

POESIA E RESISTÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/12/2023

Sheila Oliveira Lima

E aproximando o sujeito do objeto, e o sujeito de si mesmo, o poema exerce a alta função de suprir o intervalo que isola os seres. A poesia traz, sob as espécies da figura e do som, aquela realidade pela qual, ou contra a qual, vale a pena lutar.

(O ser e o tempo da poesia, Alfredo Bosi)

INTRODUÇÃO

Ler poesia não é uma atividade exatamente inovadora. Não do ponto de vista mais amplo, social. Entretanto, mergulhar a atenção e os afetos num poema, experimentar as sensações de vertigem e de liberdade que os enunciados poéticos nos causam, pode representar inquietantes alterações no modo como interagimos com o mundo.

A poesia, pelo seu intenso poder de síntese, em que o estreitamento entre forma

e conteúdo gera sentidos e compreensões capazes de operar verdadeiras revelações aos leitores, ainda que inscrita nos padrões mais tradicionais de formulação, representa sempre uma inovação no uso da língua e na apreensão da vida.

O contato com o texto poético, com as saliências que ele provoca em nossos ouvidos ao transgredir a ordem vigente da língua, por meio de uma tensão especial entre sonoridade e imaginação, é um potente antídoto contra todo tipo de alienação. O leitor, ao olhar a realidade através das lentes da poesia, capacita-se a outros modos de percepção do mundo e, conseqüentemente, de si mesmo. Alteram-se as certezas, as opacidades se revelam e nossas fragilidades e ambivalências podem ser melhor vislumbradas.

Ler poesia, nesse sentido, é não apenas uma atividade que envolve o desenvolvimento da capacidade estética, mas da ética, na medida em que nos confere a possibilidade de olhar o outro e a nós mesmos com mais generosidade.

Na escola, lugar de formação cidadã por excelência, a poesia precisa ter seu lugar garantido, exercendo seu papel formador, não numa perspectiva moralista, mas em razão de se tratar de uma via para a abordagem dos temas mais profundos e árduos do humano – como o amor, a dor, a saudade, a solidão – em suas mais diversas traduções imagéticas e formais.

A leitura de poesia que atinja tal estatuto com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, embora seja uma obrigação – tendo em vista que se trata da garantia de um direito humano, conforme Candido (1995) –, figura também como um grande desafio. Os livros didáticos costumam trazer em seus volumes quantidade razoável de poemas de autores bastante respeitados. No entanto, é comum que esses mesmos veículos abordem tais textos de maneira aligeirada, focada em pontos específicos, por vezes até como pretexto para o ensino de gramática ou como tema para produção textual.

Gostaríamos de propor, aqui, a leitura da poesia de modo a buscar um mergulho efetivo em sua densidade temática, aproveitando todo o vigor de suas formas na compreensão funda e fina dos sentidos.

Talvez essa busca represente certo rompimento com a realidade atual de boa parte das escolas do país, cujos currículos foram submetidos aos pressupostos trazidos pela **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2018) no que se refere à literatura, à leitura e mais especificamente à poesia – palavra encontrada uma única vez ao longo das 600 páginas do texto (169 dedicadas à área de Linguagens). Porém, lembramos que o documento é tão somente um base, cabendo a nós, educadores, alçar voos mais altos e longínquos como perspectiva da formação leitora de nossos estudantes.

1. O LUGAR DA POESIA NA ESCOLA

Como dito antes, a palavra “poesia” é mencionada uma única vez ao longo da BNCC. A despeito da opção por nomenclaturas mais específicas – oriundas do campo de estudos dos gêneros discursivos ou textuais –, nas quais se baseia o quadro curricular apresentado pelo documento e a opção pelo uso do termo “poema”, não deixa de ser surpreendente que o vocábulo “poesia”, claramente vinculado ao campo da linguagem, tenha ocorrência tão ínfima na proposta publicada em 2018.

Se, entretanto, o substantivo “poesia” comparece apenas uma vez na proposta de 2018, os adjetivos “poético” e “poética” são bem mais numerosos (18 no total, considerando também as formas plurais). Esse fato parece evidenciar a posição secundarizada que o conceito ocupa no documento, na medida em que é representado por termos acessórios. Isto é, ao trazer expressões como “arte poética”, “linguagem poética”, “perspectiva poética”, “referências poéticas”, nas quais os adjetivos se colocam diluídos em meio a outros que também perdem força e sentido (como críticos, sociais, culturais, políticos, éticos), o documento confere certa pasteurização do que há na essência dos vocábulos

quando tomados como substantivos, impondo, assim, uma perspectiva de trabalho com a linguagem em que o foco se torna difuso e raso.

Na esteira das imprecisões e da falta de profundidade, também se constitui o modo como o documento procura definir a abordagem da leitura literária. Ao insistir numa perspectiva baseada na “fruição”, sem, entretanto, explicitar conceitualmente tal encaminhamento para a especificidade do campo da linguagem, o texto aponta para uma quase irrelevância do conhecimento e das práticas de leitura de literatura, na medida em que as associa tão somente ao prazer, ao lúdico, ao encantamento, ao lazer, em última análise, ao entretenimento, desvinculando-a da dimensão ética e política em que se inscreve.

Por outro lado, o “gênero poema” comparece em várias das habilidades relativas ao Campo de Atuação Artístico-literário, tanto para leitura quanto para produção, disperso, porém, em múltiplas possibilidades de apresentação, das formas mais tradicionais às mais midiáticas e multissemióticas.

Entretanto, a despeito das proposições dos documentos norteadores e dos efeitos que elas podem gerar nas diversas produções de currículos escolares, materiais didáticos e paradidáticos, os quais tendem a permanecer nas salas de aula por mais tempo que a vigência das próprias orientações oficiais, é fundamental reconhecer na prática docente a grande potência de encaminhamento das atividades de formação leitora. Nesse sentido, cabe ao professor exercer suas escolhas diante das infinitas possibilidades que a literatura universal apresenta, cumprindo a ele também delimitar a adequação dos textos e o modo de levá-los aos grupos que farão suas leituras.

