

A Poesia em Sala de Aula: relevância na formação de leitores críticos

Eduardo Santana Moreira

Thales Sant'Ana Ferreira Mendes

Wagner Alexandre dos Santos Costa (*)

Apresentação

A prática do ensino de poesia nas escolas brasileiras tem sido posta à margem no planejamento de muitos professores de Língua Materna e Literatura (OLÍMPIO, 2008; CASSADO, 2009; SILVA, JESUS, 2011). Mesmo que alguns desses docentes compreendam a potencialidade que possa advir da leitura de poesia, muitos deles sentem-se tolhidos no trabalho com este gênero, pelo fato de a poesia apresentar amplitude de interpretações e diversas formas de abordagem, uma vez que apresenta um código aberto (BLIKSTEIN, 1995, p. 45-46).

Deve-se atentar para dois fatores negativos desfavoráveis à execução de propostas pedagógicas no ambiente escolar¹. O primeiro deles é a predominância, por parte dos alunos e até de alguns professores, da falta de leitura, principalmente do texto literário. O segundo fator é a desmotivação, frequente em todos os níveis escolares: os docentes parecem precisar encontrar estratégias didáticas eficazes para motivar os alunos a lerem poesia (ou mesmo outros gêneros) e participar de forma espontânea das aulas (LERNER, 2002). Para isso, docentes são levados a buscar orientações as mais diversificadas possíveis, a fim de incentivá-los e prender-lhes a atenção.

Ademais, alguns livros didáticos distribuídos nas redes escolares acabam, na maioria dos casos, não enriquecendo o ensino (OLIVEIRA, 2010). Embora possam dispor da temática almejada pelos professores, não apresentam subsídios favoráveis para um trabalho significativo de reflexão crítica e análise a ser realizado numa aula de Literatura, pois os conteúdos fornecidos neles geralmente apresentam uma visão simplificada das obras literárias. Some-se o fato de os professores lidarem com os poemas de uma forma que não façam parte do universo dos alunos, isto é,

(*) *Eduardo Santana Moreira* é licenciando em Letras Português, Inglês e Literaturas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES). Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). *Thales Sant'Ana Ferreira Mendes* é licenciando em Letras Português/Inglês/Literaturas, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). *Wagner Alexandre dos Santos Costa* é doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF/2013), professor do Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Departamento de Letras e Comunicação (ICHS/DLC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) na área de Língua. Leciona, ainda, na Fundação Educacional Unificada Campo-Grandense (FEUC).

¹ Veja-se: LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

apresentam-nos de modo tão distante da realidade deles que estes não se manifestam de forma prazerosa pelo estudo daqueles (KAUFMAN, 1995).

Outro aspecto relevante trata da concepção de leitura que subjaz às propostas nos materiais didáticos e nas atividades elaboradas pelo docente. O foco, em geral, recai na busca pelo entendimento pretendido pelo autor, “foco no autor” (KOCH, 2008, p. 9), em detrimento de uma leitura interacional, enriquecida pela contribuição da gama de conhecimentos mobilizados pelo leitor no processamento do texto.

Em contrapartida, há profissionais comprometidos com a educação escolar que reconhecem a relevância do ensino da poesia durante e *após* a formação do indivíduo, visto que a poesia pode ser analisada por variados focos, como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN (2006, p. 74-78), englobando-se níveis sintáticos, morfológicos, semânticos, lexicais e até estéticos.

A utilização do gênero estimula nos alunos leitores um desenvolvimento intelectual e ampliação de saberes (curriculares ou não), gerados a partir do contato assíduo com as obras e na inter-relação com o conhecimento prévio e de mundo de cada um (INFANTE, 1998). Do que, de outro modo, formam-se cada vez mais cidadãos não críticos, em grande parte devido à falta de leitura ou, ainda, de compreensão do que se lê (MARCUSCHI, 2008, p. 230-234).

