido que um trabalho com o texto literário, para ser desenvolvido de forma mais sistemática e fundamentada, não pode se deter num estudo puramente imanente da obra literária e desprezar as relações entre texto-leitor, texto-contexto.

A quinta pergunta – *Mesmo depois de trabalhar os poemas em sala de aula, o professor pediu que você os lesse em casa. Foi possível fazer isso? Se não foi, diga por quê?* – tinha como objetivo verificar se os alunos, quando fora da escola, liam os textos literários que lhe eram entregues pelo professor:

- 5 (a) “Vou ser sincero foi possível mais eu sempre esquecido, vou caçar, jogar vídeo-game e conversar com amigos, termino sempre esquecendo”.
- (b) “Li uma só vez, porque não tinha tempo dedicador para as leituras, mais para ser sincera é falta de enterece”.
- (c) “Só li uma vez, porque quando eu estava lendo sempre aparecia um serviço”.
- (d) “Sim”.
- (e) “Não. Porque não tive tempo pois trabalho o dia todo”.
- (f) “Não, porque não lembrei, só lembrava quando o professor falava dos poemas em sala de aula”.
- (g) “Não porque sempre o tempo que é pouco”.
- (h) “Não li, porque não tive tempo”.
- (i) “Sim, foi possível!”.
- (j) “Sim, foi difícil porque eu não gosto de lê só leio porque é o jeito”.
- (k) “Na minha opinião não são difíceis o que precisamos é praticar mais esse tipo de leitura”

As respostas apresentadas revelam um dado importante: a leitura literária é quase que exclusivamente realizada dentro do espaço escolar, pois fora dele, além da falta de tempo para “praticar mais esse tipo de leitura”, existem alguns atrativos para os alunos – caçar, jogar videogame, conversar com os amigos – e até mesmo as atividades diárias que os fazem esquecer de ler. Noutras palavras, tais respostas assinalam para o papel importante que a escola exerce na formação do gosto literário de seus alunos e na inserção deles em uma democracia cultural. Esta última, uma vez que a palavra *democracia* carrega uma multiplicidade de sentidos e um forte teor ideológico e visto que o adjetivo *cultural* nos leva a diferenciar uma democracia cultural de outras democracias também qualificadas por outros adjetivos, deve ser entendida, na esteira de Soares (2004), como distribuição eqüitativa de bens simbólicos.

Nesse sentido, sendo a leitura literária um bem simbólico, as relações entre ela e democracia cultural podem ser analisadas sob duas perspectivas, que se coadunam à natureza deste trabalho. A primeira, partindo de um ponto de vista da responsabilidade social, considera “o acesso à leitura – entendido esse como a possibilidade de leitura e o direito à leitura – uma condição para uma plena democracia cultural, porque faz parte, ou desta deve fazer parte, uma distribuição eqüitativa das possibilidades de leitura e do direito à leitura” (SOARES, 2004, p. 20). A segunda, partindo do ponto de vista da formação do indivíduo, supõe ser a leitura um instrumento de promoção da democracia cultural, pois “a leitura tem o poder de democratizar o ser humano, em suas relações com o cultural” (SOARES, 2004, p. 20).

Todavia, na sociedade brasileira, não há essa distribuição eqüitativa das condições de possibilidade de leitura e do direito à leitura, o que vem reiterar a importância da escola na implementação de uma plena democracia cultural. As causas dessa não-distribuição eqüitativa de possibilidade de leitura e do direito à leitura já são visíveis “nas diferenças de qualidade das oportunidades para adquirir a tecnologia da escrita, condição mínima e imprescindível para que se criem condições de possibilidades de leitura [...]” (SOARES, 2004, p. 20). Além dessa primeira barreira, existem outras que funcionam como obstáculos às possibilidades de leitura e como impedimento ao direito à leitura: o pouco número de bibliotecas, a precariedade das bibliotecas existentes, o pouco número de livrarias, além da eqüitativa não-distribuição de outros bens simbólicos, como cinemas, museus, teatros.

Diante desse quadro, a escola não pode se furtar de sua responsabilidade na democratização da leitura literária e na promoção da democracia cultural, muito embora “a distribuição eqüitativa deste bem simbólico que é a leitura [dependa] de mudanças estruturais que ultrapassam o educacional e o cultural” (SOARES, 2004, p. 25), o que já

vem acontecendo a partir de numerosas ações tanto de facilitação do acesso à leitura quanto de promoção da leitura e formação do leitor: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Programa Literatura em Minha Casa, entre outros.

Mesmo havendo a existência dessas ações que visam contribuir para democratizar a leitura, cumpre reiterar que é fundamental:

que tenhamos sempre como pano de fundo e quadro referencial a certeza de que a ampla e irrestrita distribuição equitativa deste bem simbólico que é a leitura depende de mudanças estruturais que ultrapassam o educacional e o cultural, depende da luta contra os obstáculos que extrapolam nossas possibilidades como educadores (mas não nossas possibilidades como cidadãos) (SOARES, 2004, p. 25).