Ainda tratando da condução dos processos de abordagem do poema nos Anos Finais do Ensino Fundamental, para além de uma perspectiva baseada em generalidades – como a fruição ou a leitura significativa –, entendemos ser imprescindível o estabelecimento de estratégias adequadas para que o enlace do leitor em formação com os textos poéticos ocorra de modo que se estabeleça uma relação com o gênero lírico fundada na possibilidade de aprendizagens únicas, firmadas tão somente pela via da experiência literária.

A proposta que fazemos neste texto baseia-se numa perspectiva que compreende o leitor como um sujeito em formação, cujas experiências de vida e leitoras são de fundamental importância para uma aprendizagem por meio da leitura e da literatura. Nesse sentido, a abordagem do poema requer o rompimento dos limites da mera identificação de recursos expressivos ou de uma relação recreativa com a literatura, passando a se constituir, então, como via de conhecimento e de reconhecimento do mundo e de si. Deste modo, o envolvimento com os textos a serem abordados em sala de aula poderá levar a reflexões mais profundas, muitas vezes extrapolando os limites de uma educação para o trabalho, levando os sujeitos a refletirem sobre o que desejam para si e para o seu entorno, além de estabelecerem condições para atingir tais ideais.

Trata-se, portanto, de fundar, por meio da leitura, o que Ortega y Gasset (1993), em seu famoso ensaio “El Quijote en la escuela”, nomeou como “educação criadora”, a qual

almeja, em vez de corresponder às exigências de um mundo já estabelecido, criar novas possibilidades de vida, de relações, de compreensão do humano. Para o filósofo, “o mais urgente não é educar para a vida feita, senão para a vida criadora”¹ (ORTEGA Y GASSET, 1993, p. 16, tradução nossa.). Nesse sentido, se a literatura é representação e crítica, ela é também imaginação e desejo, via privilegiada para a idealização de um outro tempo, um outro lugar a serem construídos.

Nesse contexto, a poesia figura como conhecimento essencial na formação humana e cidadã, na medida que ela, segundo Bosi (1977, p. 150), tem a propriedade de recompor “cada vez mais arduamente o universo mágico que os novos tempos renegam”.

2. LER POESIA NA ESCOLA

A leitura da poesia na escola tem, no Brasil, um percurso um tanto complexo. Em pesquisa realizada nos anos de 2012 a 2015, Lima (2016) identifica que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há uma presença forte do gênero nos livros didáticos de Língua Portuguesa distribuídos pelo PNLD. O fato poderia representar um ganho significativo para a formação do leitor de literatura, na medida em que a introdução da poesia ocorre já no período de alfabetização. No entanto, ao lado da numerosa presença de poemas de origem oral e escrita, vigora, infelizmente, um tratamento didático que não contribui com a constituição do leitor literário, na medida em que os textos acabam por representar, em sua grande maioria, mero pretexto para exercícios exclusivos de lida com o código.

Na sequência do Ensino Fundamental, o poema prossegue seu comparecimento nos livros didáticos, porém, é comum que seja colocado como acessório, na abertura de unidades temáticas, ou como complemento, ao final de capítulos e sequências didáticas. No Ensino Médio, quando a literatura passa a significar uma exigência referendada pelos exames vestibulares, que cobram o conhecimento de literatura canônica de alta complexidade, o contato com a poesia passa a se basear em muito estudo sobre obras e quase nenhuma leitura dos textos em si.

Lidar com a leitura de literatura na escola tem sido um desafio desde sempre. Seja pelo fato de termos um país cujas condições de letramento da maior parcela da população dependerem quase que exclusivamente das abordagens escolares para se instaurarem e desenvolverem, seja por haver uma desigualdade no acesso aos acervos bibliográficos, sobretudo os literários, o ambiente escolar vigora, ainda hoje, quase com exclusividade na formação do leitor de literatura.

A despeito das várias iniciativas, sobretudo concentradas no terceiro setor, as quais são de grande importância para a difusão de práticas leitoras mais amplas e diversas, a escola, por sua vinculação mais extensiva com os jovens, pelo seu caráter comunitário – envolvendo todo o seu entorno – e, sobretudo, pela concentração de profissionais

¹ Texto original: “[...] no es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora.”

especializados no campo da linguagem, tem condições e mesmo a responsabilidade de convergir para si a grande força da formação dos leitores de literatura, principalmente por meio do trabalho em sala de aula, mas sem descartar possíveis parcerias constituídas com projetos externos e bibliotecas públicas.

A prática da leitura literária na sala de aula, tema no qual se debruça este texto, envolve uma série de condições, sedimentadas em documentos oficiais – como a própria BNCC – e mesmo em certo imaginário, criado a partir de uma malha discursiva que opera socialmente, constituída por diversas disposições, como as exigências dos vestibulares, a autoridade do cânone, as práticas didáticas tradicionais, os valores instituídos academicamente, os conteúdos veiculados nos livros didáticos, os apelos comerciais das editoras, entre outros.

Imersa em tantas demandas, muitas delas distantes do aspecto pedagógico, a escola tem de buscar o que representa a essência da sua ação, isto é, educar, formar, expandir as condições de letramento, por fim, garantir o acesso a uma formação leitora marcada não apenas pela oferta de diversificadas produções, mas pelo desenvolvimento de competências e habilidades que convirjam para a autonomia do leitor, capacitando-o a selecionar as obras e se posicionar perante elas.

É comum que a leitura de poemas, na escola – e mesmo seguindo as orientações da BNCC –, ocorra a partir de uma abordagem estruturalista, baseada na identificação dos aspectos formais, como as figuras de linguagem, os recursos sonoros, os regramentos das formas fixas etc., seguida de explicações interpretativas, em geral, pré-determinadas pela crítica autorizada. Assim, conforme dito antes, o trabalho com o poema acaba sendo mais um estudo do que uma leitura, na medida em que o leitor não encontra espaço para a manifestação mínima de sua interação com o texto, ainda que equivocada e merecedora de ajustes.

