

POESIA NO ENSINO MÉDIO: em busca do prazer

GODINHO, Nelci Peripolli (PDE/SEED/Unioeste)

SIBIN, Elizabete Arcalá (Orientadora)

RESUMO: O objetivo deste trabalho consiste em relatar uma experiência de ensino de literatura, especificamente do gênero lírico, com alunos do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Machado de Assis, município de Nova Aurora, no ano de 2008 e apresentar algumas considerações acerca do ensino de poesia em sala de aula. Esse trabalho propõe que as aulas de leitura superem as atividades rotineiras de interpretação, as quais muitas vezes conduzem o processo interpretativo, desconsiderando a voz do leitor/aluno. Quando o poema é usado para outros fins que não o da formação para a leitura, o encontro leitor/texto pode ser desinteressante por não oportunizar a interação, por não permitir ao aluno/leitor as mais diversas reações que um texto pode provocar, por não favorecer a ampliação das possibilidades de leitura, uma vez que ele não é convidado a dialogar ou a atribuir sentido ao texto que lê de acordo com suas vivências sociais e culturais. Diante de tais preocupações, buscou-se fundamentos na Estética da Recepção, que promove um redimensionamento das noções de autor, de texto e de leitor. A aplicação do trabalho seguiu as orientações do Método Receptional idealizado por BORDINI e AGUIAR (1993). Este método, ancorado nas contribuições da Estética da Recepção, prevê cinco etapas, partindo da determinação do horizonte de expectativa do leitor para chegar à ampliação deste horizonte. As conclusões deste apontam para as possibilidades de um trabalho que valorize mais o aspecto plurissignificativo da linguagem literária, visando a um tempo só, uma leitura prazerosa e significativa de poemas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino ; Literatura ; Leitura; Poesia.

ABSTRACT: The objective of this work consists of telling an experience of literature teaching, specifically of the lyric genre, with pupils of the first year of High School from the Machado de Assis public school, in Nova Aurora city, in the year of 2008 and presenting some considerations concerning the education of poetry in classroom. This work proposes that the reading lessons surpass the routine activities of interpretation, which many times lead the interpretative process disrespecting the voice of the reader/pupil. When the poem is used for other purpose that is not the formation for the reading, the meeting reader/text can be uninteresting for not let the interaction, for not allowing to the reader pupil the most diverse reactions that a text can provoke, for not favoring the magnifying of the reading possibilities because he is not invited to dialogue or to attribute meanings to the text that he reads, according to his social and cultural experiences. Due to such concerns, it was searched a base in the Aesthetic of the Reception, that promotes a rethinking of notion of the author, the reader and the text. The application of this work followed the rules of Receptional Method idealized by BORDINI and AGUIAR (1993). This method, anchored in the contribution of the Aesthetic of the Reception, foresees five stages, leaving for the determination of the horizon of the reader's expectation to reach the magnifying this horizon. The conclusions os this work point to the possibilities of a work that values more the many meanings os the literary language, aiming at the same time, a pleasant and significant reading of poems.

KEY-WORDS: Education; Literature; Reading; Poetry.

INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade, intensamente marcada pela cultura utilitarista, tende-se a

valorizar aquilo que tem uma “função”, aquilo que “serve” para alguma coisa, especialmente se essa “coisa” estiver associada a lucro, à vantagem. Essa visão utilitarista atinge todas as esferas da vida social, imprimindo também na escola sua marca: a excessiva preocupação em ensinar conteúdos ditos “úteis”. Os textos literários, desta forma, acabam sendo secundarizados, quando poderiam estar sendo priorizados, uma vez que a literatura não só é uma forma de conhecer todas as possibilidades da linguagem humana e das línguas, mas também uma forma de conhecimento da realidade existente e /ou de realidades possíveis.

O texto poético, encarado por muitos como um gênero difícil de ser trabalhado, é o mais raramente proposto em sala de aula. Ora, se é importante que na sala de aula se propicie um encontro adequado entre os alunos adolescentes e os textos que circulam socialmente, é tão ou mais importante chamar a atenção para o texto poético, seja por ser o menos difundido socialmente, seja por ser na escola o espaço onde muitos têm sua talvez única oportunidade de contato com tais textos, seja por seu modo extraordinário de representar o mundo e explorar a linguagem: ao invés de ensinar pretensas verdades, a poesia prefere despertar para possibilidades, para criatividade, para a liberdade.

A poesia na sala de aula, pode também representar uma poderosa estratégia para desenvolver a sensibilidade, a criatividade, a autonomia, a auto-estima. O trabalho com o texto poético *-ler, interpretar, criar, recriar-* abre espaço para que o aluno se expresse com maior liberdade (liberto de certas estruturas, regras e convenções a que os textos não-literários o amarram) contribuindo, de modo significativo para melhorar-se enquanto leitor, enquanto escritor (no sentido de *pessoa que escreve*) e enquanto ser humano. Acredita-se ainda que a utilização de texto poético seja um importante instrumento no ensino de leitura porque chama a atenção do leitor para aspectos relacionados tanto à forma, quanto ao conteúdo do texto com a finalidade de um processamento mais eficiente de construção de sentido. Além disso, o uso do poema, graças ao seu caráter “aberto” abre espaço para a expressão da subjetividade , para possibilidades de significação durante o processo interpretativo, favorecendo uma prática interativa e colaborativa, estimulante e motivadora na construção do sentido.

Há falta de estudos e propostas para o trabalho com a poesia no Ensino Médio. Embora haja um número significativo de publicações que tratam da teorização da leitura, interpretação e produção de poesia na escola, basicamente todas são voltadas ao ensino fundamental, fase considerada ideal para o contato com esse gênero literário.

Além da carência de publicações que subsidiem o trabalho com poesia no Ensino Médio, este tem sido alvo de críticas por, tradicionalmente, desconsiderar o estético, explorando preferencialmente aspectos gramaticais, estruturais, ou servindo-se dos poemas como ponto de partida para produção de texto. Acrescente-se ainda que, especificamente no Ensino Médio, os poemas *servem* para o ilustrar as características das escolas literárias, procedimentos muito comuns nos livros didáticos, que constituem, muitas vezes, o “porto seguro” por meio do qual o professor desenvolve e pensa todo o seu fazer pedagógico. Além disso, a leitura de poemas em tais livros consistem, predominantemente, em questões que direcionam a interpretação do texto, não considerando a multiplicidade de leituras possíveis. Tal postura condiciona o professor a supervalorizar, quando não a depender das respostas sugeridas pelo autor do livro didático, e o aluno, por sua vez, não se sente estimulado a entrar nesse “jogo de adivinhação”. Não havendo um eficiente encontro do leitor/aluno com o texto, o valor estético que, prioritariamente tais textos trazem -aquele poder de encantamento- não é percebido e a poesia passa a ser vista como um texto desinteressante porque foi “escolarizado.”

Diante de tais inquietações pedagógicas e acreditando na necessidade de se trabalhar esse gênero literário no Ensino Médio buscou-se com este trabalho uma forma mais eficiente de se trabalhar com poemas em sala de aula, considerando a leitura numa perspectiva interativa, em que o aluno/leitor é convidado a participar da construção do sentido do texto, atribuindo-lhe significações de acordo com seu horizonte de experiências.

Se se acredita que o tratamento metodológico dado a um determinado objeto de leitura pode “encantar” ou “afastar” o leitor, então importa que haja alguma coincidência entre os interesses do aluno e os métodos e técnicas utilizados para se propor a interação leitor/texto. Diante da quase inexistência de subsídios metodológicos para o trabalho com poesia em sala de aula no Ensino Médio, merecem louvores Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar que apresentam sugestões metodológicas para a leitura de poemas no livro *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas (1993)*. Entre outros, apresentam o método recepcional, que valoriza a interação efetiva entre aluno/ professor/ autor/texto, tendo como ponto de partida o interesse de leitura do aluno. Este método, embasado na teoria da Estética da Recepção, foi o rumo norteador para a elaboração das atividades a serem desenvolvidos em sala de aula, neste trabalho.

Estética da Recepção

Teóricos de diversas áreas do conhecimento provocaram, recentemente, um redimensionamento das noções de autor, de texto e de leitor: o *autor* já não é mais considerado o detentor do sentido do texto que produziu; o *texto*, deixa de ser uma simples organização lingüística que transmite idéias do autor e passa a ser caracterizado como estrutura cheia de lacunas e não-ditos; uma vez que se reconhece que a linguagem não dá conta de traduzir as intenções do falante, o *leitor*, agora, passa a ser admitido como co-autor do texto que lê.

Dentre os diversos ramos da moderna teoria literária há algumas que tendem a considerar a especificidade literária de um texto como imanente, isto é, privilegiam o estudo dos elementos que caracterizam a especificidade do discurso literário. Por outro lado há outras — as teorias orientadas para o aspecto recepcional, também chamadas de Teorias da Recepção — que incluem o leitor e o ato de leitura na noção de literariedade.