Anterior a esta certeza, está uma outra: a certeza da importância da literatura na emancipação existencial do sujeito, pois a leitura literária, conforme exposto no primeiro capítulo deste trabalho, atuando na humanização do ser humano, é um exercício de abertura de horizontes individuais e sociais e nos põe diante de novas formas de ser e existir.

6. Durante a leitura dos poemas feita em casa ou na sala de aula, essa leitura causou alguma sensação em você que mereça ser relatada? Cite-a

- (a) "Não; causou sensação alguma".
- (b) "Sim gostei de lê os poemas, porque eu viajo junto com a leitura dos poema, porque os poema fazem o meu sentimento mais motivante causa emoções, tristezas, alegrias e saudades".
- (c) "Não trouxe nem uma sensação, porque eu não entendi muito bem".
- (d) "Não".
- (e) "Sim. Uma grande emoção".
- (f) "Sim, uma sensação de saudade, lembranças que passou".
- (g) Não respondeu.
- (h) "Não: achei bonito mais não causou nem huma sensação".
- (i) "Não!".
- (j) "Sim, mais não seio explicar".
- (k) "As sensações causadas por estes gêneros literários é o envolvimento que o autor transmite ao leitor".

Diante de um objeto artístico, pode nos acontecer algo, e nos cabe perguntar o que acontece. Por isso, preocupando-se menos com a significação e mais com os efeitos que os poemas causariam nos alunos, é que foi elaborada a pergunta acima, pois, como afirma Iser (1996, p. 16), “se a análise da literatura se origina da relação com os textos, então não se pode negar [que] aquilo que nos acontece através dos textos seja de grande interesse”.

Como resposta a essa pergunta, encontramos alguns alunos que, no confronto entre sua visão de mundo com a visão que os poemas implicavam, se sentiram indiferentes, pois afirmam peremptoriamente que os poemas não lhes causaram nenhuma sensação; alguns que, apesar de terem gostado, afirmam não terem sentido nada, esquecendo-se de que o próprio gostar já é uma manifestação de uma sensação; e outros para quem os poemas propiciaram um misto de tristeza, saudade, alegria e lembranças do que passou. Noutras palavras, esses alunos extraíram dessa leitura uma experiência que apresenta os matizes da indiferença ante os poemas, do espanto ante a aparente não compreensão ou a estesia de poder reviver emoções adormecidas.

Dessa forma, cumpre reiterar que o efeito estético que resultou desta aproximação, apesar de ser derivado do próprio texto, exigiu dos alunos “atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-los a diferenciar as suas próprias atitudes” (ISER, 1996, p. 16), daí talvez a razão de alguns terem dito que não sentiram nada porque não foram capazes de compreender os poemas. Entretanto, mesmo diante deste aparente empecilho, o efeito estético deve ser analisado na relação dialética entre o texto, o leitor e a sua interação, pois a concretização de uma obra não é livre das disposições do leitor, ainda que tais disposições só se atualizem com as condições da obra.

A leitura desses poemas trouxe alguma contribuição para você? Ela provocou alguma mudança em seu ponto de vista?

- 7 (a) “Teve contribuição porque eu vie novos poemas, pude ler novos poemas”.
- (b) “No meu ponto de vista o amor vem de cada um de nós, com a sua maneira simple de amar”.
- (c) “Não porque eu tenho muita dificuldade.”
- (d) “Não o meu ponto de vista continua sendo o mesmo”.
- (e) “Sim. Sim”.
- (f) “Sim, porque existem várias formas de amor que eu não conhecia, só depois de lê os poemas e dialogar com o professor, foi que pode entender e conhecer os tipos de amor”.
-

- (g) Não respondeu.
- (h) “Não, não mudou nada”.
- (i) “Sim. Não”.
- (j) “Sim, não achei que provocou nada”.
- (k) “Sem dúvida, todo o interesse do professor em repassar estes conteúdos só nos trouxe mudança e já vimos de forma diferente nossos pontos de vista”.

Como já é sabido, a estética da recepção examina o papel do leitor na literatura, já que toda obra literária, enquanto processo de significação, só se concretiza na prática da leitura, ou seja, “para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor” (EAGLETON, 2001, p. 102). Sem o leitor, a obra literária “não passa de uma cadeia de marcas negras organizadas numa página”, pois ela é preche de pontos de indeterminação ou vazios que dependem da interpretação do leitor e podem ser preenchidos por ele de várias maneiras, provavelmente conflitantes entre si.

Noutras palavras, esforçando-se por estabelecer um senso coerente a partir do texto, o leitor selecionará os elementos da obra em todos coerentes, “excluindo alguns e destacando outros, ‘concretizando’ certos itens, de certas maneiras; tentará manter juntas as diferentes perspectivas da obra, ou passará de uma perspectiva a outra para criar uma ‘ilusão’ integrada” (EAGLETON, 2001, p. 106), uma vez que, como afirmou poeticamente Jorge Luis Borges (2000), é o leitor quem ressuscita a palavra:

Pois o que é um livro em si mesmo? Um livro é um objeto físico num mundo de objetos físicos. É um conjunto de símbolos mortos. E então aparece o leitor certo, e as palavras – ou antes, a poesia por trás das palavras, pois as próprias palavras são meros símbolos – saltam para a vida, e temos uma ressurreição da palavra (BORGES, 2000, p. 12).