Consideramos que o conhecimento teórico de literatura é fundamental, sobretudo para o amparo do trabalho do professor. Entretanto, é preciso sempre reafirmar que a aula de literatura, na Educação Básica, não deve se configurar como um estudo de teoria literária, sob pena da perda do foco principal do ensino, que é o próprio leitor, isto é, o cuidado com a sua formação, que, nesse momento, requer muito mais experiências leitoras do que nomenclaturas de apoio às análises literárias.

A oferta de conceitos que sustentem leituras mais profundas e refinadas tem de constituir um dos objetivos do trabalho de formação do leitor. Entretanto, indicamos que tais conhecimentos não sejam o ponto de partida, mas tão somente ferramentas às quais se lança mão, quando a própria experiência com o texto necessitar de apoios oriundos de outros textos ou discursos para se efetivar.

Na direção de uma formação leitora em literatura que preserve as relações subjetivas entre texto e leitores, temos hoje propostas bastante consistentes, que distinguem claramente o respeito aos percursos individuais pelas obras, sem, no entanto, abandonar o papel de orientação e expansão concernente à escola.

Em artigo que retoma pesquisas realizadas por diversos estudiosos franceses do campo do ensino de literatura, Rouxel (2012) apresenta três conceitos fundamentais sobre os quais é possível apoiar os procedimentos de abordagem do texto literário, no sentido de considerar o inevitável lugar da subjetividade em tais processos: “texto do leitor”, “interleitura” e “biblioteca interior”. Para além disso, a partir de tal perspectiva, Rouxel (2012) e os pesquisadores que menciona propõem que a dimensão subjetiva é imprescindível para que o leitor se constitua de modo articulado, comprometido e vigoroso em relação à leitura e à literatura.

Considerando que as relações que o sujeito funda com aquilo que lê estão absolutamente submetidas a suas experiências de vida e de leitura, o “texto do leitor” é uma realidade indiscutível. Partindo-se, por exemplo, da incontestável capacidade de imaginar os ambientes e personagens de uma narrativa até a forma como determinados poemas afetam alguns indivíduos mais que outros e de modos absolutamente distintos, é possível afirmar que a compreensão dos textos, se não parte de uma dimensão subjetiva, está a ela vinculada em maior ou menor intensidade, a depender das próprias aberturas dadas pela obra ou das disposições instauradas pelo leitor. Nesse sentido, se o texto é sempre o mesmo, as leituras são sempre distintas, e o “texto do leitor” será sempre o resultado de uma produção que se estabelece a partir dos diversos processos de interação, mantendo muitas coincidências com as produções de outros leitores, mas inscrevendo-se subjetivamente nos sentidos que cria ao ler.

Na esteira dos processos que resultam no “texto do leitor”, a “interleitura” constitui-se como fenômeno também subjetivo experimentado por todo aquele que lê, a partir das articulações que é capaz de estabelecer entre diversas leituras, regidas não por razões textuais apenas, mas afetivas. Isto é, não se trata de reproduzir ou reconhecer as irradiações operadas pelos processos de intertextualidade, conduzidos pela obra enquanto objeto acabado. A “interleitura” extrapola o que o texto é capaz de prever, na medida em que as cadeias de sentidos passam a se constituir pela conexão também entre os modos de ler as obras, entre percursos subjetivos que apontam enlaces muito particulares entre textos. Vale ressaltar, aqui, que tais construtos são, por vezes, inconscientes, sendo raramente explicitados por seus leitores até mesmo para si próprios. É preciso considerar, entretanto, que as redes que constituem nossas memórias sobre o que lemos e aprendemos fundamentam-se também em tais amarrações, as quais nos permitem criar associações e relações de sentido, resultando em formulações e sistematizações capazes de gerar efetivo conhecimento. A “interleitura”, portanto, é um processo legítimo a ser incentivado enquanto mecanismo de aprendizagem e de produção de conhecimento.

A possibilidade de transitar entre diversos títulos que se destacam em nossas histórias de leitores, de poder aferir valor àqueles que nos dizem mais, comparece como procedimento fundamental nos processos de formação leitora. Segundo Petit (2002, p. 58, tradução nossa), “é nossa história que vemos desfilar ao longo das prateleiras”. Isto é,

nossas predileções literárias dizem muito a respeito do que somos, pensamos, desejamos, o que nos leva a ponderar que o conhecimento legitimamente constituído está sempre vinculado às construções subjetivas. Evidentemente que é preciso considerar que os leitores em formação precisam entrar em contato com literaturas inscritas no que costumamos denominar como cânone, obras que atravessaram as gerações e que mantêm certa força em relação à crítica especializada. Trata-se de um direito ter acesso a tais exemplares do conhecimento institucionalizado, o que não quer dizer que precisem, necessariamente, fazer parte de suas predileções. Nesse sentido, saber que existe um cânone e saber as razões que o fundam é um direito tão essencial quanto a seleção das obras de uma “biblioteca interior”, ainda que os acervos não coincidam entre si.

Reconhecendo o lugar da subjetividade nos processos de formação do leitor e no incentivo à manutenção das práticas leitoras para além dos muros das salas de aula, Jouve (2013) propõe uma abordagem do texto literário na escola bastante pertinente. A partir de experiência realizada com estudantes secundaristas, o estudioso francês indica um percurso que integra a apropriação subjetiva dos jovens leitores e a prática analítica amparada no debate entre os conhecimentos teóricos e os elementos constitutivos da obra observados no processo de interação com o texto.