Assim, conforme estas reflexões introdutórias, estamos inclinados para um trabalho com a poesia que privilegie a fruição estética da linguagem, dinamizada pelos diversos conhecimentos utilizados pelo leitor. O artigo propõe-se, então, a salientar a imprescindibilidade de se trabalhar com esse gênero em sala de aula/ a partir da sala de aula e ressaltar os benefícios que podem ser obtidos por meio dessa prática interacional, com vistas a transformar os alunos em leitores competentes, sujeitos críticos e, conseqüentemente, amantes de leitura.

Ensino de poesia: alguns entraves

A orientação que se tem dos PCN acerca do papel a ser desempenhado pelos professores no ensino de literaturas diverge em larga escala do que se tem presenciado no país nos ensinos Fundamental e Médio, nos quais, em geral, predomina a ênfase nas características de movimentos literários (descartando assim as múltiplas possibilidades que um poema pode oferecer), em geral com o mero intuito de que os alunos sejam aprovados em vestibulares, como afirma Cassado (2009). Essa abordagem didática não proporciona aos discentes a habilidade de analisarem os textos, de levantarem questões a partir destes. O necessário é “fazer da escola um âmbito propício para a leitura, é abrir todas as portas dos mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegarem a ser cidadãos da cultura escrita” (LERNER, 2002, p.75).

Marcuschi (2008, p. 230) demonstra o posicionamento inferior do Brasil em duas pesquisas realizadas para se avaliar a compreensão da leitura de estudantes brasileiros do Ensino Fundamental e Médio (uma pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico — OECD-PISA —, e outra pelo INEP no teste do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica — o SAEB —, em 2001). Ressalta-se, então, a importância da leitura e da compreensão no dia a dia, que é necessária nas interações sociais, ou, como afirma Kleiman (2004):

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de *leitura como prática social* que, na Linguística [sic] Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, *os usos da leitura estão ligados à situação*; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social (KLEIMAN, 2004, p. 14, grifos nossos).

Ou seja, o ensino deve ser significativo na vida dos jovens leitores. Para isso alcançar, o professor precisa abrir mão de suas práticas tradicionais e dinamizar a forma de operar os conteúdos em aula. Assim, os estudantes poderão criar situações favoráveis para a formulação de entendimento da proposta abordada, pois como orientam os PCN “trata-se, prioritariamente, de *formar leitores literários*, em outras palavras, de ‘letrar’ o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito”. (BRASIL, 1998, p. 55, grifos nossos).

Lajolo (2002, p. 12) afirma que o poema não deve ser abordado por seu aspecto formal, de base teórica, pois “este tipo de prática transforma a leitura numa atividade reprodutora que desconsidera o papel da escola enquanto instituição social”. O problema, diz a autora, “é que os rituais de iniciação propostos aos neófitos não parecem agradar: o texto literário, objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo desinteresse enfado dos fiéis — infidelíssimos, aliás — que não pediram para ali estar” (*ibid, ibidem*). Nesse sentido, Gebara levanta algumas inquietações pertinentes:

Como trabalhar com gêneros literários que não parecem fazer parte do cotidiano? Como torná-los significativos para os nossos alunos? Como trabalhar com a autoria em gêneros que exigem domínio da tradição e uma busca pela inovação - recorte da matéria linguística e temática de forma singular? (GEBARA, 2011).²

Ora, não é apenas a leitura de poesia que desenvolve o senso crítico, outros gêneros também o fazem. Talvez o problema seja maior: a forma como o texto é trabalhado na sala de aula é, muitas vezes, usado como pretexto para extração de conteúdos gramaticais e afins; além disso, as perguntas de compreensão não exploram as entrelinhas do texto e seus outros aspectos³ (MARCUSCHI, 2008). Espera-se é que as aulas de Literatura possam permitir aos alunos dialogar entre si, de forma

² Disponível em: <<http://portuguesdeosasco.blogspot.com.br/2011/05/reflexoes-sobre-o-ensino-de-poesia.html>>. Acesso em: 13 jan. 2015. Todas as referências à autora, neste artigo, são retiradas desse ensaio, disponibilizado virtualmente.

que exista neste espaço um elo entre docentes e discentes, e “privilegiar o debate, sobretudo, por ser um instrumento democrático, por ser um momento de todos revelarem, se quiserem, seus pontos de vista, suas discordâncias, certos de que não estão sendo avaliados” (PINHEIRO, 2002, p. 66).