A teoria da Estética da Recepção é uma das correntes que tem mostrado resultados significativos na formação do leitor de literatura. A estética da recepção focaliza o leitor, atribuindo-lhe função significativa no sentido de desvendar os múltiplos significados de um texto, promovendo o jogo interpretativo que ele exige. A partir de seu repertório pessoal ele lê, analisa e atribui-lhe sentidos, sendo um co-produtor da obra que lê. O texto literário é percebido pelo leitor do modo como ele percebe a realidade, o mundo exterior, a partir da situação e condições em que está inserido.

Hans Robert Jauss, autor de *História da literatura como provocação à teoria literária* (1994) vem sendo considerado o mais importante representante das teorias orientadas para o aspecto recepcional. JAUSS (1994), retomando a problemática da História da Literatura, propõe novos caminhos para os estudos e metodologias acerca do ensino de literatura, por não compartilhar com a orientação da escola idealista e positivista, uma vez que ambas desconsideravam em seus estudos a fusão entre o aspecto histórico e o estético, ocorrendo muitas vezes a falta de um desses aspectos nos estudos literários. A proposta de Jauss para unir em um só aspecto a estética e a história foi a consideração do diálogo entre obra e público.

O leitor passa, então, a ser valorizado, assumindo um papel dinâmico de co-autor da obra no processo de leitura. A Estética da Recepção vai, desse modo, se voltar a este

leitor: não mais passivo, conduzido pelo texto, submisso ao autor e à obra, mas aquele participativo, que num dado momento histórico, de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores interage *com e no* texto.

Para Jauss o texto não é um produto estático em um determinado tempo histórico, não é um fato, mas um ato de recepção, que se concretiza quando um leitor o lê, observando suas particularidades, relacionando-o a outros textos que já tenha lido, o que o faz construir novos parâmetros para apreciação de outras obras que venha a ler. O texto literário possibilita sucessivas leituras, que se realizam de um modo diferenciado através dos tempos, exigindo um relacionamento dinâmico entre autor, obra e leitor, e em face da natureza dessa relação a obra literária se mantém viva, enquanto puder interagir com o leitor.

A leitura, segundo Jauss, pressupõe a consideração do *horizonte de expectativa* do leitor, que pode ser entendido como um sistema de referências literárias (estéticas) e históricas (ideológicas) que cada leitor utiliza ao conferir sentido a um texto. É o seu horizonte de experiências — desde as mais elementares e individuais às mais sofisticadas, estabelecidas no âmbito social — resultante, portanto, não só de seus conhecimentos literários mas os da própria vida. É, assim, um saber prévio a partir do qual o conhecimento novo vai ser experienciado pelo leitor.

No processo de realização da leitura literária, o texto pode satisfazer o horizonte de expectativas do leitor ou provocar estranhamento ou rompimento desse horizonte, em maior ou menor grau. A noção de *distância estética* é explicada por Jauss como o “*afastamento*” ou “*não-coincidência*” entre o horizonte de expectativa do leitor e o horizonte de expectativa suscitado por uma nova obra.

Ocorrendo uma pequena distância estética, ou seja, se a obra se acomoda ao horizonte de expectativa do leitor, ela não vai levar a nenhuma mudança de horizonte, caracterizando, por isso, a literatura de pouco valor emancipatório. Quando ocorre uma grande distância estética entre os horizontes de expectativa do leitor e da obra, ou seja, quando ocorre a quebra de expectativa, o valor da obra tende a ser maior. Essa ruptura vai promover a ampliação do horizonte de expectativas do leitor, transformando, assim, a experiência da primeira leitura em horizonte para a segunda experiência. Jauss aponta ainda para a função social da literatura, afirmando que a obra literária participa do processo de formação e motivação do comportamento social. A interação leitor/texto faz com que o leitor, indivíduo, reconheça o outro, rompendo seu individualismo e

encontrando novas formas de pensar o mundo, novos caminhos para experiências futuras.

O método recepcional

O método recepcional de AGUIAR e BORDINI (1993) funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos, possibilitando-lhe posicionar-se através de escolhas, comparações, debates, reflexões, questionamentos, tomadas de decisão. Exige dele uma atitude participativa durante o desenvolvimento de suas etapas tendo como ponto de partida seu momento histórico e suas experiências de vida, e também seus interesses literários. O resultado esperado é a ampliação de seu horizonte de expectativa de leitura tendo uma nova visão da realidade e preparando-se para leituras mais complexas em termos estéticos e ideológicos.

As autoras sugerem que o método seja desenvolvido em cinco etapas. Primeira: *determinação do horizonte de expectativas*- momento em que o professor verifica os interesses dos alunos, aspirações, valores e familiaridades dos alunos com respeito à literatura, a fim de prever estratégias de ruptura e transformação do mesmo. Segunda: *atendimento do horizonte de expectativas*- etapa em que se proporcionam experiências com os textos literários que satisfaçam as necessidades do aluno quanto ao objeto (textos que correspondem ao esperado), e quanto às estratégias de ensino (procedimentos conhecidos e agradáveis). Terceira: *ruptura do horizonte de expectativas*- etapa em que se introduzem textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, apresentando maiores exigências aos alunos, seja em termos de literatura ou vivência cultural. Quarta: *questionamento do horizonte de expectativas*- momento em que se comparam as duas etapas anteriores, verificando quais os desafios enfrentados, que conhecimentos escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível, proporcionaram a eles facilidade de entendimento, quais textos através de seus temas e construção exigiram um nível mais alto de reflexão e, diante da descoberta de seus sentidos possíveis trouxeram um grau maior de satisfação. Quinta: *ampliação do horizonte de expectativas*- etapa em que os alunos tomam consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura. Conscientes de suas novas possibilidades, partem para a busca de novos textos, que atendam suas expectativas ampliadas em termos de temas e composições mais complexas. O final desta etapa é o início de uma nova aplicação do método, que evolui em espiral, sempre permitindo aos

alunos uma postura mais consciente com relação à literatura e à vida.

Leitura

A produção de pesquisas sobre o tema é vastíssima, inclusive no Brasil, embora a prática de leitura em sala de aula seja ainda muito precária. Historicamente a leitura na escola tem sido usada basicamente como pretexto para atividades mecânicas, não só nos domínios da língua portuguesa, mas de qualquer outra disciplina escolar, desconsiderando as relações dialógicas que acontecem entre o texto e o leitor.

Voltados ao caráter social da linguagem, alguns teóricos como Bakhtin formularam conceitos a respeito da utilização da língua, como o *dialogismo*, que provocaram um redimensionamento da concepção de leitura e dos elementos que ela envolve (texto, leitor, autor). Ainda na década de 70, chegam ao Brasil as novas concepções sobre a aquisição da Língua Materna com as primeiras obras do círculo de Bakhtin, mas é a partir dos anos 1980 que começa a haver maior socialização de tais contribuições teóricas, as quais apontaram novos caminhos para o trabalho pedagógico.

Consideremos o sentido da noção de leitura adotado pelas Diretrizes Curriculares Estaduais (2006, p.25) fundamentado em estudos bakhtinianos: “ *Nestas Diretrizes, entende-se a leitura como um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais ou relações dialógicas que acontecem entre o texto e o leitor*”. Nessa perspectiva, portanto, a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido. Ler pressupõe interagir com diferentes tipos de textos produzidos nas mais variadas práticas sociais, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, há uma intenção, e pressupõe também uma compreensão responsiva, que implica uma reação do leitor ao texto.

Para LAJOLO (1991,p.59) ler é

[...]a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista .

A leitura, concebida como um ato que vai além da decodificação mecânica de sinais gráficos, passa pela questão da atitude responsiva, que por sua vez envolve a compreensão , a interpretação e a leitura crítica, o que vai conferir ao leitor um papel dinâmico, que o força a sair de sua passividade. O leitor é visto como *co-produtor* de

sentidos, vai atuar na construção de um significado de um texto, dentre os vários que lhe podem ser atribuídos, a partir de sua experiência de vida e das suas relações interpessoais. O texto, por sua vez, deve provocar mudanças na visão de mundo do leitor, alargando seus horizontes. Como analisa SILVA (2005), a boa leitura é aquela que provoca alguma transformação no leitor, gerando conhecimentos, propondo atitudes e analisando valores, aguçando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor.

Na mesma perspectiva, para MARTINS (1994, p.23) ler é inteirar-se com o mundo, é adquirir meios para a conquista da autonomia de pensamento, na qual o leitor deixa de ler “*pelos olhos de outrem*”. A autora considera em seu estudo, que no ato de ler configuram-se três níveis básicos: o sensorial, o emocional e o racional. A leitura sensorial se dá através dos sentidos ao reagir, fisicamente pelo contato ao objeto lido, o gostar (ou não) de ver, de ouvir, de tocar, de manusear, das ilustrações, entre outras. A leitura emocional lida com os sentimentos, com a subjetividade. É capaz de levar o leitor a se ver “envolvidos por verdadeiras armadilhas trançadas no seu inconsciente.” (idem, p.48), despertando lembranças, tristezas, alegrias, curiosidade, fantasia, descobertas... Nesta etapa ocorre uma empatia entre leitor e texto possibilitando dar sentido às coisas significativas, à nossa existência, aos nossos interesses e necessidades reais ou de fantasia.