Deste modo, o trabalho se organiza a partir de três etapas, sendo a primeira mais afeita às impressões subjetivas, apoiadas numa leitura livre de construtos prévios ou arranjos teóricos. Seria o momento em que o estudante é incentivado a expressar sua apreciação do que leu, ainda que restrita a um “gostei/não gostei”. O segundo momento seria dedicado às justificativas para as considerações primeiras a respeito da obra. Essa atividade leva os leitores a reverem posturas, na medida em que é necessário constituir uma reflexão mais detida para que se estabeleça um discurso coerente e consistente com as afirmações feitas inicialmente. Por vezes, não será possível uma coerência entre a opinião inicial e a sua posterior defesa, o que levará o aluno a repensar, reconsiderar e realizar ajustes em sua compreensão. A terceira etapa do trabalho consiste em “interrogar as reações subjetivas dos alunos (sobretudo quando elas não são requisitadas pelo texto” (JOUVE, 2013, p. 62). Isto é, trata-se de realizar com os alunos uma compreensão de si a partir do texto, observando em que medida suas representações pessoais interferem na leitura. Mais ainda, de acordo com Jouve, é o momento de compreender que a literatura não apenas enriquece o conhecimento a respeito do mundo, mas “permite também aprofundar o saber sobre si.” (JOUVE, 2013, p. 62).

A leitura de poemas na escola poderia, seguindo as orientações metodológicas de Jouve, subverter o quadro de preocupações expostas na BNCC, iniciando sua abordagem pela apropriação subjetiva dos alunos, seguida de uma explanação e investigação a respeito dos procedimentos estéticos que produziram certos efeitos nos leitores e, por fim, uma retomada das primeiras impressões, já ressignificadas pela visada teórica, agora buscando compreender o que é externo à obra, seja o próprio leitor ou a vida que ele sustém.

Esse percurso do eu ao outro, do sujeito ao texto e de volta a si, retoma uma perspectiva já bastante elaborada por Freire, em **A importância do ato de ler**, quando reconhece que todo leitor parte de seu mundo – que se estabelece na própria subjetividade – para encontrar e compreender outros mundos – inscritos nos textos – e, por fim, ressignificar a própria existência e o seu entorno.

Ressalte-se, ainda, que a prática desenvolvida por Jouve só se sustenta quando realizada numa situação de compartilhamento, em que os alunos têm a possibilidade de se expressarem livremente, tendo o professor como mediador e leitor experiente, capaz de contribuir com as descobertas dos jovens leitores a partir de seu repertório mais amplo e especializado. Seu papel deixa de ser o de impor interpretações já concebidas, para se tornar um colaborador nas interações dos estudantes com as obras, apontando ajustes, chamando a atenção para dissensos, fornecendo outros discursos, incluindo os teóricos, que possam ampliar e qualificar o debate em curso.

3. PRÁTICAS DE LEITURA DE POESIA NA ESCOLA

Nesta seção, procuraremos apresentar uma prática de leitura de poema voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental. Para tal, selecionamos textos de dois poetas brasileiros contemporâneos, cuja produção, apesar de premiada, não configura no cânone geralmente acessado academicamente.

A opção por autores que não são frequentes nos discursos acadêmicos ou nos livros didáticos tem por objetivo lidar com uma produção que não foi ainda afetada pelo que Graciela Montes considera a “ordem da leitura” (MONTES, 2020), isto é, discursos já estabelecidos sobre determinados autores e seus textos e dos quais é quase impossível desviar, dada a carga de autoridade que pesa sobre eles. Nosso objetivo ao trazer novos autores, além de expandir o conhecimento literário dos alunos, é garantir alguma chance de que os jovens em formação se sintam menos “vigilados” em suas apreciações das obras, podendo emitir suas opiniões e realizar suas reflexões de modo a experimentar o efetivo lugar de leitores autônomos.

Apesar de não pretendemos aqui abordar teoricamente a literatura, mas, antes, conduzir processos de leitura autônoma, amparada, em momento propício, nos conhecimentos teóricos, iniciamos a proposta por uma breve apresentação dos autores dos poemas com os quais trabalharemos. Ressaltamos, porém, que não é obrigatório que essa breve explanação introduza o trabalho com os alunos. Ademais, por se tratar de autores em plena atividade e por estarmos, hoje, num contexto em que os contatos são muito facilitados pelos recursos das novas tecnologias de comunicação e informação, o melhor mesmo seria que os estudantes pudessem conhecer os poetas – sua produção e história – por meio de entrevistas via e-mail ou encontros virtuais por chamadas de vídeo. Vale ressaltar que essa sugestão de atividade seria interessante de ser realizada após as leituras dos poemas.

3.1 Novos poetas, novas leituras

Chico Lopes (1952, Novo Horizonte – SP) é um poeta, segundo Iacir Anderson Freitas, de “múltiplas facetas”. Além da poesia, dedica-se a outros gêneros literários, como a crônica, o conto e a novela, sendo que, nesta última categoria, recebeu o Prêmio Jabuti por **Um estranho no corredor**. Também é crítico literário e de cinema, com livros publicados nesse campo, além de ser colunista de revistas e jornais especializados. Por fim, o escritor também atua nas artes plásticas, criando obras de variadas estéticas. Os poemas apresentados neste artigo são oriundos de dois livros: **Florir no escuro**, de 2016, e **Caderno provinciano**, de 2013.

Eugênio Ramos Gianetti (1953, Suzano – SP) é poeta e romancista. Sua trajetória pessoal e literária é um tanto difícil de ser sistematizada, tendo em vista que é um cidadão em situação de rua, o que dificultou o arquivamento dos tantos materiais que produziu ao longo da vida, inclusive um romance publicado nos anos 1980, do qual não conseguiu guardar para si nenhum exemplar. Sua última obra publicada, **Zoobreviver**, de 2018, traz muitos elementos da vida urbana, observada a partir de um ponto de vista pouco frequente na literatura. Os poemas abordados neste texto são oriundos de seu último livro. Em janeiro de 2021, o UOL (Universo On-Line – página de notícias do jornal Folha de São Paulo na internet) publicou uma reportagem especial sobre sua trajetória de vida e literária.² O material é interessante para os alunos conhecerem um pouco mais a respeito do poeta.