Segundo Gebara (2011), quando ocorre um ensino de poesia, apresenta-se uma visão errônea, pois os poemas são utilizados somente para atos de recitação ou dramatização, perdendo parte de sua riqueza. No entanto, a poesia é abrangente, como diz Faraco “inclui as mais diversas composições, desde os simples textos líricos e ingênuas composições folclóricas até complexos poemas e textos elaborados com jogos linguísticos” (2003, p. 80-81 *apud* NUNES, 2012). É o que também afirma o poeta e ensaísta José Paulo Paes, ao dizer que

O texto poético é o espaço mais rico e amplo, capaz de permitir a liberação do imaginário e do sonho das pessoas. É preciso que o fato poético esteja muito presente e seja bem trabalhado pela escola para que o universo escolar possa romper o tédio e a indiferença com que muitas vezes se vê recoberto. Um mundo sem poesia é o mais triste dos mundos. (PAES, 1995, p. 1).

Portanto, a partir do contato com a literatura, os alunos podem adquirir novos conhecimentos e desenvolver habilidades com o texto.

Infelizmente, como se tem constatado, o ato de leitura de poesia no ambiente escolar tornou-se pouco praticado. Como Cassado (2009, p. 57) evidencia, “a sala de aula muitas vezes faz contraponto com a poesia, coloca-a à margem, realçando a técnica, as especificidades da forma, mas sem trazer o antes da poeticidade: a criação, a arte”. Deste modo, professores precisam evidenciar a importância do ensino de poesia e, conseqüentemente, sua relevância na vida dos leitores. Em outras palavras, reconhecer que podem formar cidadãos mais críticos, tal como Infante (1998, p. 46) afirma: “a leitura é o meio de que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade”.

Conforme Gebara (2011), a seleção dos poemas presentes nos livros para a elaboração de atividades geralmente não se dá pela escolha dos alunos. Sobre isso, Kaufman (1995, p. 45) ressalta que “para selecionar um texto, é necessário ter consciência de que os materiais devem estar relacionados à série correspondente”. Além disso, se o educador não possui um hábito de ler poesia ou afinidade com o gênero, pouco provavelmente ele conseguirá efetivar essa proposta e convencer seus alunos (CUNHA, 1986, p. 95), comprometendo o trabalho a ser realizado e não alcançando o êxito esperado. Precisamente, nas palavras de Bamberger (1991, p. 74-75), “a personalidade do professor e, particularmente, seus hábitos de leitura, são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças, sua própria educação também contribui de forma

³ Marcuschi, na mesma obra, elenca nove tipos de perguntas de compreensão comumente utilizadas nos livros didáticos, e demonstra que a maioria delas é fundada exclusivamente no *texto*, sendo quase um quinto de pura cópia, e pouco mais da metade, para ser respondida, requer informações textuais.

essencial para a influência que ele exerce”. As discussões expostas anteriormente estão presentes nos PCN ao se posicionarem desta forma quanto ao ensino de poesia:

Oferecer ao aluno a oportunidade de descobrir o sentido por meio da apreensão de diferentes níveis e camadas do poema (lexical, sonoro, sintático), em diversas e diferentes leituras do mesmo poema, *requer dedicação de tempo* a essa atividade *e percepção de uma outra lógica analítico interpretativa* que não aquela de um academicismo estereotipado, que acredita que ensinar poesia é ensinar as técnicas de contar sílabas e classificar versos e rimas (BRASIL, 2006, p. 78, grifos nossos).

Assim, dispor-se a explorar os poemas de uma forma a se afastar do referido academicismo estereotipado implica maior cuidado e planejamento da aula, a fim de que não se continue procedendo com a mesma visão equivocada e requer dedicação à exploração da linguagem que cria sentido no texto. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), semelhantemente, destacam que “formar para o gosto literário, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para uma penetração mais aguda nas obras” (2008, p. 69) são fatores inquestionáveis.