Nessa relação entre texto e leitor, este não sai inerte e a sua reação pode ser de conforto ou de emancipação. No primeiro caso, o conforto advém do fato de a obra corroborar o sistema de valores e normas do leitor, o que faz com que o seu horizonte de expectativa permaneça inalterado. No segundo caso, a obra literária, por desafiar o leitor, afastando-se do que é admissível e esperado por ele, provoca-o, de forma que exige dele “um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais” e propicia a conseqüente emancipação dos esquemas ideológicos a que ele se mantinha preso.

No caso dos alunos-colaboradores desta pesquisa, apesar de alguns terem dito que não perceberam nenhuma mudança, é possível afirmar, pelas respostas anteriores fornecidas não só durante a resolução do questionário mas principalmente durante o desenvolvimento das aulas destinadas à leitura dos poemas, que estes não corroboraram, temática, formal e lingüisticamente, os horizontes de expectativas deles. Os poemas desafiaram a compreensão dos alunos – devem ser lembradas as inúmeras respostas em que alguns deles fazem questão de frisarem que não compreenderam os textos –, exigindo-lhes um esforço de interação demasiado conflitivo com o sistema de referência dos próprios alunos, uma vez que os poemas não atendiam às suas exigências corriqueiras, requerendo deles mais do que uma simples decodificação, daí talvez a razão de uma resposta como (k): “Sem dúvida, todo o interesse do professor em repassar estes conteúdos só nos trouxe mudança e já vimos de forma diferente nossos pontos de vista”, em que, diante dos desafios de compreensão apresentados, faz-se referência à figura do professor como mediador na superação das exigências apresentadas pelos poemas.

Em outras palavras, parafraseando Jauss (1994), os poemas exigiram da consciência receptora dos alunos uma guinada rumo ao horizonte de experiências ainda desconhecidas e, com isso, eles não atenderam às expectativas esperadas, não confirmaram sentimentos familiares tampouco tornaram palatáveis – na condição de sensação – as experiências não corriqueiras.

Nesse sentido, tais poemas, como exemplares de uma obra emancipatória, se apresentaram, inicialmente, como obscuros, e essa obscuridade fascinou os alunos, os quais, por não os compreenderem, sentiram-se desconcertados. Diante disso, é possível afirmar que a magia dos poemas agiu profundamente sobre os alunos, embora a compreensão tenha sido um tanto quanto desorientada, uma vez que “os textos de melhor realização artística tendem a ser vistos como difíceis num primeiro momento e, devidamente decifrados, a provocar a admiração do leitor” (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 90), o que pode ser corroborado pelas falas seguintes:

7 (a) “Sim, porque existem várias formas de amor que eu não conhecia, só depois de lê os poemas e dialogar com o professor, foi que pude entender e conhecer os tipos de amor”.

7 (f) “Teve contribuição porque eu vi novos poemas, pude ler novos poemas”.

em que, depois da apreciação dos poemas, os alunos reconhecem a alteração ou expansão dos seus horizontes de expectativas, seja porque entraram em contato como

novos poemas, seja porque puderam, via literatura, experienciar novas formas de amor, uma vez que o horizonte de expectativa de uma obra literária caracteriza-se não só pelo fato de ela conservar experiências vividas mas principalmente pelo fato de ela “antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para experiências futuras” (JAUSS, 1994, p. 52).

Da permanência de interrogações e reticências no diário de um professor: reflexões... finais?

A página que no início era branca, agora está cruzada de alto a baixo por minúsculos sinais negros, as letras, as palavras, as vírgulas, os pontos de exclamação, e é graças a eles que se diz que esta página é legível. Contudo, há uma espécie de inquietação do espírito, há essa vontade de vomitar muito próxima da náusea, há uma oscilação que me faz hesitar em escrever... seria a realidade esta totalidade de sinais negros? O branco, aqui, é um artifício que substitui a translucidez do pergaminho, o ocre marcado dos tablettes de argila, mas este ocre em relevo, como a translucidez e o branco, talvez tenha uma realidade mais forte que os sinais que o desfiguram.