3.2 Práticas de leitura de poesia: no princípio, o sujeito

Começamos a proposta de atividade de leitura, lembrando que a literatura, conforme nos ensina Bombini (2015), é uma prática cultural. Nesse sentido, é fundamental que as aulas dedicadas a esse campo sejam configuradas a partir da criação de uma ambiência em que o aspecto cultural se evidencie. Uma medida que nos parece relevante é colocar o aluno em contato com os materiais originais para leitura. Por mais que seja inevitável levar à sala de aula a fotocópia ou a digitalização das obras, entendemos ser essencial fazer o aluno entrar em contato com o suporte original de onde são oriundos os textos. Trata-se colocar o leitor em formação em contato com um trabalho poético integral, dando a ele a oportunidade de passear pelas páginas, explorar o que não foi selecionado pelo professor, fixar-se em pontos não previstos para a atividade didática, fazer atuar sua subjetividade no ato de ler.

O processo de exploração dos volumes em que se registram os poemas a serem lidos em aula – sejam livros físicos ou digitais/digitalizados – pode se dar tanto na abertura quanto na conclusão das atividades. É preciso lembrar, entretanto, que essa decisão não pode ser aleatória, constituindo-se também enquanto estratégia de condução da leitura.

² <https://www.uol.com.br/splash/reportagens-especiais/vida-nas-ruas-alcoolismo-e-poesia/#cover>. Acesso 20 nov. 2021.

Nesse sentido, se partimos da exploração da obra integral antes do contato com um poema específico, é recomendável que essa atividade seja o momento da seleção do texto a ser trabalhado em aula, referendando, portanto, as escolhas subjetivas dos estudantes. Para isso, portanto, é necessário que o professor já tenha lido todo o livro, de modo a amparar com qualidade as escolhas dos alunos. Nesse perfil estratégico, é possível também trabalhar em pequenos grupos, que escolhem o texto a ser lido e o trabalham de forma autônoma (sempre auxiliados pelo professor), compartilhando sua interpretação com os demais colegas da sala em aula posterior, dedicada apenas a essas apresentações e debates. Neste texto, como não temos condições de reproduzir tal situação, partiremos da leitura de poemas previamente selecionados e, ocasionalmente, indicaremos procedimentos para exploração posterior dos livros.

Iniciamos a atividade com o poema “Sinais”, publicado em **Florir no escuro**, de Chico Lopes. Sugerimos que a leitura seja feita, primeiro, silenciosamente, depois, em voz alta, pelo professor ou por um aluno, caso algum deles manifeste tal desejo voluntariamente ou a partir de convite feito pelo docente.

“Sinais”

Para Delma Maiochi

Certos céus de certas tardes
se abrem e ardem
dentro de mim
Tecem tufos, raios, traços
dedos amplos e vagos
de algum serafim

Os amarelos, os rubros,
cinzas, laranjas, lilases
ganham o toque arisco
de uma nova cor

e eu penso: irei aos infernos
por um obscuro aceno
de qualquer amor
(LOPES, 2016, p. 36)

Mais importante que qualquer pergunta bem formulada sobre um poema, uma atividade bem realizada de literatura requer uma profunda leitura por parte de quem conduzirá a atividade. Essa prática possibilita um trabalho em que as interpretações dos alunos possam ser acolhidas, estabelecendo-se um diálogo entre o conteúdo das

imersões dos jovens, marcadas por certa inexperiência, e os apontamentos feitos pelo professor, como forma de garantir as subjetividades leitoras, por meio do amparo mais sistematizado daquilo que já enxergam no texto. Deste modo, sinalizamos alguns caminhos de interpretação, sabendo, entretanto, que eles não isentam o mergulho individual no poema como forma de preparo para o trabalho em sala de aula.

“Sinais” é um poema tecido em 3 estrofes irregulares (6, 4 e 3 versos) e métrica que varia entre 5 e 7 sílabas. Observa-se um texto bastante sintético, que opera os sentidos sempre numa certa economia de espaço sonoro – em conformidade com o título da obra – ao passo que as imagens que explora evocam grandiosidades, expressas no uso dos plurais (“Certos céus de certas tardes”) e pelo próprio sentido de imensidão dado por referentes como “céu” ou “inferno”. O percurso vivido pelo eu-lírico na apreensão que faz das imagens da tarde mostram um corpo invadido pelas luzes e cores do fim do dia, culminando com a sensação de desejo por um outro, de um amor. Nesse trajeto, que vai do céu da primeira estrofe ao inferno da última, também a experiência poética se aprofunda, pois parte de uma observação de paisagem que atua quase que concretamente no interior do corpo do poeta (“dentro de mim / Tecem tufos, raios, traços / dedos amplos e vagos / de algum serafim”), chegando a elaborações de ideias (“e eu penso:”) e ações (“irei aos infernos”), mais que isso, de desejos de amor (“por um obscuro aceno / de qualquer amor”).

É curioso notar que os sinais expressos no texto são de diversa ordem: as diversas cores, o céu, os dedos de um serafim, o obscuro aceno, todos eles vocacionados a levar o eu-lírico à busca do amor, um gatilho, talvez, do que já estaria em prontidão. Os sinais autorizam e legitimam o amor e o próprio poema.

Mas como levar esse texto aos alunos do 9.º ano? Como levar os alunos a realizarem suas leituras observando as diversas camadas de sentido e notar que elas são constituídas por um manejo específico da linguagem, que dá condições de lermos tantos conteúdos num enunciado marcado por certa restrição enunciativa?