No ensino de poesia nos níveis fundamental e médio, percebem-se dois enfoques metodológicos distintos. No primeiro, nota-se uma abordagem exaustiva com ênfase em elementos gramaticais (sintáticos, morfológicos etc.), muito usada por tradicionais professores de Língua Materna. O problema não se encontra em utilizar poemas com os fins destacados; reside, sobretudo, em utilizá-los *somente* para isso. No segundo, verifica-se uma tendência de abordagem pautada no academicismo estereotipado – qual seja, enfatizar as características memorizantes dos estilos de época, biografia de autores e datas de publicação das obras. Distingue-se da anterior quanto aos fins, mas é igualmente fechada e não ampla; além disso, é falha, ocorrendo-se, assim, uma exploração do poema apenas como integrante de um determinado movimento literário (daí atividades de comparação dos movimentos, pois são vistos como coisas fixas, feitos de regras invariáveis), ou ainda, pede-se que o aluno o *interprete*. Artificialmente, são oferecidos para leitura poemas que se encaixem no modelo, protótipos, mantendo-se alheio o fato de alguns poemas de tal ou qual estilo não espelharem as características preconizadas.

É possível que o professor cometa, então, outro engano: partindo do pressuposto de que um poema possui apenas *sua interpretação*, leva os alunos a transformarem-no em algo finito, objetivo, meramente comunicacional⁴, ainda que a poesia não possa ser expressa por outras palavras senão aquelas usadas em sua composição. Décio Pignatari (2005, p. 50), poeta e estudioso de semiologia, compara essa peculiaridade da poesia com a escrita ideográfica (a escrita chinesa, por exemplo,

⁴ Deve-se reforçar que a poesia possui sim um efeito de comunicação, o fato é inclusive um dos principais assuntos abordados na obra de Pignatari, a ser vista à frente; este efeito, entretanto, diferencia-se do jornalístico, ou seja, da ideia habitual de comunicação, de algo que seja para transmitir informações. Contudo, este não é o objetivo do presente artigo.

utiliza-a): assim como cada ideograma não tem um sinônimo, a poesia tampouco o tem. Um poeta, nesse sentido, não *quer dizer algo*, ele simplesmente *diz* (PAZ, 1990). A linguagem poética diferencia-se de uma linguagem jornalística, por não ser pragmática (i.e., não tem a finalidade de transmitir informações, como uma notícia); e, não tendo caráter pragmático, seu fim residiria em si. Ou, como pouco adiante Pignatari explicita:

Você não pode dar um sinônimo a um poema. No entanto, de acordo com o “vício lógico” ocidental, quando pedem para você “interpretar” um poema, uma composição musical, um quadro, quando pedem para você dizer “o que o autor quis dizer” — não é justamente um “sinônimo” que estão pedindo a você? (PIGNATARI, 2005, p. 51).

Outro equívoco, igualmente comum nos estudos poéticos, é o de que, tendo concluído que a interpretação não pode ser apenas *uma*, os alunos argumentam que, portanto, qualquer interpretação que se formule estará correta. O poema, como qualquer obra de arte (uma pintura, um romance etc.), é como uma máquina de gerar interpretações⁵; logo, as possibilidades são *várias*, mas não infinitas, “há, pois, limites para a compreensão textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Uma interpretação deve estar fundamentada naquilo que o texto oferece (título, estrutura, métrica etc.), também em informações históricas e biográficas⁶. Contudo, como esses conceitos são trabalhados em vestibulares? Em 2005, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), utilizou um poema de Carlos Drummond de Andrade, “A dança e a alma”, em uma questão, na qual os vestibulandos deveriam *interpretar* o poema para que pudessem responder às duas questões da prova, como se observa na Figura 1:

FIGURA 1— Proposta do Enem 2005

⁵ A expressão é de Umberto Eco. Cf.: ECO, Umberto. Apostilas a “O nome da rosa”. In: _____. *O nome da rosa*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

⁶ Deve-se chamar a atenção para o fato de que a interpretação de um texto nunca deve estar presa ao chamado *biografismo*. Contudo, informações desse devem ser levadas em conta e, em alguns casos, podem contribuir à análise (mas nunca são fatores determinantes). Para isso, vejam-se, por exemplo, as diferenças entre as análises de Antonio Candido (1985, p. 33) no poema de Tomás Antonio Gonzaga e no de Álvares de Azevedo.