Jean Genet

Em qualquer cultura, o homem, a partir de sua língua, produziu duas linguagens que podem ser justapostas, misturadas, separadas ou opostas: uma é racional, empírica, técnica; outra é simbólica, mítica, mágica. A primeira, visando à precisão, denotação e definição, apóia-se sobre a lógica e enseja objetivar o que ela mesma expressa. A segunda vale-se mais da conotação, da metáfora, ou seja, “ halo de significações que circunda cada palavra, cada enunciado e que ensaia traduzir a verdade da subjetividade” (MORIN, 2003, p. 35). Essas duas linguagens, ainda segundo esse pensador, correspondem a dois estados: o primeiro, ligado às nossas capacidades de percepção e raciocínio, abarca grande parte de nossa vida cotidiana; o segundo, que não é um estado de visão mas de vidência, é o estado poético. Diante desses estados, qual o que a escola deveria ensinar? Creio que a ela compete tomar os seus alunos capazes de transitar de um estado para o outro.

No entanto, os alunos, em sua grande maioria, estão ficando apenas no primeiro estado que é valorizado em detrimento do estado poético. Essa disjunção entre esses dois estados talvez nos ajude a compreender por que a leitura do texto poético é algo considerado difícil, quando tomamos como parâmetro as respostas dos alunos-colaboradores desta pesquisa, que, imersos em um ensino que prima pela racionalidade,

imediatismo e pragmatismo do saber, encontram dificuldades diante de textos que podiam levá-los ao estado poético.

As causas dessas dificuldades podem ser atribuídas ao fato de esses alunos não possuírem um conhecimento prévio sobre o gênero literário trabalhado, não conseguirem pensar, abstratamente, sobre a temática abordada e também não reconhecerem a oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática. Além disso, a dificuldade diante de textos poéticos pode ter suas raízes em outros motivos, mais ontológicos. Essa dificuldade em compreender a linguagem da poesia pode ser vista como uma dificuldade de o homem compreender a si próprio, pois as palavras é o próprio homem. “Sem elas ele é inapreensível. O homem é um ser de palavras” (PAZ, 1982, p.36).

Se a poesia, que é linguagem, é difícil, hermética, ela o é porque o próprio homem, que também é linguagem, se tornou igualmente difícil, hermético, e só tem noção disso quando está diante da poesia, pois ela é “mensagem que exige a ruptura de barreiras que há em nós mesmos, violência contra o nosso impulso natural de buscar as coisas fáceis, sobretudo nos domínios da expressão através da língua” (PROENÇA FILHO, 1978, p. 32). Dito doutro modo, a crise diante da poesia é uma crise diante da linguagem e, por extensão, é uma crise do homem diante de si mesmo, uma vez que ele “é um ser que se criou ao criar uma linguagem. Pela palavra, o homem é uma metáfora de si mesmo” (PAZ, 1982, p. 32).

Ainda de acordo com esse autor, “a ciência verifica uma crença comum a todos os poetas de todos os tempos: a linguagem é poesia em estado natural” (PAZ, 1982, p. 41). Aliás, nas sociedades arcaicas, a poesia era entrelaçada às atividades prosaicas: “na vida cotidiana, o trabalho era acompanhado por cantos e ritmos, e enquanto prepara-se a farinha nos pilões, cantava-se ou utilizava-se esses ritmos” (MORIN, 2003, p. 37). Sendo assim, a constante produção de imagens e de formas verbais rítmicas pode ser tomada como prova do caráter simbolizante da fala, de sua natureza poética.

Todavia, embora poesia e prosa constituam o tecido de nossa vida, houve uma disjunção entre elas. A primeira ocorreu durante a Renascença, quando se desenvolveu uma poesia mais profana. A segunda ocorreu a partir do século XVII, quando houve “uma dissociação entre uma cultura dita científica e técnica e uma cultura humanista, literária, incluindo a poesia” (MORIN, 2003, p. 37). A partir dessa separação, que a escola ajuda a manter, a poesia, automatizando-se, desligou-se não só da prosa como também passou a ser relegada no lazer e no divertimento por adolescentes e mulheres. Em decorrência disso, ela foi transformada num elemento inferiorizado em relação à prosa da vida.

Diante disso, a escola precisa reintroduzir a poesia na vida dos alunos, visto que ela, ao extrair sua fonte da vida com seus sonhos e acasos, altos e baixos, tem como objetivo fundamental nos colocar num estado segundo, ou, mais precisamente, “fazer com que este estado segundo se converta num estado primeiro. O fim da poesia é o de nos colocar em estado poético” (MORIN, 2003, p. 43), auxiliando-nos a superar a distância que medeia entre nós e a realidade exterior.

Entretanto, é preciso vencer certas dificuldades – a obscuridade, o hermetismo da poesia – para chegar, por meio da educação, ao gozo poético. Ao longo desse processo, a poesia se nos oferecerá como objeto de interrogação, de dúvida, de pesquisa. Por isso mesmo, ela deve ser usada em nossa prática pedagógica como uma das estratégias para educar o homem, uma vez que o objetivo último da educação escolar é permitir o acesso às diversas formas de conhecimento. Em termos mais amplos, a educação escolar, conforme Penna (1995), deve propiciar o acesso à cultura, ou seja, a toda produção coletiva de uma sociedade, ou mais ainda, a todo patrimônio construído pela humanidade ao longo de sua história.