Conforme abordado antes, insistimos que a atividade preze pela constituição do “texto do leitor”, amparado em sua apreensão subjetiva. Para tanto, indicamos o trabalho em etapas tal qual desenhado por Jouve. Nesse sentido, recomendamos que, após a leitura em voz alta – que recupera o corpo da poesia por meio da emissão sonora, da voz –, os alunos sejam instados a se expressarem livremente sobre o poema, compartilhando suas ideias a respeito. Como forma de deflagrar as discussões, o professor pode lançar a seguinte questão: como vocês imaginam que seria essa tarde que o poema descreve? Também é possível convidar os alunos a exporem suas experiências a respeito desse tipo de sensação vivida pelo poeta, isto é, da atuação do ambiente na produção de sensações abstratas, sentimentos. Essa seria uma maneira de abrir aos alunos uma entrada subjetiva para o texto, mostrando que é possível – senão necessário – implicar-se subjetivamente na leitura da literatura, estabelecendo um diálogo entre o vivido e o lido, dando sentido ao segundo e ressignificando o primeiro.

Num segundo momento, ainda amparados em Jouve (2013), propomos que o professor instigue seus alunos a mostrar no poema os elementos que os levaram a constituir tais imagens do ambiente descrito. Nesse momento, é possível realizar uma ampliação da percepção dos jovens em relação aos aspectos formais do texto, retomando elementos composicionais dos vários níveis de construção, do sonoro ao semântico, a exemplo do que indicamos em nosso breve comentário sobre “Sinais”.

Outro caminho possível ou associado ao que se esboçou antes, seria questionar os alunos a respeito dos “sinais” expressos no poema, solicitando que mostrassem os vários modos de sinalização ali presentes, buscando no texto tanto referências literais (as cores, as imagens, o aceno etc.) quanto metafóricas (como céus, infernos e aceno). Ainda na direção de uma identificação da rede metafórica que compõe os sentidos, é possível lançar um desafio aos estudantes, pedindo-lhes que, em duplas ou em pequenos grupos, elaborem um novo título para o poema, que possa se configurar tanto como síntese dos sentidos nele expressos, quanto chave para a sua compreensão. Após as discussões e definições do novo título, os grupos expõem seus resultados e explicam, a partir do texto e das interpretações dadas a ele, o que os levou a tal elaboração. Por fim, ainda com toda classe, pode-se tentar um consenso do novo título, mais adequado ou significativo, entre os que foram apresentados, debatendo-se as razões para tal escolha.

Nesse percurso de discussões, entram em jogo os compartilhamentos, as negociações de sentido e, sobretudo, o texto e suas possibilidades de leitura. Trata-se de um momento em que se executa o ato de ler com todas as suas possibilidades de equívocos e de ajustes contemporizados pelo diálogo, numa perspectiva mais simétrica, menos hierárquica de abordagem. Vale ressaltar que o propósito não é, como já se disse antes, que o poema sirva à teoria, num trabalho exploratório de identificação de padrões ou de caracterização de recursos expressivos. Entretanto, o professor, no lugar do leitor experiente e de especialista no assunto, pode e deve, quando pertinente, expor certos usos e formulações da matéria linguística que constituem o texto, de modo que o aluno possa também notar que, embora a leitura seja uma produção individual e múltipla, ela sempre partirá de um lugar que favoreceu as condições para que tal expressão fosse possível. Sendo assim, o conhecimento dos recursos expressivos e de suas potencialidades podem levar a leituras mais ricas e com mais possibilidades de identificação com seus leitores, os mais diversos.

A terceira etapa proposta por Jouve pode, neste caso, integrar-se à segunda, na medida em que as discussões em torno do título e da construção imagética do ambiente requerem uma revisão das concepções iniciais sobre o poema, resultantes da primeira leitura, mais subjetiva. Entretanto, seria adequado acrescentar ainda o questionamento a respeito daquilo que o texto evocou no leitor. Seria, então, o momento de realizar o que Jouve (2013, p. 62) considerou a oportunidade de “aprofundar o saber sobre si”. Trata-se, portanto, de tomar consciência do movimento de aproximação entre leitor e poema,

literatura e realidade, sujeito e objeto que a poesia tende a cumprir. Nas palavras de Bosi (1977, p. 103), seria “o exercício próprio da empatia, das semelhanças, da proximidade.”

Associado a essa leitura ou de forma independente, sugerimos também o trabalho com outro poema de Chico Lopes, “Fado”, publicado no livro **Caderno provinciano**, em 2013:

“Fado”

Noite negra, muito negra,
De uma única estrela
E quem senão eu,
Quem senão eu
Para vê-la?
(LOPES, 2013, p. 107)

O poema “Fado”, de extensão bastante reduzida, pode ser considerado um bom exemplo de concentração de sentido, de densidade e de intensidade poéticas, que resultam de uma articulação refinada entre forma e sentido. Composto por apenas 15 vocábulos distintos, distribuídos em cinco versos e marcado por repetições, primeiro, de palavra (“negra”) e, depois, de todo um enunciado (“quem senão eu”), o texto causa impacto ao realizar um percurso imagético semelhante ao de “Sinais”. Isto é, também em “Fado” partimos de uma apreciação ambiental ampla, de uma imensidão (“noite negra”), e chegamos a um “eu” que, agora, coloca-se solitário (“quem senão eu”) e conectado com um outro (“única estrela”) pelo olhar (“para vê-la”). Diferentemente de “Sinais”, em que o outro é uma expectativa, uma possibilidade de “obsuro aceno”, neste segundo poema, ele é uma realidade que, embora distante – uma única estrela em meio à noite escura –, brilha na direção do olhar do eu-lírico, rasgando a escuridão e fazendo-o notar a si mesmo, pelo próprio processo de ver um outro, seja a noite, seja a estrela.

O termo fado, título do poema, que remete ao destino, ao inevitável, implica um prolongamento da questão final “Quem senão eu?” e, por extensão, do “eu” em causa no discurso; um eu solitário, capacitado a ver-se em meio à escuridão, desde o momento em que vê brilhar um outro também solitário, “única estrela”. E, nesse espelhamento de solidões e de vislumbres, brilha também o eu ao outro, colocando-se novamente na evidência do fado, do inevitável destino: “quem senão eu”.