ENEM 2005

PARTE OBJETIVA

ANTES DE MARCAR SUAS RESPOSTAS, ASSINALE, NO ESPAÇO PRÓPRIO DO CARTÃO-RESPOSTA, A COR DE SEU CADERNO DE QUESTÕES.
CASO CONTRÁRIO, AS QUESTÕES DA PARTE OBJETIVA DA SUA PROVA SERÃO ANULADAS.

As questões 1 e 2 referem-se ao poema.

A DANÇA E A ALMA

A DANÇA? Não é movimento,
súbito gesto musical.
É concentração, num momento,
da humana graça natural.

No solo não, no éter pairamos,
nele amariamos ficar.
A dança – não vento nos ramos:
seiva, força, perene estar.

(Carlos Drummond de Andrade. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1984. p. 306.)

Um estar entre céu e chão|
novo domínio conquistado,
onde busque nossa paixão
libertar-se por todo lado...

Onde a alma possa descrever
suas mais divinas parábolas
sem fugir à forma do ser,
por sobre o mistério das fábulas.

1

A definição de dança, em linguagem de dicionário, que mais se aproxima do que está expresso no poema é

- (A) a mais antiga das artes, servindo como elemento de comunicação e afirmação do homem em todos os momentos de sua existência.
- (B) a forma de expressão corporal que ultrapassa os limites físicos, possibilitando ao homem a liberação de seu espírito.
- (C) a manifestação do ser humano, formada por uma seqüência de gestos, passos e movimentos desconcertados.
- (D) o conjunto organizado de movimentos do corpo, com ritmo determinado por instrumentos musicais, ruídos, cantos, emoções etc.
- (E) o movimento diretamente ligado ao psiquismo do indivíduo e, por conseqüência, ao seu desenvolvimento intelectual e à sua cultura.

2

O poema "A Dança e a Alma" é construído com base em contrastes, como "movimento" e "concentração". Em uma das estrofes, o termo que estabelece contraste com solo é:

- (A) éter.
- (B) seiva.
- (C) chão.
- (D) paixão.
- (E) ser.

Fonte: ENEM 2005, caderno amarelo.⁷

Ambas as questões se baseiam, supostamente, em uma ideia de interpretação textual, ou seja, subentende-se que a partir de uma leitura atenta e *correta* do texto, o aluno estará capacitado para respondê-las. A primeira questão, desfavoravelmente, propõe uma restrição a uma palavra presente no poema. Parte dele é reduzida a uma significação fundamentada no senso comum, em um significado restrito, de dicionário (que seria mais bem expressa pela opção B, segundo o gabarito). Contrariamente, a poesia, tal como a filosofia, liga-se ao senso crítico, ou mais ainda, como classificava Aristóteles, refere-se ao universal⁸:

Por "referir-se" ao universal entendo eu atribuir a um indivíduo de determinada natureza pensamentos e ações que, por liame de necessidade e verossimilhança, convêm a tal natureza; e ao universal, assim entendido, visa a poesia, ainda que dê nomes às suas personagens (ARISTÓTELES, 1984, p. 249).

⁷ Disponível em: <<http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2013/06/enem2005amarela.pdf>>.

⁸ Reconhece-se que a relação atual de poesia/filosofia não é vista de forma tão simples como o propôs Aristóteles em sua época; antes, é permeada de várias discussões, argumentando-se que um dos maiores inimigos da poesia é justamente a *filosofia*, sendo as duas conflitantes (cf., dentre outros: CICERO, Antonio. *Poesia e filosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012). Em todos os casos, é possível chegar ao consenso de que tanto uma como a outra *não* se enquadram numa visão de *senso comum*, tampouco, como o Estagirita igualmente afirmou (cf. o capítulo IX da *Poética*), referem-se ao "particular".