Sendo assim, o papel da escola é importantíssimo no processo de acesso à democratização da cultura, principalmente porque fazemos parte de uma sociedade e de um sistema educacional bastante elitistas, seletistas e excludentes. Aliás, os alunos-colaboradores desta pesquisa corroboram o que acabou de ser afirmado, pois todos são oriundos de um local marcado por categorias “naturais” de exclusão: avessos à leitura, egressos/as da EJA, adultos, casados/as ou em fase de busca do Outro, trabalhadores durante toda a jornada diurna, aficionados por outros lazeres, como televisão, videogame, e por outros bens simbólicos da vida rural.

Diante desses alunos, que são uma parcela “ínfima” do Brasil que temos, o que a escola poderá fazer? Parece que existem, claramente, duas alternativas: negar o acesso à poesia e a toda forma de arte ou viabilizar esse acesso. Se optar pelo primeiro, a escola estará contribuindo para a perpetuação de políticas de exclusão social, mas, optando pelo segundo, estará fazendo jus ao seu papel de instituição social “democrática” contribuindo, assim, para que os seus alunos possam, ainda que no curto espaço vivido na escola, desenvolver a sua competência artística, ou seja, tomar posse de “esquemas de percepção, pensamento e apreciação que são gerados pela familiarização” (PENNA, 1995, p. 19).

No caso específico deste trabalho, para despertar o gosto pela leitura de poemas, os dados coletados apontam para a necessidade de desenvolver atividades que auxiliassem os

alunos a gostarem da leitura desses textos, principalmente porque muitos alegam dificuldades pessoais na compreensão dos textos, o que impossibilitaria o despertar do gosto: ninguém se interessa ou procura aquilo que não compreende. Além disso, para aqueles que não dispõem de referenciais adequados que permitam a apreensão da linguagem da poesia e da arte em geral, estas são vistas como difíceis, uma vez que ambas, não possuindo o alto grau de automatismo da linguagem verbal cotidiana, têm características próprias. Uma dessas características é possibilitar uma leitura ou uma interpretação mais abertas e uma recepção muito mais diversificada.

Desse modo, reitero que, nesse processo de democratização ao acesso à arte, à cultura, a escola, se tiver consciência de que o acesso à televisão, a videogames ou outros bens da cultura de massa, não é suficiente para a formação cultural de seus alunos, exerce um papel bastante relevante, uma vez que é, como se pode inferir pelos dados desta pesquisa, no ambiente escolar que grande parte da população tem acesso a outros bens simbólicos e pode ter o seu horizonte cultural ampliado, ainda que, e talvez por isso mesmo, continue vivendo em uma sociedade nascida no seio de desigualdades e gestada por elas.

Noutras palavras, apesar de vivermos em uma sociedade onde as dificuldades de acesso ao saber e a outras formas de conhecimento funcionam como forma de poder e dominação, o direito ao acesso a bens culturais e artísticos não pode ser negligenciado, uma vez que é possível fruir esses objetos simbólicos, desde que sejam consideradas as referências – históricas, estéticas e estilísticas – disponíveis. Entretanto, eis o desafio da escola, a gratuidade não é suficiente no acesso a tais bens:

Se a gratuidade não é garantia suficiente para um acesso democrático às formas de arte mais elaboradas, uma vez que sua efetiva apreensão requer o domínio prévio dos instrumentos de compreensão (esquemas de apropriação), não basta abrir o museu ou realizar concertos gratuitos. O desafio é a construção de caminhos que levem da camiseta ao museu, do rádio à sala de concerto e da novela ao teatro (PEREGRINO, PENNA, COUTINHO, 1995, p. 28).

Embora sejam direcionadas à gratuidade da arte de uma forma geral, as reflexões acima se coadunam com as discussões empreendidas neste trabalho a respeito da necessidade de levar os alunos a se tornarem leitores de poesia e de literatura de forma geral. Ademais, no nosso caso, professores de língua e literatura, o desafio é, além de garantir essa gratuidade no acesso à arte, conseguir fazer com que os nossos alunos de

decodificadores se transformem em leitores efetivos não só de textos cotidianos – revistas, jornais –, de textos científicos, mas também de textos literários.

No entanto, o desafio maior é fazer com que esses textos literários possam surtir algum efeito na vida de nossos alunos (um efeito com gosto de eterno ainda que efêmero), mesmo que tenhamos consciência de que a poesia não pode “criar materialmente o novo mundo e as novas relações sociais, em que o poeta recobre a transparência da visão e o divino poder de nomear. Só a revolução” (BOSI, 2000, p. 167.).

Esta pesquisa é, portanto, uma tentativa de buscar um caminho para o ensino de literatura diferente daquele que recebi e que era baseado na aprendizagem de nomes de autores, datas ou obras que não chegariam, na maioria das vezes, a ser, de fato, lidas. Nessa busca, as interrogações, as reticências e as angústias estiveram sempre presentes, principalmente porque eu não conseguia me desvencilhar do ranço do ensino que havia recebido.