Observa-se, portanto, que o texto, embora mais sintético, concentra sentidos profundos, na direção de uma discussão filosófica, existencial, de difícil acesso ao jovem em formação, reafirmando que, nem sempre, o enunciado curto é mais simples ou requer leitura mais ligeira. No caso específico de “Fado”, parece-nos um bom exemplo para ajudar os alunos a compreenderem dois aspectos fundamentais na interação com poemas: a

importância da releitura, prática que conduz a uma imersão mais profunda nas camadas de sentido e na polissemia própria da poesia; e que o caráter metafórico de um texto não está concentrado em uma ou outra palavra ou num conjunto de palavras, mas na rede de que se constituem os sentidos.

Para realizar a leitura de “Fado”, recomendamos que sejam retomados com os estudantes outros poemas que tenham lido antes, em sua experiência escolar ou em outras ambiências. Certamente, no 9.º ano do Ensino Fundamental, os estudantes tiveram algum contato, mais ou menos aprofundado, com alguns poemas, sejam eles oriundos da oralidade tradicional, de livros ou do cancionário popular, nos seus mais diversos estilos (rock, MPB, *funk*, *rap* etc.). Retomar essa experiência com a poesia é uma estratégia importante antes de mergulhar no poema em tela, antes de se deparar com um enunciado de tão forte densidade metafórica. Sendo assim, sugerimos que a leitura de “Fado” se inicie com o compartilhamento do conhecimento prévio dos alunos em poesia. Para tanto, o professor pode abrir o trabalho com uma roda de conversa cujo tema seja a poesia, solicitando que os estudantes comentem um pouco sobre onde a encontram e sob que formatos.

Após essa primeira conversa de reconhecimento do senso poético dos alunos, de suas experiências e filiações no campo da linguagem literária, propõe-se a leitura do poema de Chico Lopes, primeiramente em silêncio e, depois, com várias performances em voz alta, dos alunos e do professor, buscando modos diversos de ler o mesmo texto: sussurrando-o, gritando-o, muito devagar, com interpretação teatral, com pausas dramáticas e tudo mais que puderem inventar. O propósito do exercício é notar que há diversos modos de ler e, portanto, de dar sentido a um mesmo enunciado. Mais ainda, em se tratando da prática leitora, tem-se também, aqui, como objetivo, fazer os alunos retomarem o poema várias vezes, notando, a cada leitura, um ganho de entendimento, de percepção do jogo formal e do semântico, não por meio de uma abordagem analítica, mas pelo próprio exercício corporal do ato de ler.

Ao final do processo de performances leitoras, retoma-se o poema, agora perguntando aos alunos se conhecem o sentido da palavra “Fado” e pedindo que refaçam a leitura silenciosa, procurando uma nova compreensão, matriciada a partir dos significados desse vocábulo. Para concluir essa parte da atividade, o professor solicita que um ou dois alunos refaçam a leitura em voz alta, tentando expressar seu novo entendimento. Por fim, os demais alunos avaliam as performances e debatem com os seus realizadores as escolhas performáticas em relação aos sentidos do texto. O momento conduz a olhar para o poema, procurando recuperar o processo de interpretação, checando, ajustando, negociando sentidos com o coletivo de leitores estabelecido na sala de aula.

Nessa proposta também cabe ao professor o amparo frequente aos alunos, no sentido de favorecer a produção dos sentidos, seja na explicação do vocabulário (“fado”, por exemplo, que evoca uma série de “interleituras” e intertextualidades), seja no questionamento frequente das opções expressivas nos movimentos de performance.

Embora, aqui, não se executem *pari passu*, as etapas de prática leitora criadas por Jouve, entendemos que se configuram outras possibilidades de evocação da subjetividade no processo de leitura. Na roda de conversa, por exemplo, busca-se a valorização e o apoio da “biblioteca interior”, tão necessária para estabelecer conexões entre textos e entre modos de ler e compreender. Nas práticas finais, quando se evoca o título do poema como matriciamento da interpretação, tem-se o encontro entre subjetividade e texto, concentrando as etapas 1, 2 e 3 da metodologia de Jouve. Em todas elas, e também nas leituras em voz alta do início da atividade, temos a subjetividade pautando o encontro com a literatura, operando um processo criativo na direção do “texto do leitor”.

Nossa última sugestão de atividade com poesia propõe a leitura de um poema sem título, de autoria de Eugênio Ramos Gianetti, publicado em 2018, no livro **Zoobreviver**.

É importante ressaltar que a obra de Gianetti traz um quadro bastante complexo da vida urbana, a partir do ponto de vista de um sujeito invisibilizado pela sociedade, capaz de fazer instantâneos de sua experiência mais íntima com as ruas, sem deixar, entretanto, de tratar de temas amplos, universais, humanos, como a solidão, o medo, o desejo, entre outros.

Vejamos o poema selecionado para leitura com os alunos:

quando levanto ainda disfarçado,
não há ninguém a meu lado
não importa o disfarce usado
e pelo resto do dia esgarçado
não há ninguém a meu lado.
quando me deito torpemente fatigado
muito depois da insânia e da insônia
até que os olhos se fechem com um rangido
ouço apenas o tênue estalido
da aranha viúva tecendo
o fio débil e despedaçado
(GIANETTI, 2018, p. 11)

O poema traz o impacto de um cotidiano esgarçado pela condição de solidão a que muitos estão submetidos na vida moderna. Em versos livres sempre iniciados por letra minúscula, mesmo após uso de ponto final na sentença anterior, o texto apresenta-se como fluxo contínuo, como se fosse uma fala sem pausas, sem anteparos, talvez até sem interlocutor, de um sujeito que expõe sua dor mais íntima. A cadência sonora do poema se dá por diversas vias, sejam elas as rimas um tanto irregulares, os vocábulos quase homófonos ou mesmo a repetição nada gratuita do advérbio de negação por três vezes. Nesse sentido, o texto parece assumir uma superfície da fala informal, mas é todo tramado

em uma complexa estrutura, um intrincado jogo que se afasta da tradição, sem deixar, entretanto, de constituir-se a partir do uso função poética, de um trabalho múltiplo no tratamento da matéria linguística, tanto sonora quanto semântica.