A segunda questão pretende trabalhar, supostamente, um conceito de antítese de forma pouco relevante, acabando por não levar o aluno a explorar a sonoridade ou a materialidade da palavra (como se verá mais adiante ao comentar-se sobre o poema “No meio do caminho”), quando “deve-se compreender a língua poética no que a une e no que distingue da língua falada: deve-se compreender sua natureza propriamente linguística” (BRIK, 1976, p. 139). Além disso, não leva o aluno a identificar que Drummond mostra a dança por uma nova perspectiva, que é exatamente o contrário do que se pede na questão 1.

Posteriormente, o ENEM, no ano de 2009, usou outro poema de Drummond, “Confidência do Itabirano”, numa questão em que os candidatos deveriam chegar a uma interpretação que considerasse a noção ensinada sobre o movimento artístico a que fazia parte (Modernismo), junto com outras peculiaridades da obra do poeta, como demonstrado na Figura 2:

FIGURA 2 — Proposta do Enem 2009

Questão 135

Confidência do Itabirano

Alguns anos vivi em Itabira.
Principalmente nasci em Itabira.
Por isso sou triste, orgulhoso: de ferro.
Noventa por cento de ferro nas calçadas.
Oitenta por cento de ferro nas almas.
E esse alheamento do que na vida é porosidade e
[comunicação.

A vontade de amar, que me paralisa o trabalho,
vem de Itabira, de suas noites brancas, sem mulheres e
[sem horizontes.
E o hábito de sofrer, que tanto me diverte,
é doce herança itabirana.

De Itabira trouxe prendas diversas que ora te ofereço:
esta pedra de ferro, futuro aço do Brasil,
este São Benedito do velho santeiro Alfredo Duval;
este couro de anta, estendido no sofá da sala de visitas;
este orgulho, esta cabeça baixa...

Tive ouro, tive gado, tive fazendas.
Hoje sou funcionário público.
Itabira é apenas uma fotografia na parede.
Mas como dói!

ANDRADE, C. D. *Poesia completa*.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.

Carlos Drummond de Andrade é um dos expoentes do movimento modernista brasileiro. Com seus poemas, penetrou fundo na alma do Brasil e trabalhou poeticamente as inquietudes e os dilemas humanos. Sua poesia é feita de uma relação tensa entre o universal e o particular, como se percebe claramente na construção do poema **Confidência do Itabirano**. Tendo em vista os procedimentos de construção do texto literário e as concepções artísticas modernistas, conclui-se que o poema acima

- Ⓐ representa a fase heroica do modernismo, devido ao tom contestatório e à utilização de expressões e usos linguísticos típicos da oralidade.
- Ⓑ apresenta uma característica importante do gênero lírico, que é a apresentação objetiva de fatos e dados históricos.
- Ⓒ evidencia uma tensão histórica entre o “eu” e a sua comunidade, por intermédio de imagens que representam a forma como a sociedade e o mundo colaboram para a constituição do indivíduo.
- Ⓓ crítica, por meio de um discurso irônico, a posição de inutilidade do poeta e da poesia em comparação com as prendas resgatadas de Itabira.
- Ⓔ apresenta influências românticas, uma vez que trata da individualidade, da saudade da infância e do amor pela terra natal, por meio de recursos retóricos pomposos.

ENEM 2009

Fonte: ENEM 2009, questão 135, caderno azul.⁹

O que se propõe na figura 2 faz menção a um aspecto já apontado anteriormente neste artigo: a diminuição — delimitação — de um poema e de toda sua unidade a um movimento literário. Como já se salientou, não constitui um problema se referir a um poema como integrante de algum movimento, afinal, os alunos precisam de embasamento teórico; o problema consiste em reduzir esse movimento (e, conseqüentemente, o poema) em características fixas, em um rol de regras a serem cumpridas pelo artista.