A autora desmascara a atitude preconceituosa contra a leitura emocional, que muitas vezes é reprimida e desconsiderada em função de uma pretensa atitude intelectual, a qual nos leva a expressar emoções dissimuladas, por vezes até contrárias ao que realmente sentimos. Neste nível a emoção se sobrepõe à razão. Nas palavras de MARTINS (1994, p.52-53) “na leitura emocional não importa perguntarmos sobre o seu aspecto, sobre o que um certo texto trata, em que consiste, mas sim o que ele faz, o que provoca em nós.”

Na leitura racional, o leitor visa mais ao conhecimento, à informação, ao diálogo, à compreensão, aos questionamentos. É a etapa de conquista do texto, conhecendo e respeitando suas características próprias, aquilo que o diferencia dos demais:

Todo texto nos conta alguma coisa, seja por meio de uma narrativa nitidamente marcada pela seqüência cronológica dos acontecimentos, como no romance tradicional, seja de modo obscuro ou quase imperceptível, como um poema lírico ou numa composição musical. E a busca do processo narrativo — do modo como a história é contada — pode ser excelente para a leitura racional.” (MARTINS, 1994, p.74))

A leitura racional envolve a questão da compreensão e da interpretação quando a

ela importa captar como se constrói o sentido ou sentidos .Essas duas dimensões são relevantes no processo de leitura. A leitura compreensiva corresponde àquilo que o texto diz, ao conjunto de informações básicas do texto, sendo única para qualquer leitor. Já a leitura interpretativa é o processo seguinte à compreensão, corresponde à leitura das entrelinhas, ou seja, ir além do que o texto diz, posicionar-se diante dos dados fornecidos pelo texto, numa atitude reflexiva e crítica . MARTINS (1994,p.74) analisa que um dos aspectos mais significativos nesta leitura,está em reconhecer os *indícios textuais*:

“(...) Essas pequenas unidades de sentido, são verdadeiras pistas para o leitor compreender o objeto lido em seu todo, mesmo que muitas vezes passem despercebidas ou que o autor as disponha de modo mais ou menos explícito, estabelecendo-se, assim, uma espécie de jogo, aliás, algo ainda mais estimulante para a leitura.”

É importante destacar que por mais que aprendamos a ler um texto,ele nunca terá seu sentido esgotado, cada leitor que se aproxima de um texto faz uma leitura particular, única, e a cada aproximação de um mesmo leitor com o mesmo texto, ocorre uma nova leitura. Assim, um poema ou uma canção que hoje não nos diz nada, não faz sentido, pode emocionar, agradar ao ouvido tempos depois e até suscitar reflexões apenas após várias leituras, e o contrário também ocorre.

Leitura do poema

Pode-se dizer que há, basicamente duas situações de leitura: uma que se utiliza de textos não literários e outra que se utiliza de textos literários. A leitura daqueles valem para uma situação definida, com objetivo prático, utilitário. A leitura desses propõe outra forma de relação: são as situações ditas de “*fruição*”, que ocorrem quando se lê sem cobranças, sem prazos, sem imposições, seja quando se lê para imergir no imaginário, interagir com o outro, imergir no estético, construir a si próprio. Inscrevem-se nesse parâmetro a leitura de romances, ficção científica e particularmente os poemas, cuja riqueza polissêmica possibilita múltiplas leituras.

É importante observar que ainda que um texto como o poema possa admitir várias leituras, não aceita “qualquer” leitura. Para FIORIN (2007,p.109) “A recorrência de traços semânticos é que estabelece que leituras devem ou podem ser feitas de um texto. Uma leitura não tem origem na intenção do leitor de interpretar o texto de uma dada maneira, mas está inscrita no texto como virtualidade, como possibilidade.” O autor ainda ressalta que as leituras devem estar de acordo com os traços de significado reiterados, repetidos, recorrentes ao longo do texto, sendo inaceitáveis as leituras que não estiverem de acordo

com o texto.

Acerca da leitura de poema, AVERBUCK (1984,p.70), analisa que :

Ler a poesia é ler, e tudo o que é dito da leitura em geral vale, evidentemente, para a leitura da poesia. A diferença essencial é que o texto poético não é um texto como os outros, e as diferenças existentes entre os textos poéticos e os outros textos não são diferenças normais, mas diferenças de natureza. A poesia é um discurso que mostra, de alguma maneira o trabalho da linguagem sobre si mesma.(...) Na verdade, não é a existência ou não de rimas, de ritmo, ou de certa cadência que assegura ao texto sua natureza “ poética”, mas ao nível de sua organização global, de seu universo e de sua relação com o leitor.

Parodiando a autora, pode-se dizer que tudo o que é dito da leitura de poesia para o ensino fundamental em geral vale, evidentemente, para a leitura de poesia para o Ensino Médio, e uma vez que a poesia vai se perdendo até mesmo nos caminhos da própria escola... é preciso um sempre continuar quando não um recomeçar . Algumas diferenças , logicamente se fazem necessárias uma vez que no Ensino Médio , o aluno já tem mais amadurecidas suas condições sensoriais, emocionais e racionais , tornando-se um interessante desafio a proposta de uma leitura mais sistematizada, em que se pode propor a exploração de recursos formais, das figuras de linguagem, de efeitos estéticos, das relações estabelecidas entre os níveis estruturais, que concorrem para a construção do(s) sentido(s) do poema, bem como da relação do texto com o contexto em que foi produzido. Enfim, uma leitura de dentro do texto, suas linhas e entrelinhas, seus aspectos em aberto, relacionando-o com outros, escavando significados nele e em si mesmo.

LAJOLO (1997,p.50) assinala que a fruição de um texto pelo leitor não depende do reconhecimento ou da nomeação dos processos formais que o constituem — o que seria competência ao menos do professor de literatura de ensino médio — e sugere que as atividades de leitura de textos literários propostas ao aluno têm de ser centradas no significado mais amplo do texto, importando mais o” *modo como o texto diz o que diz*”, e não “*o que o texto diz*”. O *como* diz respeito à manipulação lúdica das palavras pelo poeta, a seleção vocabular, enfim, aos recursos expressivos que conferem o efeito estético a um texto.

A leitura de um poema é uma experiência mais complexa do que a de textos comuns, não-literários. Nestes, há uma preocupação do autor em selecionar e combinar as palavras pela sua significação, conferindo-lhes clareza através da obediência às normas da língua. No texto poético, a criação estética autoriza qualquer transgressão nesse sentido; a seleção e a combinação de palavras se fazem não só pela significação,

mas pela sonoridade e simbologia que carrega consigo, conferindo-lhe a plurissignificação através de uma linguagem cuja norma a ser obedecida é antes a liberdade de criação.

Segundo PAIXÃO (1984,p.13) o que mais distingue a linguagem de uso prático da linguagem poética é “ a maneira como as palavras se organizam e a energia que elas carregam” , sendo uma característica marcante da poesia a possibilidade de recriar o significado das palavras colocando-as num contexto diferente do normal: essa capacidade de revelar nova substância dentro de palavras já gastas e surradas é que constitui a maior riqueza da poesia.

É a plurissignificação que possibilita a inesgotabilidade de um texto. É o que faz de um texto escrito há séculos ser lido e apreciado em diferentes épocas ou circunstâncias de uma existência, é o que eterniza a obra através de suas atualizações.

Além do caráter polissêmico, outras características próprias e recursos expressivos entram no jogo constituindo o efeito poético. A observação de todos esses elementos, que devem ser interrelacionados , vai ser o subsídio básico para proceder a uma interpretação da poesia. GOLDSTEIN (1986) sugere que a leitura de um poema comece pelo aspecto formal e rítmico,para depois se estabelecer relações entre este e os demais níveis estruturais do poema.

São as relações estabelecidas entre os níveis gráfico, lexical, sintático, semântico e fônico que vão constituir o poema. O nível *gráfico* expõe a visibilidade do poema, o espaço que as palavras ocupam no papel, que colabora para a livre expressão e a interpretação, como ocorre principalmente nos poemas concretistas. Compreende ainda a divisão estrófica, que caracteriza a forma poemática: soneto, canção, balada, quadrinha e tantos outros. O nível *lexical* compreende as palavras de que ele se compõe, nele podem ser verificados os substantivos, adjetivos, arcaísmos, neologismos etc. O vocabulário do texto revela o nível da linguagem: culto ou coloquial. As categorias gramaticais são elementos de análise de constituição do sentido, por exemplo, o predomínio de verbos de ação pode indicar dinamismo, já os verbos de estado podem indicar estaticidade. O nível *sintático* compreende os recursos como pontuação, inversões sintáticas , paralelismo e o encadeamento (enjambement) , construção sintática que liga um verso ao seguinte, completando o seu sentido. O nível *semântico* compreende principalmente as figuras de estilo como comparação,metáfora, alegoria, sinestesia, oxímoro, antítese, metonímia, sinédoque, redundância, eufemismo e recursos como a ambigüidade, a relação com

outros textos, conhecida como intertextualidade, entre outros. A aproximação de termos pode ser feita em função de sua semelhança ou sua divergência, em razão de estarem na mesma posição, em posição simétrica, por terem mesma função sintática, por pertencerem à mesma classe gramatical, por terem a mesma sonoridade. Esses recursos criam as sugestões de significação, tanto no plano conotativo quanto no denotativo. O nível *sonoro ou fônico* envolve a rima, o ritmo, e figuras de efeito sonoro como: aliteração, assonância, repetição, onomatopéia, paralelismos e outros jogos de sons. Tais elementos, associados aos de outros níveis estruturais, podem suscitar a criação de imagens e de sentidos.