Essa preocupação em tentar desenvolver um trabalho que fugisse às leis que norteavam o ensino que recebi me passava a idéia de estar “enrolando a aula”, pois não fui educado para ver na leitura da obra em si mesma uma forma de ensinar literatura. Todavia, desenvolver um trabalho que, na busca de subsídios teóricos e metodológicos para auxiliar a minha prática pedagógica, valorizasse a leitura gratuita da obra literária não quer dizer que ele prescindia de uma sistematização. Pelo contrário, a sistematização é necessária não só para o trabalho com o texto literário, mas para o desenvolvimento de todas as atividades a serem realizadas em sala de aula.

Uma outra causa para as minhas angústias era o fato de eu ter criado um modelo virtual de aluno afeito à leitura e fruição da obra literária e ter esquecido que os meus alunos eram de “carne e osso”, homens e mulheres para quem estar na escola tinha um único objetivo: receber o certificado de conclusão do ensino básico. Esse modelo virtual de aluno é que me fez escolher os poemas sem antes ter feito uma sondagem acerca do gosto e preferência dos alunos, pois parti do pressuposto de que tanto os poemas quanto a temática agradariam a eles.

Por outro lado, essa minha postura imparcial deve-se também ao fato de eu acreditar que o professor precisa ter autonomia para poder escolher quais textos levar para sala de aula. Essa escolha, por sua vez, deve considerar que é preciso apresentar não só textos que atendam às necessidades imediatas dos alunos, mas principalmente textos que possam desafiar-los, pondo-os em contato com novas experiências e também com novos usos,

manhas e artimanhas com a linguagem diferentes daqueles a que os alunos estão comumente acostumados.

Diante de textos dessa natureza, os alunos podem, num primeiro momento, apresentar dificuldades que surgem em toda e qualquer nova jornada, o que pode causar-lhes, e ao professor também, angústias. Mesmo assim, ainda que a minha posição possa parecer unilateral, e talvez por isso mesmo, defendo a necessidade de o professor fazer com que a sua prática pedagógica prime pela socialização do literário. Isso exige o acesso a textos que possam promover uma comunicação realmente ativa e transformadora, que se distanciem da esfera do que Jauss (1994) chamou de arte "culinária" ou ligeira, ou seja, aquele tipo de arte que vem atender às necessidades instintivas imediatas e não exige nenhuma mudança de horizonte, pois é pacificamente convincente e palatável.

Nesse sentido, a leitura de poesia, que é defendida aqui, deve ser vista na escola como uma imposição assim como são impostos os conteúdos de outras disciplinas, como História, Geografia, Matemática, Ciências, Química, Física, Inglês. Mas o ato de impor deve ser despojado do sentido pejorativo, pois, embora seja uma obrigação escolar, a leitura de poesia e, por extensão, de textos literários não precisa causar traumas, aversão.

Essa imposição deve procurar conjugar duas palavras que, embora ligadas pelo mesmo étimo, acham-se, infelizmente, separadas: sabor (do latim *sapere*) e saber (do latim *sapere* "ter gosto", sentido etimológico que também se encontra nos derivados *sabor*, *saborear*, *saboroso* (NASCENTES, 1966)). Dessa forma, acredito que é possível tornar o saber adquirido mediante uma educação literária mais saboroso, o que exige que a escolarização literária não tome o texto literário apenas como pretexto para a realização de exercícios gramaticais ou para o reconhecimento de autores, datas ou nomes de obras literárias.

Toma-se necessário reconhecer, portanto, que os textos literários podem e devem servir para o estudo de língua, aliás, dentre as inúmeras definições de literatura, existe uma que afirma ser a literatura um arranjo especial da linguagem! O que não se pode é pensar que a função precípua da literatura seja o estudo de aspectos metalingüísticos da língua. Essa é uma visão reducionista que se esquece de que os textos literários podem ajudar na emancipação dos alunos, pois trazem respostas a algumas das necessidades formativas que têm no presente e terão no futuro, propiciando-lhes não só uma educação mais humanista como também os tornando mais livres, abertos a mudanças e capazes de interferir em processos de produção cultural que tenham alcance político.

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

REFERÊNCIAS

Fontes Primárias

ANDRADE, Mário de. Soneto. In: Weiszflog, Walter. *Amores diversos*. São Paulo: Melhoramentos, 2003 (Coleção Literatura em Minha Casa; v. 1. Poesia).

ANTUNES, Arnaldo. "Pego em seu pé". In: Andrade, Mário de et al. *Na onda dos versos*. São Paulo: Ática, 2003 (Coleção Literatura em Minha Casa; v. 1. Poesia).

BARROS, Manuel de. O amor. In: PRIETO, Heloisa (org.). *Conversa de poeta*. São Paulo: Salamandra, 2003 (Coleção Literatura em Minha Casa; v. 1. Poesia).

CARNEIRO, Geraldo. Sobre o amor. In: Mello, Maria Amélia (org.). *Poesia sempre*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003 (Coleção Literatura em Minha Casa; v. 1. Poesia).