O conteúdo do texto pode representar a cena urbana, o morador de rua solitário, que gasta o dia numa busca por sobrevivência. Entretanto, tal leitura, talvez, só se conduza por essa interpretação desde que o leitor conheça o drama social do autor. Do contrário, o contexto não será tomado pela fixação em uma situação específica, podendo ser ampliado para as mais diversas realizações da solidão e dos disfarces que assumimos para sobreviver a ela.

A leitura de poema que propomos convoca para o conhecimento da obra que o abriga, **Zoobreviver**. Mesmo que os estudantes não tenham acesso ao volume todo e aos demais textos, o sugestivo título do livro pode levar a caminhos de interpretação bastante interessantes e envolventes. Assim, recomendamos que a atividade seja conduzida partindo-se de uma leitura do poema, sem, entretanto, revelar os detalhes da experiência de vida do seu autor, sendo essa informação fornecida nas práticas finais do percurso.

Após a leitura silenciosa e individual, procede-se na primeira etapa da metodologia de Jouve, solicitando aos alunos que façam livres considerações a respeito das sensações e memórias que acessaram a partir do texto. A seguir, durante o compartilhamento de tais interações, prossegue-se com as buscas de elementos textuais que apontem para a coerência entre as interpretações e a obra.

Esse exercício, já praticado antes, com “Sinais”, deverá estar, nesse momento, já internalizado nas práticas de leitura em sala. Sendo assim, seria importante que, antes de retornar ao encontro das aprendizagens sobre si a partir da obra poética, seja feito novo desafio aos alunos: relacionar o texto lido com o título do livro, **Zoobreviver**, implicando nessa interpretação o sentido carregado pelo neologismo, que parece caracterizar a sobrevivência como uma ação que, em certas circunstâncias, extrapola os limites do humano. A atividade pode ser realizada em pequenos grupos, havendo o compartilhamento das conclusões em um segundo momento, com toda a classe.

Na sequência, convida-se os alunos a refletirem também sobre a sua “zoobrevivência”, o quanto ela se aproxima ou não da situação representada pelo poema. Também, nesta nova prática, entende-se necessário o compartilhamento, porém, é possível efetuar-lo de outra forma, por meio de uma escrita criativa, poética, livre, para exposição em varal. Vale ressaltar, porém, que a escrita desse texto não tem como perspectiva avaliação final de processos ou a construção de produto resultante das leituras. Trata-se, tão somente, de uma forma de viver a experiência subjetiva por meio de uma linguagem com a qual, até então, haviam lidado apenas na condição de leitores. O exercício da escrita poética – sem pretensões de resultados literários – tem potencial para fazer compreender a linguagem literária por dentro.

Para concluir a atividade, o professor pode expor aos alunos a história de vida de Gianetti, solicitando que os estudantes releiam o poema e o termo “zoobreviver” a partir dessa nova informação a respeito das condições de produção da obra e convidando a um debate sobre o assunto como forma de encerramento do percurso. Também seria o momento de explorar a biografia do autor e de ressignificar a própria leitura sobre o fato social dos sujeitos em situação de rua. Nessa trilha, a poesia cumpre também seu lugar de condução ética do olhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos nesta reflexão, seguida de proposta de atividades de leitura de poemas, trazer à baila a relevância do ensino de literatura configurado a partir do contato direto do aluno com o texto e da centralidade deste nas práticas didáticas.

Consideramos que a poesia representa uma realização discursiva de fundamental importância no processo de letramento dos jovens, não apenas por seu aspecto formal diferenciado, mas pela especificidade de conhecimentos aos quais ela dá acesso. Vale dizer que os enunciados poéticos, por sua densidade semântica, têm potencial para operar deslocamentos subjetivos de grande importância para o desenvolvimento de competências éticas e estéticas.

Entretanto, ressaltamos que a leitura de poesia deve instaurar-se na vida escolar como acontecimento relevante, marcadamente diferenciado de práticas tradicionais. Nesse sentido, propusemos que as atividades se configurassem a partir do próprio entendimento de que a poesia se define pela qualidade de sensibilizar para o conhecimento do outro e o reconhecimento de si, o que requer um modo distinto para a abordagem da leitura do poema, evitando os questionários e as análises pré-estabelecidas de texto, em síntese, as imposições interpretativas.

Por fim, reiteramos que ler poesia na escola, valorizando o subjetivo em detrimento do tecnicista, o criativo em lugar do funcional, é uma forma de resistir ao obscurantismo, ao silenciamento, à perda do corpo e da voz. Ler poesia na escola, fazer do poema matéria de aprendizagem e de experiência de vida, significa reafirmar o sentido do humano na produção diversa, ampla e coletiva do que costumamos chamar “conhecimento”.

REFERÊNCIAS

BOMBINI, Gustavo. **Los arrabales de la literatura**: la historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960). Buenos Aires: Mino y Dávila, 2015 (versão eletrônica).

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: nov.2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

GASSET, José Ortega y. El quijote en la escuela. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 11-38, jan./jun. 1993. Semestral.

GIANETTI, Eugênio Ramos. **Zoobreviver**. São Paulo: Patuá, 2018.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução Amaury C. Moraes... [et al]. São Paulo: ALAMEDA, 2013, p. 53-65.

LIMA, Sheila Oliveira. Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária em livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**. Londrina, 31, 2016, p. 18-30. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/27154/20584>

ROUXEL, A. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. **Revista Criação & Crítica**, (9), 2012, 13-24. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p13-24>

LOPES, Chico. **Caderno provinciano**. São Paulo: Patuá, 2013.

LOPES, Chico. **Florir no escuro**. Guaratinguetá: Penalux, 2016.

PETIT, Michele. *Éloge de la lecture: la construction de soi*. Paris: Belin, 2002.