Metodologia e Procedimentos didáticos

Com o objetivo de proporcionar aos alunos experiências significativas de leitura de poemas, a aplicação do trabalho seguiu as orientações do método recepcional, idealizado por AGUIAR e BORDINI (1993). Adotou-se como procedimentos básicos a interação direta entre pesquisador e alunos envolvidos, a observação direta e registro dos fatos observados no ambiente natural, a sala de aula, coleta de dados por meio de questionários, debates, a intervenção direta do pesquisador no problema estudado, e a interpretação reflexiva dos dados obtidos no campo da pesquisa, como convém ao método recepcional.

Ressalta-se que nesta pesquisa não se pretendeu atestar a funcionalidade do método recepcional, mas dispor do mesmo como orientação sistematizada para a elaboração dos trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula, que privilegiasse a dimensão do leitor. Procurou-se proporcionar atividades de leitura que acionassem os três níveis, sensorial, emocional e racional, considerados por MARTINS (1994), para que o leitor/aluno participe com todas as suas capacidades captando a essência que o texto traz, como também o que está nos espaços e nas entrelinhas.

A pesquisa prática em sala de aula foi realizada com alunos que cursam a primeira série do Ensino Médio no Colégio Estadual Machado de Assis, do município de Nova Aurora/Pr, levando-se em conta que nesta série o aluno deve iniciar um contato mais sistematizado com a Literatura, que continuará sendo ampliado nas séries subsequentes. O universo de alunos envolvidos totalizou cento e quatro, sendo 72 meninas e 28 meninos, cuja faixa etária varia de 14 a 16 anos. O questionário inicial foi distribuído a cem alunos visando facilitar o levantamento de dados.

Na primeira etapa, determinou-se o **horizonte de expectativas** dos alunos utilizando-se questionário com questões objetivas e outras dissertativas relacionadas às suas vivências visando detectar suas preferências e interesses de leitura (vide Anexo I). A respeito de gostar ou não de ler, 48% afirmaram não gostar, apresentando as justificativas :” não tenho tempo”, “dá sono e acabo dormindo”, “é estressante”, “começo a ler , não entendo , então paro”. 52% dizem gostar de ler, dos quais 43% são meninas. Apenas 11 % citou um livro que leu. 78% dizem preferir a leitura de narrativos como crônicas, contos, cartas, justificando que são textos curtos e contam histórias de um modo fácil de entender. Quanto à leitura de poemas, apenas 18% dizem gostar , dos quais, 14% são meninas. As justificativas para a resposta negativa a essa questão variam entre “é chato, não dá pra entender nada”, “são muito sentimentais”, “não falam de coisas reais”, “não dizem nada”. Quanto a temas, 88% têm preferência por assuntos relacionados a amor e a “coisas da vida” .Através de diálogos, esclareceu-se que “coisas da vida” são os fatos bons ou ruins que acontecem no dia -a- dia das pessoas, envolvendo a família, os amigos , a escola e a si próprios. Como justificativas apresentam o fato de que textos com esse tema mostram como as pessoas pensam, como agem e como reagem diante de tais situações. Essa preferência se deve ao fato de que são textos em cuja temática os alunos conseguem identificar experiências vividas ,revelando, portanto, um horizonte de expectativas no qual a leitura que se procede é predominantemente a emocional. Considerando outras questões referentes à leitura, verificou-se que têm a televisão como principal fonte de informação, conhecimento e entretenimento e raramente lêem algo além do que se oferece na escola sendo que, de modo geral, quando o fazem é via Internet, ao pesquisarem conteúdos escolares. A análise global do questionário permite avaliar que esses alunos são jovens que valorizam a família e amizades. Alimentam sonhos quanto ao futuro profissional e amoroso e estão conscientes dos principais problemas que afligem o país e a vida dos brasileiros, citando como exemplos a desigualdade social, violência ,o tráfico de drogas, a corrupção, o desequilíbrio ambiental.

Antes de iniciar propriamente a segunda etapa, a título de motivação, os alunos foram provocados a partir de um texto não-verbal. Apresentou-se um cartaz em que se reproduziu uma charge (www.osvigaristas.com.br) e para melhor visualização, os alunos foram dispostos em círculo. Essa charge, sem uma palavra, mostra um caracol que se apaixona por um suporte de fita adesiva pensando ser um caracol fêmea . Instigou-se os

alunos a fazerem uma leitura da mesma. A charge proporcionou a leitura sensorial apelando para as cores, e ilustrações, a leitura emocional proporcionada pela identificação de experiências vivenciadas e a leitura racional que implica na reflexão seja sobre as pistas que o texto oferece para a construção do sentido, seja para o questionamento da própria individualidade ou das relações sociais. Depois disso, propôs-se associar a charge a clichês, ditados populares ou provérbios. Enquanto citavam, as sugestões eram anotadas no quadro pela professora, algumas muito apropriadas: *as aparências enganam, amor à primeira vista, quem vê cara não vê coração e o amor é cego*. Em seguida provocou-se uma discussão sobre as idéias levantadas e os alunos foram estimulados a expressarem-se livremente sobre experiências que já vivenciaram semelhantes à da charge e dos provérbios que mencionaram. O texto foi bem aceito pelos alunos que, de modo geral, não apresentaram dificuldades para compreendê-lo.

Iniciando a etapa de **atendimento do horizonte de expectativas**, ofereceu-se um texto para cada aluno. O texto “Meu Amor” é uma carta extraída do livro João Ternura, de Aníbal Machado. Na carta João manifesta um intenso desejo de se encontrar com sua amada, expressando seus sentimentos de modo exagerado e idealizado. Após a leitura realizada pela professora explorou-se alguns aspectos da narrativa relacionados à personagem e suas características físicas ou psicológicas, explícitas ou inferidas, relacionados ao espaço, ao tempo, à linguagem e à estrutura da carta. As características do personagem sugeridas pelos alunos, foram sendo anotadas no quadro, para serem discutidas e validadas ou não através de argumentações fundamentadas no texto. Essa atividade evoluiu para uma discussão sobre o amor idealizado, sobre o romântico e o romântico brega, ao qual os alunos associaram o modo de amar do personagem João. Em seguida propôs-se o estudo de texto, em grupo, através de questões envolvendo a compreensão, a interpretação e também aspectos estruturais interessantes do texto como a própria estrutura da carta, a pontuação, neologismo, linguagem figurada.

Para a conclusão das atividades, um grupo de cada vez expôs sua idéia a respeito de determinada questão, provocando grande interação. Alguns alunos, voluntariamente, escreveram textos sobre amor, sendo por isso incentivados a transcreverem-nos em cartolina e deixarem expostos na sala para que os colegas pudessem apreciar. A produção de texto sugerida, responder a carta ao autor assumindo o papel da pessoa amada, foi muito estimulante por mostrar diferentes reações diante de

relacionamentos amorosos. Os textos produzidos foram lidos por um aluno de cada grupo. A socialização dos mesmos reacendeu questões como o sentimentalismo piegas, o brega, a carência, a paixão, amor racional e a necessidade de respeito por posturas divergentes, pois enquanto alguns se identificavam com a postura romântica de João, outros a ridicularizavam. A última questão solicitava que cada aluno criasse um “torpedo” de amor. Esta atividade provocou grande agitação na turma, pois cada um queria ler o do outro. Sugeriu-se que cada um transcrevesse o seu em tiras de papel sulfite para que ficassem expostos na sala.

O segundo texto oferecido foi a crônica Restos de Carnaval, de Clarice Lispector. Narra, em primeira pessoa, as lembranças de um acontecimento marcante vivido na infância. Uma menina de sensibilidade aguçada, mas resignada, não recebia atenção dos familiares que se ocupavam o tempo todo com a mãe doente. Com oito anos, a menina sentia o desejo de ser vista como “mulherzinha” e ir ao carnaval maquiada e com uma fantasia. Em meio a tantas frustrações vividas em casa, ela consegue ir ao carnaval, como há muito sonhava: com fantasia. Embora consciente de que fora feita com as sobras do material da fantasia de uma conhecida, sente-se feliz. Seus desejos íntimos se realizam quando sente uma emoção intensa ao ser percebida e tocada, embora rápida e desinteressadamente, por um rapazinho que lhe joga confete: enfim, sentira-se uma “mulherzinha”. Após a leitura do texto, fez-se o comentário sobre a autora. Durante a conversa sobre o texto, instigou-se os alunos a pensar como seria essa personagem, que características psicológicas eles observaram e quais as justificativas para suas opiniões considerando pistas do texto. Anotadas no quadro, passou-se às justificativas e discussão das mesmas. O assunto proporcionou a participação acalorada através de relatos de experiências semelhantes e diferentes já vividas, perguntas pertinentes aos costumes da época em que a autora viveu. Propôs-se o estudo do texto em grupo, com questões que verificavam a compreensão, a interpretação e aspectos da linguagem polissêmica. A última questão, que propunha um debate a respeito da sensualidade precoce, provocou grande participação através da manifestação de reações diversas.