PALLOTTINI, Renata. Atira para o mar. In: Weiszflog, Walter. *Amores diversos*. São Paulo: Melhoramentos, 2003 (Coleção Literatura em Minha Casa; v. 1. Poesia).

Fontes Secundárias

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

AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Rio Grande do Sul: Mercado Aberto, 1988. (Série Novas Perspectivas; 27).

AGUIAR e SILVA, Victor Manuel de. *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina, 1979.

ALBERONI, Francesco. *Enamoramento e amor*. Trad. Ary Gonzalez Galvão. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Literatura no ensino médio: uma hipótese de trabalho. In: DIAS, L. Francisco (Org.). *Texto, escritura, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Idéia, 2001.

ALVES, José Hélder Pinheiro. *Poesia na sala de aula*. João Pessoa: Idéia, 2002.

ALVES, José Hélder Pinheiro. *Poesia para jovens leitores*. In: *Presente! revista de educação*. Salvador, n. 4, p. 32-39, fev. 2006.

AMORIM, Edilson. Solidão e comunhão: leitura do poema "cais do porto". *Jornal da Paraíba*, Campina Grande, 04 junh. 2006. Augusto, p. 03.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alonso de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANDRADE, Fábio de Sousa. A musa quebradiça. In: BOSI, Alfredo (org.). *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 2003.

AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

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

BAJARD, Elie. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2000.

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

BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Trad. Hortênsia dos Santos. 13. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Trad. Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L & PM, 1987.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Lucerna: Rio de Janeiro, 2001.

BELMIRO, Celia Abicalil. A leitura na educação de jovens e adultos. In: Evangelista, Aracy Alves Martins et al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (Coleção Linguagem e educação).

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

BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. Trad. José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOSI, Alfredo. A interpretação da obra literária. In: – *Céu, inferno: ensaios de crítica literária e ideológica*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003a.

BOSI, Alfredo. Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões. In: — *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 2003b.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine e MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática de leitura. In: CHIAPPINI, Lígia (org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 4. ed. v. 2. São Paulo: Cortez, 2002.

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

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRINK, O. O ritmo. In: EIKHENBAUM, B. et al. *Teoria da literatura – os formalistas russos*. Trad. Ana M. R. Filipousski, Maria A. Pereira, Regina L. Zilberman e Antônio C. Honfeldt. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

BRITO, João Batista de. *Signo e imagem em Castro Pinto*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.

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

CAMPOS, Maria Inês Batista Campos. *Ensinar o prazer de ler*. 3. ed. São Paulo: Olho d'água, 2003.

CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: — *Vários escritos*. 3. ed rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: — *Textos de intervenção*. Seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Ed. 34; Duas Cidades, 2002.

CASTELLO BRANCO, Lucia Castello. *O que é erotismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987 (Coleção Primeiros Passos; 136).

CHIARETTO, Marcelo. A leitura literária diante da visão moderna de progresso. In: PAIVA, Aparecida et al. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces — o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COHEN, Keith. O New Criticism nos Estados Unidos. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COLASANTI, Marina. *E por falar em amor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

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

DANTAS, Elizabeth Bastos. O amor mudou de endereço: o conceito de amor no discurso cinematográfico. In: MARINHEIRO, Elizabeth (coord.) *Momentos de crítica*

literária VIII – atas dos congressos literários de Campina Grande/ 1992. Campina Grande, Paraíba: Associação Brasileira de Semiótica Regional da Paraíba, 1994.

DUFRENNE, Mikel. *O poético*. Trad. Luiz Arthur Nunes e Reasylyvia kroeff de Souza. Porto Alegre: Globo, 1969.

DURIGAN, Jesus Antônio. *Erotismo e Literatura*. São Paulo: Ática, 1985 (Série Princípios; 7).

ECO, Umberto. Sobre a literatura. In: — *Sobre a literatura*. Trad. Eliana Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FARIA, Maria Alice. *Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999 (Repensando o ensino).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Pedro Benjamin. Círculo da leitura: identidade e formação do leitor em processo de formação. In: YUNES, Eliana e OSWALD, Maria Luiza (orgs.). *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.

GEBARA, Ana Elvira Luciana. O poema, um texto marginalizado. In: CHIAPPINI, Lígia (org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 4. ed. v. 2. São Paulo: Cortez, 2002.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. *Versos, sons e ritmos*. São Paulo: Ática, 1989.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. A teoria do efeito estético de Wolfgang Iser. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HADDAD, Sérgio. *A Educação de Jovens e Adultos é um direito humano*. Jornal Brasil de Fato, 9 a 15 de fev. de 2003. Acesso em: 15 de ago. de 2006.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Trad. Johannes Kretschmer. vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: *Linguística e comunicação*. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

JAUSS, Hans Robert. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994 (Série Temas; 36).