O terceiro texto proposto nesta segunda etapa do método foi “O amor deixa muito a desejar”, crônica de Arnaldo Jabor. Na crônica, em que lamenta a existência de tantos famintos de amor na grande São Paulo, ele narra a lembrança de um instante mágico que viveu na infância, agora impresso em sua mente. Essa lembrança foi despertada quando ouviu a canção de Rita Lee, cuja letra fora tirada de um artigo que ele escrevera.

Antes de iniciar o estudo do texto, foi ouvida a música de Rita Lee a que o autor se refere na crônica. A partir daí fez-se breve comentário sobre a cantora e sobre Arnaldo Jabor, este praticamente desconhecido pelos alunos. A questão proposta no estudo do texto que mais provocou o aluno foi a que propunha a produção de um texto sobre o seu próprio *instante mágico*. Outras questões remetiam à compreensão, à interpretação e a comparações entre os textos estudados e, inclusive, com a charge, já que esta tratava do mesmo tema fazendo referência ao amor à primeira vista. Para concluir o atendimento da expectativa, propôs-se a atividade de elaborar um cartaz, através de colagens e outros recursos para que o grupo expressasse a idéia que mais o provocou durante o estudo dos três textos, envolvendo, assim, os aspectos sensorial, emocional e intelectual. Os cartazes ficaram expostos na sala para que fosse feita a socialização. Ao final desta etapa solicitou-se um debate sobre as atividades, objetivando-se confirmar uma certa dificuldade em interpretar a linguagem conotativa, dificuldade observada durante as conversas e durante o estudo dos textos de Clarice Lispector e de Arnaldo Jabor. Indício de que o estudo da linguagem conotativa seria um elemento importante para promover a ruptura do horizonte, necessária à ampliação de suas experiências de leitura.

Atendido o horizonte de expectativas dos alunos, iniciou-se a fase da **ruptura do horizonte**, em que se oportuniza ao aluno uma visão diferente da que ele tem hoje sobre o objeto em questão, permitindo-se a alteração dos limites do horizonte de expectativas e sua ampliação.

Considerando-se que a ruptura não deve ser feita em todos os elementos de uma só vez, manteve-se a temática do amor e a linguagem literária e rompeu-se radicalmente com a estrutura do texto, através da apresentação do texto poético em versos, cuja linguagem é mais intensamente figurada, sugestiva, que vai exigir mais as experiências sensoriais, emocionais e intelectuais do leitor. A preocupação, nessa etapa, era basicamente romper com a estrutura formal do texto e fazer com que o aluno passasse a apreciar e ler poemas mais complexos, com a linguagem cada vez mais elaborada. Porém, a preocupação com a ruptura ampliou-se ao verificar a visão preconceituosa e estereotipada de poema já detectada em parte, no questionário, e principalmente nas conversas informais com os alunos: "...texto que só diz coisas que não são da realidade", "...que só fala coisas de amor, de emoção", "...que é em versos e estrofes", "...texto que não diz nada com nada", "...quando se escreve com rimas", "...texto com palavras difíceis prá ninguém entender", "...são muito melosos, tem muita emoção". Partindo-se dessas

concepções apresentadas pelos alunos , considerou-se necessário um trabalho que lhes possibilitasse reconstruir o conceito de emoção, de poesia e de poema para só depois se investir propriamente na leitura .

Por isso a etapa da ruptura deu-se por meio da realização de várias atividades, organizadas em blocos, em cada um dos quais se privilegiou um determinado aspecto a ser reconstruído . Inicialmente propôs-se a dinâmica Roda das Emoções, um pouco modificada, com o objetivo de levá-los a entender que emoção não é só um “sentimento de amor”, “sensação que a gente tem quando estamos gostando de alguém” como foi respondido quase com unanimidade diante da pergunta “ *o que você entende por emoção?* Nessa dinâmica os alunos ficam dispostos em círculo, no meio do qual enfileiram-se carteiras de modo que formem uma grande mesa, sobre a qual se dispõem figuras recortadas de revistas. Os alunos, andando em volta da mesa vão olhando as figuras e cada um escolhe aquela pela qual tenha , por algum motivo, se interessado. Volta a sentar-se no círculo e apresenta a leitura da imagem escolhida, expressando sua subjetividade. A cada leitura é escrita no quadro uma palavra que sintetize a emoção que a imagem escolhida provocou no aluno, de modo que na última apresentação, estejam escritas no quadro todas as palavras que traduziram as mais variadas manifestações de emoção. Após o que rediscute-se o conceito de emoção, coletivamente. O resultado foi muito significativo, motivando alguns alunos a pesquisarem mais sobre “emoção”.

Na aula seguinte foi feita uma discussão sobre gênero lírico, poema ,e poesia. Utilizando-se o retroprojeter, apresentou-se uma ilustração de pombas brancas voando no céu azul e límpido. O professor incitou os alunos a fazerem associações, comparações, relacionando a imagem a uma idéia, a um conceito, levantando possibilidades. Em seguida foi projetado o poema “ As pombas” , de Raimundo Correia , com o objetivo de fazer o aluno vislumbrar alguma aproximação ou distinção entre o conceito de poema e o de poesia. Em seguida, projetou-se outra ilustração, desta vez com mendigos no lixão, em seguida projetou-se o poema “O Bicho” de Manuel Bandeira, levando o aluno a perceber que *poesia* está mais para uma emoção individual , uma visão subjetiva que se tem de dada realidade, e *poema* está mais para a concretização , através de versos escritos, do modo de ver ou sentir essa dada realidade, seja ela um acontecimento, seja sentimentos que marcam a existência. Contudo, ressaltou-se o fato de que muitos estudiosos e escritores usam a palavra poesia como sinônimo de poema e vice-versa.

Esta atividade proporcionou uma estimulante interação aluno/professor/texto. Em seguida, juntamente com a participação dos alunos, elaborou-se no quadro, uma definição básica para poema e outra para poesia, as quais foram transcritas em cartazes e afixadas na sala de aula.

Para o *primeiro bloco de atividades* solicitou-se aos alunos que trouxessem poemas de que gostassem para serem trabalhados nas aulas seguintes os aspectos formais/estruturais mais interessantes dos mesmos. Os poemas deveriam ser copiados, reproduzidos ou destacados de revistas ou outras fontes. Se fossem extensos deveriam ser transcritos em cartolina ou papel bobina e fixado na sala, para serem visualizados por todos, os mais curtos seriam escritos no quadro. Ocasão em que se aproveitou para lembrar ao aluno que ao copiar poemas deve-se ser fiel ao original copiando-o em versos, sinalizando as estrofes, e observando certas convenções como não separar em sílabas ao final da linha, mas usar o colchete na linha seguinte.

Muitos alunos trouxeram poemas que aparecem com frequência em livros didáticos, por serem a única fonte de que dispunham: haicais de Helena Kolody e de Delores Pires, “Neologismo” de Manuel Bandeira, “Sete anos de Pastor...” de Camões; outros pesquisaram na biblioteca da escola: “Quadrilha”, “Morte do Leiteiro” e “José” de Carlos Drummond de Andrade, “Motivo”, de Cecília Meireles; uma aluna trouxe de sua própria autoria um poema intitulado “Amor”; outros foram trazidos pela professora, impresso em transparências: “Ensino” e “Casamento”, de Adélia Prado e “Os Estatutos do Homem”, de Thiago de Melo.

Através desses textos, chamou-se atenção para o fato de que poemas podem ter formas variadas, podem usar palavras simples, do cotidiano ou rebuscadas, podem apresentar ou não rimas, podem ser ou não divididos em estrofes, podem apresentar o mais variado número de versos e/ou número de sílabas poéticas, pode ter ou não pontuação, entre outros. Foi possível desconstruir em alguns aspectos aquela visão estereotipada que o aluno apresentava. Essa atividade exigiu que se retomassem alguns conceitos como: versos, estrofes, rimas, ritmo, formas fixas, formas livres, versos regulares, entre outros.

Afixaram-se, em cada sala onde o trabalho estava sendo desenvolvido, cartazes contendo determinados conceitos trabalhados, para que os alunos consultassem quando julgassem necessário.

No *segundo bloco de atividades* privilegiou-se o estudo do aspecto sonoro e o

ritmo em poemas, como são construídos e o efeito que causam no poema. Aqui fez-se necessário retomar algumas figuras como a assonância, aliteração e discutir o efeito que a ausência/presença de pontuação provoca em alguns poemas, recurso importante para observar na leitura expressiva. Foram trabalhados os poemas “Trem de Ferro” e “A onda” de Manuel Bandeira, “O Relógio” de Oswald de Andrade e “Ladainha” de Cassiano Ricardo. Como orienta o método recepcional, na etapa da ruptura convém desenvolver alguma atividade diferente das que os alunos já estão acostumados, assim, solicitou-se que ao final deste bloco de atividades cada grupo ensaiasse, em casa, uma leitura conjunta e expressiva para apresentar na sala de aula, procurando enfatizar o aspecto sonoro destes. Para valorizar a apresentação foi sugerido criar uma espécie de “coreografia” ou “cenário” que se relacionasse ao aspecto sonoro. Grupo “Trem de Ferro” (com maior número de integrantes): em fila duplicada, cada aluno segurava na cintura do outro, e andavam de modo lento enquanto o “trem se aquecia”, e rapidamente quando o trem já estava em movimento. Nas estrofes em que o trem está com bastante velocidade, os alunos ao mesmo tempo que recitavam, corriam. Grupo “A Onda”: todos os alunos do grupo, de modo sincronizado, imitavam o movimento das ondas do mar com amplos movimentos dos braços. Grupo “O relógio”: os alunos com o corpo e braços faziam os movimentos do vai e vem do pêndulo do relógio. Grupo “Ladainha”: um só aluno segurando um rosário e levemente cabisbaixo, recitava rapidamente os versos do poema sem fazer pausa, relacionando à ausência de pontuação. Ao fazer uma pausa, os demais integrantes, em coro, faziam o refrão, dando, no conjunto, a impressão de estarem fazendo uma oração.

O *terceiro bloco de atividades* priorizou a linguagem metafórica. Foi esclarecido ao aluno que o objetivo nas próximas atividades era aproximar o aluno/leitor do poema através da temática de seu interesse e iniciar o estudo do que parece ser a chave principal para o processo interpretativo de um texto poético: o sentido metafórico das palavras utilizadas no poema, para isso seria iniciada uma discussão acerca da linguagem dos poemas.

Inicialmente foi apresentado o livro “O Carteiro e o Poeta”, de António Skármeta, perguntando-se se alguém o lera, ou se já assistira ao filme. Uma aluna se manifestou dizendo que começara a ler, porém havia desistido. Como os alunos não conheciam a obra nem haviam assistido ao filme, foi feito um breve comentário sobre o poeta chileno Pablo Neruda. A partir da leitura de algumas páginas do livro, em que Neruda

(personagem) ensina e estimula Mário a criar metáforas, iniciou-se a discussão acerca linguagem metafórica, considerando a explicação que o personagem Pablo deu ao carteiro. Solicitou-se que, em dupla, fizessem a elaboração de uma definição para metáfora. Após discutir, exemplificar e criar metáforas, comparações e personificações, entre outras figuras, foi proposta uma atividade oral em que os alunos deveriam transformar em linguagem metaforizada uma dada realidade. Essa atividade provocou grande interação entre a turma. Foi necessário fazer algumas intervenções em alguns casos em que o aluno apresentou muita dificuldade em expressar o que pretendia. Afixou-se, em cada sala em que se desenvolveu este trabalho, um cartaz com algumas figuras de linguagem.

Nas aulas seguintes, trabalhou-se com sonetos. Apresentou-se com o retroprojeter o “Soneto de fidelidade” e “Soneto de separação”, de Vinícius de Moraes e o soneto “Amor é fogo...”, de Camões, solicitando-se que o aluno escolhesse dentre eles o que mais lhe agradara. O soneto escolhido foi “Soneto de separação” sob as justificativas de parecer o menos difícil e porque fala de separação, situação semelhante já vivenciada por muitos alunos ao romper um namoro. No momento da interpretação das figuras, que se fez colaborativamente, verificou-se a necessidade de uma postura mais interventiva e mediadora do professor no sentido de estimular interpretações coerentes, esclarecer dúvidas, estimular associações, observar pistas sintáticas e semânticas, observar a intertextualidade, fazer inferências, incentivar o uso da imaginação.

Nas aulas seguintes foram distribuídos aos alunos diversos poemas curtos digitados em uma folha sulfite. Solicitou-se que escrevessem no caderno a interpretação de um poema escolhido entre os demais, estimulando-se a expressão da subjetividade dos mesmos de modo escrito. Alguns alunos preferiram desenvolver essa atividade sozinhos, outros em dupla. Observou-se que alguns alunos ainda se mantiveram presos ao medo de interpretar livremente, pois perguntaram “professora, eu posso pensar assim?”, “fica certo se eu disser que...” e “eu acho que o poeta quis dizer que... mas será que ele pensava assim?”. Verificou-se, com isso, a necessidade de retomar a questão de que ler um poema é antes pensar no que ele sugere ao leitor, e não necessariamente o que o autor quis dizer, além de considerar a possibilidade de leituras diversas de um mesmo texto, justamente porque os leitores não são iguais, seus saberes, suas vivências não são iguais, cada um tem sua individualidade. Muitas vezes, no espaço da sala de aula, o professor assume o papel de quem tem o controle sobre a leitura

“correta”, de quem sabe o que o autor “quis dizer”. Ao explicitar os sentidos que atribui ao texto com tal postura, ele estará promovendo um distanciamento cada vez maior do interesse do aluno pela leitura. Visando maior contato do aluno com poemas, propôs-se, no prazo de uma aula, pesquisar poemas na Internet, e copiar um de que gostou, um poema cuja linguagem metaforizada lhe despertasse interesse de leitura para depois, em grupos, cada um falar sobre o poema expressando o que ele lhe sugeriu. Os alunos se sentiram bem à vontade e a participação e a interação foi intensa.

Ao final deste bloco de atividades, aproveitando o interesse dos alunos, utilizou-se o poema de Adélia Prado “Impressionista” para observar a metaforização de um aspecto do cotidiano. No poema o pai diz que sua casa, pintada de alaranjado, estava *sempre amanhecendo*. A partir desse poema, os alunos foram estimulados a produzir um pequeno poema utilizando o mesmo procedimento, de metaforizar um aspecto prosaico. O trabalho resultou na produção de alguns belos poemas feitos por alunos (vide Anexo III). Ficou visível a satisfação de alguns alunos que se descobriram “capazes de fazer um poema”. O momento da transformação de uma idéia, de uma emoção em palavras escritas é mágico e não se faz sem entusiasmo real do professor.

No *quarto bloco de atividades* trabalhou-se o aspecto visual de alguns poemas, basicamente dos poemas concretos, fazendo-se perceber a relação entre a imagem e o conteúdo do poema, ou seja, levando o aluno a observar as pistas oferecidas pelo visual na construção de sentidos do texto. O poema concreto rompe com a estrutura tradicional, abolindo o verbo, a sintaxe, a pontuação, valorizando o campo visual, o aspecto gráfico da letra, da cor e da disposição das palavras, geralmente as palavras são desmanchadas, criando outras significações. Nele é frequente o uso de repetição sonora, assonância, aliteração, justaposição de substantivos. O trabalho com o aspecto sonoro e visual foi muito enriquecedor para o aluno. Trabalhou-se com os poemas: “Pássaro em vertical”, de Libório Neves; “Luxo”, de Augusto de Campos; “Poeminha cinético”, de Millôr Fernandes e outros poemas concretos. Foi feita a leitura como construção de sentido, coletivamente dos poemas citados, e com o poema “Xadrez”, de Sérgio Caparelli, propôs-se a apresentação de leituras individuais, as quais foram confrontadas, levando o aluno a perceber a variedade de significados que um poema pode sugerir, conforme a subjetividade e o conhecimento de mundo de cada leitor.

Propôs-se a produção, em sala de aula, de poemas com apelo visual, cujo resultado foram poemas muito criativos, os quais ficaram expostos no painel, fora da

sala de aula para que todos da escola apreciassem(vide Anexo III).

O *quinto bloco de atividades* teve o objetivo de mostrar ao aluno que um poema possibilita leituras mais profundas quando procuramos referências no contexto em que ele foi escrito pelo autor, podendo nos surpreender com o quanto ele revela da vida, da sociedade, de um momento histórico. Objetivava-se romper definitivamente com o “poema são textos que não dizem nada”. Buscando uma motivação de apelo sensorial, propôs-se ouvir a música “Mulher”, de Erasmo Carlos e Narinha, destacando-se, primeiramente aspectos comuns entre música e poemas, como o ritmo. Após discussão das idéias da música-poema “Mulher” o aluno foi provocado a perceber que a mulher da letra da composição é valorizada, é amada, é admirada, tem o carinho dos filhos e do marido, o qual se sente “carente” de sua própria mulher, ocupada em atender seus filhos também amados e dependentes dela. Em seguida foi feita a leitura de um texto de teor sociológico, de D’Incao e outro de Gilberto Freyre, em que apresentam informações interessantes sobre a condição da mulher na família na sociedade burguesa e patriarcal respectivamente. A partir das informações e muitas discussões sobre as idéias do texto, os alunos fizeram uma releitura da mesma, chegando à conclusão de que a mulher em questão é de família burguesa, pelo comportamento dos integrantes da mesma. A discussão do comportamento familiar provocou muitos comentários espontâneos sobre a própria família, tornando-se necessária a intervenção do professor para oportunizar a participação organizada de cada aluno. Em seguida apresentou-se o poema “Inscrição”, de Carlos Drummond de Andrade para que os alunos fizessem a interpretação coletivamente e com a mediação da professora, levando em conta na construção de sentido, o conhecimento que tinham do contexto da sociedade patriarcal. Finalizando esta fase propôs-se que em grupo fizessem a interpretação do poema Órion, em cuja atividade solicitou-se a justificativa para o título “Órion”, a relação entre o título e a moça, a polissemia de “Luzia”, identificação de indícios que remetem ao contexto patriarcal e justificativa para o isolamento do último verso. Observou-se que foi uma novidade (ruptura) muito significativa para os alunos perceberem a relação entre o poema e a vida real. Essa observação se fez não só através de comentários e de apresentação de pesquisas espontâneas, mas também pelo interesse demonstrado pelos livros de D’Incao e de Freyre, além disso algumas vezes os alunos trouxeram poemas que falavam da mulher e procuravam contextualizá-los. A partir dessa experiência já se poderia considerar a ampliação do horizonte de expectativa.