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais de poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- JOHNSON, Robert A. *We: a chave da psicologia do amor romântico*. Trad. Maria Helena de Oliveira Tricca. São Paulo: Mercuryo, 1987.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1998.
- LACARRIERE, Jacques. *Grécia: um olhar amoroso*. Trad. Irene Ernest e Véra dos Reis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- LAJOLO, Marisa. Leitura — literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Theodoro da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da escrita para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1999.
- LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilística da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. 28. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatetti. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989 (Coleção Texto e Linguagem).
- MARTINS, Aracy e VERSIANI, Zélia. Leituras literárias: discursos transitivos — apresentação. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005 (Coleção Literatura e Educação; 6).
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- MORIN, Edgar. *Amor, poesia e sabedoria*. Trad. Edgard de Assis Carvalho. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MILAN, Betty. *O que é amor*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos; 88).
- NASCENTES, Antenor. *Dicionário etimológico resumido*. Instituto Nacional do Livro; Ministério da Educação e Cultura: 1966. (Coleção Dicionários Especializados; 01).
- OSAKABE, Haqira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005 (Coleção Literatura e Educação; 6).
- OSWALD, Maria Luiza. Literatura e formação: uma leitura de Lima Barreto. In: YUNES, Eliana e OSWALD, Maria Luiza (orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.
- PACHECO, Patrícia da Silva. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: PAIVA, Aparecida et al. (orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004 (Coleção Literatura e Ensino).
- PAES, José Paulo. *Poesia para crianças: um depoimento*. São Paulo: Giordano, 1996.

-
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PAZ, Octavio. *A dupla chama: amor e erotismo*. São Paulo: Siciliano, 2001.
- PAZ, Octavio. A imagem. In: – *Signos em rotação*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- PEREGRINO, Yara Rosas; PENNA, Maura; COUTINHO, Sylvia Ribeiro. Da camiseta ao museu: a conquista cotidiana da cidadania. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1995.
- PENNA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1995.
- PLATÃO. *Apologia de Sócrates e O Banquete*. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- PROENÇA FILHO, Domício. *Estilos de época na literatura*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1978.
- PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 1989. (Princípios,49).
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Literatura: leitura de mundo, criação de palavra. In: YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces — o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SANT’ANA, Affonso Romano de. *O canibalismo amoroso: o desejo e a interdição em nossa cultura através da poesia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985 (Coleção Primeiros Passos; 103).
- SILVA, Ivanda Maria Martins. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. Recife: Programa de Pós-graduação da UFPE, 2005 (Coleção Teses).
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Evangelista, Aracy Alves Martins et al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (Coleção Linguagem e Educação).
-

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida et al. (orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004 (Coleção Literatura e Ensino).

SOARES, Magda. Ler, verbo intransitivo. In: PAIVA, Aparecida et al. (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005 (Coleção Literatura e Ensino).

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais de poética*. Trad. Celeste A. Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

STALLONI, Yves. *Os gêneros literários*. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003 (Coleção Enfoques Letras).

STEINER, George. *Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra*. Trad. Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

STEMPEL, Wolf-Dieter. Sobre a teoria formalista da linguagem poética. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

TAVARES, Edson. Literatura na escola: o "assassinato" do gosto literário. In: SWARNAKAR, Sudha (org.). *Tecidos metafóricos*. João Pessoa: Idéia, 2003.

TEIXEIRA, Vânia Launeville. Leitura e leituras na educação de jovens e adultos. In: PAIVA, Aparecida et al. (orgs.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004 (Coleção Literatura e Ensino).

TEZZA, Cristóvão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. Trad. Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TOMACHEVSKI, B. Sobre o verso. In: EIKHENBAUM, B. et al. *Teoria da literatura – os formalistas russos*. Trad. Ana M. R. Filipousski, Maria A. Pereira, Regina L. Zilberman e Antônio C. Honlfeldt. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

TREVISAN, Zizi. A poesia na sala de aula. In: BASTOS, Neusa Barbos (org.). *Língua portuguesa: teoria e método*. São Paulo: EDUC, 2000.

VERSIANI, Zélia. Escolhas literárias e julgamentos de valor por leitores jovens. In: PAIVA, Aparecida et al. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/ FaE/ UFMG, 2003 (Coleção Linguagem e Educação).

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: Evangelista, Aracy Alves Martins et al. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (Coleção Linguagem e Educação).

WALTY, Ivete Lara Camargos. Pactos de leitura. In: PAIVA, Aparecida et al. *No fim do século: a diversidade — o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

YUNES, Eliana. Elementos para uma história da interpretação (2002a). In: — *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

YUNES, Eliana. Introdução — leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo (2002b). In: — *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

YUNES, Eliana. Leituras, experiências e cidadania. In: YUNES, Eliana e OSWALD, Maria Luiza (orgs.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert e SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. Parâmetros curriculares nacionais e ensino de literatura. In: PAULINO, Graça e COSSON, Rildo (orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história literária*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. Apresentação: estimulando a leitura — democratizando a leitura. In: — *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola. In: — *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

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](#)