Na quinta etapa do método, **questionamento do horizonte de expectativas**, propiciou-se uma reflexão comparando-se os dois momentos anteriores. Solicitou-se, no primeiro momento, que essa reflexão fosse registrada (vide Anexoll) e entregue para a professora para proceder a uma avaliação mais eficiente de todo o processo. Num segundo momento, foi proposto o debate oral, por considerar que é uma atividade que provoca uma valiosa troca de idéias. Solicitou-se que os alunos estabelecessem relações comparativas entre as leituras efetuadas em sala de aula, considerando a forma prosa/verso, a linguagem metafórica, as diferenças e suas características e que avaliassem as que lhes proporcionaram maior satisfação, como também se solicitou que justificassem os seus pontos de vistas sobre os textos lidos. Os alunos julgaram mais fácil de entender os textos apresentados na primeira etapa pela linguagem mais direta e pouco figurada. Observaram que a prosa “conta uma história com início-meio-fim”, o narrador é mais facilmente identificável que o eu-lírico, enfim, apresenta uma estrutura que facilita o entendimento. Já os poemas foram considerados mais difíceis de serem entendidos porque apresentam uso intenso de figuras de linguagem, as palavras assumem significados diferentes e além disso, poemas como “Soneto de separação” se tornam duplamente difíceis pela ordem inversa das palavras, exigindo o domínio de sintaxe, de regência verbal e nominal, de figuras de linguagem e provoca uma exigência muito maior da parte intelectual para entendê-lo. Por outro lado “descobriram” coisas que fizeram mudar muitos conceitos que alimentavam, passando a ter uma postura mais favorável aos poemas, uma vez que se sentem mais capazes de entender a linguagem poética. Nenhum aluno manteve a idéia de que “poemas não dizem nada” (vide Anexo III). Verificou-se ainda que houve mudança de preferência quanto ao tema, embora esse não fosse um objetivo esperado, pois um grande número de alunos disseram que passaram a se interessar mais por poemas voltados para o social, citando como exemplo os de Carlos Drummond. No entanto, embora a capacidade de decifrar o que não é conhecido tenha sido aumentada, ler um bom poema, de acordo com os alunos, continua exigindo mais que ler uma boa crônica.

Terminada a etapa do questionamento, adentrou-se à fase da **ampliação do horizonte de expectativas**. Nesta fase, os alunos, conscientes das alterações e aquisições, de suas novas possibilidades de leitura, passam para a busca de novos textos, que atendam a suas expectativas ampliadas, em termos de temas e composições mais complexos. Levando-se em conta o interesse despertado pela contextualização dos

poemas estudados na fase final da ruptura e sua confirmação na etapa do questionamento, ofereceu-se aos alunos os fragmentos 1 e 2 do poema “A Implosão da Mentira”, de Affonso Romano de Sant’Anna, solicitando-se que, em casa, se preparassem para realizar uma leitura expressiva do poema, na aula seguinte.

A leitura foi apresentada pela professora e pelos alunos que se prepararam. Depois iniciou-se o estudo do aspecto formal considerando o que ele oferecia para a construção do sentido, enfocando-se os recursos estilísticos como a repetição, eco, aliteração, metáforas, entre outros. Propôs-se o estudo da ideologia presente no poema e sua relação com o contexto na época em que foi escrito, a partir da leitura de um depoimento do escritor, em que ele confessa que o episódio do Riocentro foi a “gota d’água” que o levou a escrever o poema. Em seguida foi proposta uma pesquisa, através da Internet, sobre o autor e aquele episódio. As pesquisas foram socializadas em sala de aula, provocando uma boa discussão a respeito do contexto em que foi escrito. O estudo de texto exigiu ainda uma leitura-busca de informações em livros de História acerca das guerras mundiais, da figura de Hitler, da bomba atômica, da ditadura no Brasil, entre outros. Terminado o estudo do texto, os relatores de cada grupo socializaram as conclusões com os demais, cabendo à professora o fechamento das mesmas.

Para finalizar o trabalho com este poema, propôs-se a montagem de um painel com recortes de manchetes, de imagens, de notícias, de depoimentos, de artigos, de cartas do leitor que pudessem retratar as situações políticas que hoje provocam indignação no País, ou seja, as mentiras com as quais convivemos hoje e que permitem a atualização do poema de Affonso Romano de Sant’Anna. Essa atividade foi feita colaborativamente envolvendo todos os alunos, apresentando um resultado significativo.

Para oportunizar um maior alargamento da vivência cultural e da visão de mundo, buscou-se maior aproximação dos alunos a poemas da literatura engajada. Orientou-se a realização de uma pesquisa, em sala de aula, acerca da poesia social de autores de diferentes períodos históricos: Castro Alves e Ferreira Gullar. Na pesquisa, a título de conclusão, solicitou-se fazer comparações considerando a linguagem, o contexto histórico-social ao qual a poesia de cada um se inscrevia e a identificação do problema social que revelava a ideologia política do autor.

Ao final da etapa da ampliação confirmou-se a mudança de comportamento do

aluno acerca da poesia, que passou a percebê-la também como a voz de um artista cujas palavras podem servir de reflexão e crítica de uma época. Ainda que timidamente, foi possível perceber que o aluno começava a fazer leituras mais significativas, não mais se limitando ao sentido denotativo das palavras, e começava a conseguir se desvencilhar da rigidez de suas idéias e imergir mais no imaginário. Consequentemente essa visão mais aprofundada de literatura levou a novas necessidades culturais e estéticas, reveladas não só nos debates orais mas também na escolha dos poemas, de músicas e de atividades a que se propuseram apresentar no encerramento. Embora o método não preveja “ encerramento”, pois seu desenvolvimento se dá continuamente, em espiral, foram feitas apresentações a título de encerramento, porque o período coincidia com o início das férias do mês de julho.

As apresentações foram realizadas em grupo e individualmente: recitação de poemas de Castro Alves *Tragédia no Lar*, de Ferreira Gullar *Dois e Dois*, de Camões *Amor é Fogo...*, declamação de poemas produzidos pelos próprios alunos em sala de aula, e também de autores desconhecidos, leitura expressiva de poemas, apresentação de painéis e cartazes ilustrativos de alguns poemas estudados, apresentações musicais, de composições de Vinícius de Moraes, de Raul Seixas, acompanhadas por violão e cantadas por grupo de alunos (vide Anexo III).

Conclusão

Este trabalho de pesquisa mostrou que, apesar do quadro pouco animador que atinge a relação poesia/escola, existem possibilidades e alternativas para promover a interação da poesia com o aluno. Contudo, seria muito otimista pensar que basta apoiar-se em um método de trabalho eficiente para se obter bons resultados e otimismo maior ainda seria pensar que os resultados são obtidos de maneira uniforme. Embora não se possa afirmar que *todos* os alunos conseguiram romper ou ampliar seus horizontes, constatou-se que os objetivos foram atingidos pela maioria. As respostas manifestadas pelo aluno, sejam as dadas no relato (vide Anexo III), sejam as respostas orais nos debates e, principalmente as observadas no comportamento do aluno, como a procura por livros de poesia, interesse em saber quem são os poetas contemporâneos, a “descoberta” de poetas como Thiago de Melo, Ferreira Gullar, Affonso Romano de Sant'Anna, vêm atestar a mudança da atitude inicial desse aluno para uma postura mais consciente em relação à literatura. Ainda que de modo incipiente, eles foram deixando

de realizar uma leitura apenas emocional ou superficial e presa à denotação das palavras, à medida em que foram incorporando conhecimentos sistematizados acerca da plurissignificação da linguagem, dos aspectos formais, estéticos e ideológicos dos textos, passando a fazer uma leitura mais produtiva, de ressignificação dos textos, através de suas próprias impressões, de sua subjetividade. Conseqüentemente ampliaram seu universo cultural. Pôde-se observar que os alunos a cada etapa foram se tornando mais perspicazes na interpretação dos textos, mais confiantes em si próprios, apresentando leituras mais consistentes e originais. Para esses alunos poemas eram textos distantes de suas vivências, decorrência da falta de conhecimento de suas especificidades como a linguagem metafórica, a diversidade de recursos expressivos e de suas múltiplas possibilidades de leitura.

O envolvimento manifestado pelos alunos com os poemas trabalhados no quinto bloco e na etapa da ampliação, poemas ancorados na realidade social do país, permitiu a constatação de que a tematização de questões sociais, a literatura engajada, faz parte dos interesses dos alunos da primeira série do Ensino Médio como afirma AGUIAR e BORDINI (1993,p.21) "...os jovens pedem textos líricos, rimados, de teor emotivo, e, depois, informativo e reflexivo, que joguem com idéias". Contudo, permitiu principalmente concluir que esse conhecimento -ler um poema levando em conta o contexto da época- foi determinante para a mudança do comportamento que apresentavam no início. Foi através do conjunto de atividades referentes ao poema *Implosão da Mentira* que oportunizou-se ao aluno entender, efetivamente, que toda produção literária se insere num momento histórico e é marcada pelas condições desse momento. Desse modo, o poeta deixa de ser visto como alguém distante, que escreve para "passar o tempo" e passa a ser visto como deve: um homem como qualquer outro, que vive numa sociedade cheia de problemas, que se incomoda com esses problemas, e que usa as palavras artisticamente, por vezes, colocando-as a serviço da reflexão e crítica de uma época.

Embora tenha se verificado que a exploração dos aspectos sonoro e visual favorecem a aproximação entre aluno e poema, foi a exploração do aspecto semântico e ideológico que proporcionou maior interesse. Esse dado vem reforçar a possibilidade, e a necessidade, de se fugir do ensino de literatura pela abordagem historiográfica que obedece à linha do tempo e fugir principalmente da proposição de atividades que não proporcionem a interação efetiva, aquela que se faz principalmente durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto.

Embora tenha se optado por um método específico, conclui-se que, em qualquer método que se proponha a incentivar o aluno ao contato com a poesia, três condições são igualmente indispensáveis: perceber o texto poético como forma de conhecimento, ser apaixonado por poemas e estar atento aos interesses do aluno.

Vale ressaltar a importância que tem “ensinar” a poesia não só como expressão de emoção do poeta, mas como forma de conhecimento, reflexão da vida, fazendo com que o aluno perceba a relação entre o texto literário e o mundo, entre o texto e suas vivências. Nessa perspectiva, uma primeira condição significativa que se delineou foi a importância de o “ensino” de poesia ter como ponto de partida a leitura, a reflexão, e não as informações sobre estilos de época ou coisas parecidas. Saber distinguir no texto as características do ideário do Romantismo, do Realismo ou Modernismo não vai fazer com que o aluno seja um bom leitor de poemas. Do mesmo modo, saber distinguir um texto em prosa ou verso, conhecer estrofes, rimas e outros recursos da poesia pode ser necessário, e por vezes motivador, já que são informações que contribuem para a leitura, no entanto, nem de longe são suficientes para que o aluno “sinta” o poema e possa apreciá-lo. Além disso, se o que se busca com a leitura é a interação, poemas não podem ser lidos às pressas para realizar exercícios do tipo “o que o poeta quis dizer”. Como ensina Rubem Alves (2004) “[...] É preciso compreender que o escritor nunca quer dizer alguma coisa. Ele simplesmente diz. O que está escrito é o que ele queria dizer.” Poemas devem ser lidos com alma para provocar uma atitude responsiva no aluno, cabendo antes uma pergunta como “O que o texto diz a você? O que pode ter dito em outros contextos? A outros leitores? Para efetivar uma situação em que a interação realmente aconteça, o professor precisa ajudar o aluno a construir seu sentido considerando o que este pensa ou têm a dizer em relação àquilo que leu e instigando-o a refletir nos mais diversos aspectos que determinado poema apresenta, fazendo “ganchos” com outros textos e com as mais diversas áreas do conhecimento. Caso contrário, corre-se o risco de aprender sobre a poesia, sobre Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meirelles, Mário Quintana, mas não incorporar à vida o prazer de apreciá-la de fato.

Uma segunda condição, tão determinante quanto a anterior, para um fazer pedagógico significativo, é a importância do entusiasmo do professor com a poesia. Não basta que o professor seja sensível na observação dos interesses do aluno e na escolha textos compatíveis com os mesmos, organizando-os de maneira sistemática. Para

desenvolver o prazer pela leitura de poemas nos alunos é necessário , antes ,que o professor seja um apaixonado por eles, assim ele provocará de modo espontâneo situações em que se recorra à imaginação , à sensibilidade, saberá aproveitar as oportunidades que surgem durante as conversas sobre os textos. Se é possível estimular a aprender aquilo de que se gosta, então cabe ao professor perguntar a si próprio se gosta de poesia, sob o risco de “vacinar” o aluno contra o gosto da leitura.

Esse “entusiasmo contagioso” se manifesta no momento de ler , na forma de ler o texto,na entonação da voz, na expressão da subjetividade que vem à tona no momento da interpretação, no estímulo dado àquele aluno que expressou ou tentou expressar alguma coisa, no estímulo dado para ele prosseguir com suas idéias em busca da construção do sentido, no momento de mostrar que diferentes sugestões de leituras são possíveis, no momento em que o professor liberta o aluno para “arriscar” sem medo de “errar”, aproveitando uma idéia , ampliando-a, transformando-a em sentido possível . Esse entusiasmo se manifesta ainda no momento da produção escrita quando o professor lê a primeira escrita do texto,interage com ele e com o aluno, ajudando-o a melhorar o texto , não apenas corrigindo aspectos formais, mas e principalmente ajudando-o a dar forma à sua idéia, metaforizando-a junto com o aluno, escolhendo uma palavra que tenha maior carga expressiva para sugerir aquela emoção. O momento dessa interação-intervenção é crucial para estimular a “descoberta” da capacidade que o aluno também tem de expressar uma emoção de um modo original e especial. Descoberta essa que pode representar uma ruptura da visão que o aluno tem de si próprio e lançá-lo a horizontes inimagináveis.

Nesse sentido é fundamental que o professor se torne cada vez mais pesquisador,mais leitor, ávido por descobertas, atento a tudo o que possa abrir e ampliar seus próprios horizontes. Deve estar sempre buscando perceber o que seus alunos já conhecem e o que lhes falta, para a partir daí, orientar seu trabalho de forma mais eficiente e significativa, selecionando textos que atendam ao interesse do aluno para , gradativamente,ir propondo novas obras, menos conhecidas, de autores contemporâneos e, ou do passado, que apresente alguma originalidade . São esses procedimentos, estranhos para o leitor, que podem romper sua acomodação levando-o a se interessar por novas leituras , cada vez mais diversificadas e complexas, tornando-o um leitor autônomo.

É preciso ter em mente que o trabalho com literatura no Ensino Médio não visa

preparar o aluno para responder questões no vestibular , nem para ser um crítico literário e tampouco um poeta. Como ensina BUENO (2002) , importa que o aluno do Ensino Médio , vida a fora, leia ou deixe de ler um determinado texto porque assim preferiu e não por motivo de imposição ou incapacidade de lê-lo. Se o aluno teve uma significativa experiência escolar de leitura e discussão de textos literários ele estará habilitado a ler, formar sua própria opinião a respeito do que leu, formar uma imagem pessoal do que leu e explicar o que o levou `aquela opinião. Somente o leitor autônomo é capaz de ver e usar a literatura como instrumento efetivo de leitura do mundo ao invés de um simples artefato como ela comumente é vista.

O caminho para a busca prazerosa da poesia no Ensino Médio - das dificuldades iniciais enfrentadas pelos alunos até a constatação da mudança de atitude em relação à poesia - passa inevitavelmente pela necessidade de ir além do vivenciado . É preciso buscar o inusitado, o diferente, o estranho e com ele destruir convicções, quebrar a rigidez de idéias arraigadas, reconstruir alguns conceitos , chegando à ampliação das possibilidades de amadurecimento sensíveis e intelectuais que favoreça a disposição a aprender,a ter um olhar mais reflexivo e mais aberto para o mundo, e conseqüentemente a compreender melhor a si e o mundo .

REFERÊNCIAS

AGUIAR,V.T. de; e BORDINI, M.da G. *Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto,1993.

ALVES, Rubem. *Interpretar é compreender*. Folha Online-Sinapse,27/04/2004.Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u814.shtml>. Acesso em 23/05/2007.

AVERBUCK,Lígia Morrone. *A poesia e a escola*. In:ZILBERMAN,R.(org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

BUENO, Luís. *Literatura na história e não história da literatura*.Educar,Curitiba, n.20,p.127-136.2002.Editora UFPR. Disponível em [:http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2102](http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2102). Acesso em 18/07/2007.

FIORIN, J.L. *O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios*. In: SHOLZE,Lia e RÖSING,T.M.K. (org.) *Teorias e práticas de letramento*.

Brasília: INEP,2007.

GOLDSTEIN, n. *Versos, sons, ritmos*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

JAUSS, H.R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS.H.R. *A estética da recepção: colocações gerais*. In: LIMA,L.C. *A literatura e o leitor*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

LAJOLO, Marisa. *Poesia: uma frágil vítima da escola*. In:LAJOLO,M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática 1997.

LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto* . In: ZILBERMAN,R.(org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991

LYRA, Pedro. *Conceito de Poesia*. Série Princípios, 2ª ed, São Paulo :Ática, 1992.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19.ª ed.São Paulo: Brasiliense, 1994

PAIXÃO, Fernando. *O que é poesia*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná*. Língua Portuguesa. Curitiba :SEED, 2006.

SILVA. E.T. *A produção de leitura na escola: pesquisas e propostas*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2005