Para uma prática de leitura focada no leitor

Compreendida a problemática em questão, vê-se que é indispensável o trabalho com a poesia em sala de aula. Para tanto, faz-se necessário que professores desenvolvam estratégias significativas para aproximar alunos e poesia. Um planejamento bem estruturado, antes de tudo, é imprescindível, desde que se leve em consideração os fatores negativos previamente mencionados neste trabalho, os quais, em suma, são: a desmotivação presente nos diferentes níveis de ensino e a participação efetiva do leitor não competente que compõe o cenário da sala de aula, pois se reconhece que o gênero em questão é abrangente e engloba uma carga expressiva de múltiplas leituras e reflexões.

Trabalhar com a leitura e interpretação do texto poético em sala aula é trazê-lo constantemente e analisá-lo com os alunos, utilizando-se das experiências e dos conhecimentos

⁹ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2009/dia2_caderno7.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015.

sociais compartilhados. Marcuschi (2008, p. 239) e Koch e Elias (2008, p. 39) lembram que esses conhecimentos são: (1) linguísticos; (2) factuais (enciclopédicos); (3) específicos (pessoais); (4) de normas (institucionais, culturais, sociais); (5) lógicos (processos), entre outros.

Marcuschi também reafirma a concepção interacional de leitura, ao entrever que a compreensão não está (somente) no texto, mas “é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro” (MARCUSCHI, 2008, p. 256, grifos nossos). Koch e Elias (2008, p. 9) compartilham das mesmas ideias ao conferirem importância à concepção de leitura focada na interação texto-leitor, enriquecida pelos conhecimentos do leitor mobilizados na leitura.

Nortear a prática de leitura e trabalho com o texto com essas considerações significa reconhecer a importância da relação do professor com o aluno, isto é, envolvendo a participação, em principal, do último. Ou, como aponta Rezende (2011, p. 191): “significa que o preenchimento de sentido suposto em todas essas atividades exige que se reconheça a voz dos jovens e que esses jovens já não aprendem só por meio da escola”. Em um poema de Drummond, como “Um chamado João”¹⁰:

João era fabulista
fabuloso
fábula?
Sertão místico disparando
no exílio da linguagem comum?

[...]
Por que João sorria
se lhe perguntavam
que mistério é esse?

E propondo desenhos figurava
menos a resposta que
outra questão ao perguntante?

Tinha parte com... (sei lá
o nome) ou ele mesmo era
a parte de gente
servindo de ponte
entre o sub e o sobre
que se arcabuzeiam
de antes do princípio,
que se entrelaçam
para melhor guerra,
para maior festa?

Ficamos sem saber o que era João
e se João existiu
de se pegar (ANDRADE, 2001, p. 10-13).

¹⁰ Utilizam-se, aqui, como forma de ilustração, apenas os trechos iniciais e finais do poema.

É possível trabalhar algumas questões relacionadas a conhecimento prévio e compreensão, começando pela pessoa a quem o poema se refere, no caso, o escritor mineiro João Guimarães Rosa. Uma análise um pouco além pode permitir conhecer sua obra, mesmo que superficialmente; “sertão místico”, assim, faria referências não apenas à obra *Grande sertão: veredas*, mas também sua obra no geral, já que o sertão é fator de constante presença nela. Não um simples sertão, mas o místico, das lutas do bem e do mal, o dos paradoxos e do oculto (RÓNAI, 2001, p. 15-17), do “que não ousamos compreender”. Mais a fundo, pode-se trabalhar com os alunos que a omissão do nome *diabo* em “tinha parte com...” seria uma alusão ao personagem Riobaldo Tatarana (de *Grande sertão: veredas*), que se questionava acerca da existência deste ser, validando-se de diversos nomes para se referir a ele; e que “Ficamos sem saber o que era João” faria possível referência à sua morte prematura (aos 59 anos) e sem muitas explicações.

Para atenuar o afastamento existente entre aluno-leitor e a obra propriamente dita, o docente precisa ter uma visão ampla de que *ler e compreender* poesias não se limita apenas a rimas e versos; tampouco não pode deixar ser influenciado pelos manuais didáticos que, como já abordado na introdução, trazem um “suporte pedagógico” empobrecido. Sobre isso, Micheletti (2001, p. 22 *apud* OLÍMPIO, 2008, p. 3) alega que “frequentemente a interpretação textual dada nos livros e materiais afins tem um caráter ‘impressionista’, ou seja, o autor das questões proposto ou dos comentários registra as suas intuições, as suas impressões sobre o texto”. Quanto a isso, o conhecido poema “No meio do caminho”, também de Drummond, pode servir como forma de ilustração do que foi exposto:

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra.

Tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra (ANDRADE, 2013, p. 36).

Pedra é um elemento que chama bastante atenção no poema, tendo sido alvo, desde seu lançamento, de inúmeras interpretações (uma dificuldade, um obstáculo etc.) e críticas.¹¹ Ignora-se a materialidade da palavra, ou seja, que antes de tudo, a *pedra* é uma *pedra*, a própria palavra *pedra*.

Ora, o sentido conotativo deriva do denotativo, num movimento de abstração. A interpretação do texto literário não pode abandonar o sentido primeiro (denotativo), deve-se

¹¹ Quanto a isso, veja-se o artigo de José Miguel Wisnik, *Categorias mentais*, publicado em *O Globo*, Segundo Caderno, em 19 fev. 2011.

considerá-lo para entender a plurissignificação do texto literário, como chama atenção Blickstein (1995, p. 45-46), ao analisar outro poema de Drummond, “Morte do leiteiro”. Um leitor pode decodificar textos poéticos em seu primeiro nível de significado (denotação) ou em seu segundo nível (conotação), mas em todos os casos deve-se ter em mente que o código e a mensagem são abertos (*ibid, ibidem*).

É relevante que os jovens aprendizes sejam incentivados à prática da leitura de poesia, mostrando-lhes de forma *dinâmica* que este gênero faz parte de seu universo, de que vivemos num mundo onde tudo pode ser poesia, o que Elias José (2003, p. 11, *apud* OLÍMPIO, 2008, p. 4) reitera: “vivemos rodeados de poesia”, ou seja, poesia é tudo que nos cerca e que nos emociona quando tocamos, ouvimos ou provamos, poesia é a nossa inspiração para viver a vida”.

Uma vez que o poema é apresentado pelo docente, faz-se necessário ser abordado de modo especial. É importante demonstrar aos alunos que leitura e interpretação não são complexos como eles imaginam. No entanto, para que essa boa compreensão seja efetivada, é preciso uma atenção redobrada no ato da leitura, visto que o gênero possibilita diversas abordagens. Gebara (2011) salienta que “ensinar poesia (em todos os seus subgêneros) é trabalhar o texto como resposta a uma necessidade, a alguém (o leitor), a um tempo definido” e, que, com base nisso, a poesia “é um modo de viver o mundo (ver, sentir, experimentar e projetar) e cada composição poética reflete quem somos, o que pensamos, sentimos e buscamos (*ibid, ibidem*). Por fim, a autora propõe:

O primeiro caminho é o da fruição, ou seja, depois de tanto trabalho com o poema, precisamos recuperar a gratuidade da presença desses textos em sala simplesmente porque fazem parte da nossa cultura e são experiências variadas que o aluno precisa ter, para construir, pela interferência dessa presença, a sua leitura interpretativa, acompanhada de um gosto pessoal. O segundo é o da percepção que cada professor constrói e pode ser condensado em três questões: Os alunos são poetas para vocês? Os alunos são autores para vocês? Vocês são leitores dos seus alunos? (*ibid, ibidem*).

Em sala de aula, um professor pode realizar um levantamento na turma que aponte as preferências existentes em sala, já que cada turma é distinta e possui seus poetas e poemas preferidos. Ressalta-se que o mediador, uma vez em contato com essas informações, pode focar em tais poemas e fazer uso deles em sala. Acrescente-se ainda a roda de leitura, que pode permitir a desinibição do aluno e fazê-lo praticar a leitura em voz alta. Após ter feito isso, deve-se indagá-lo sobre a compreensão da leitura realizada e, ao mesmo tempo, construir com a turma uma análise, havendo, então, troca de informações. Esta é uma forma de o profissional variar a sua abordagem pedagógica e iniciar os alunos, ludicamente, na prática de leitura. Por fim, talvez seja interessante recordar as palavras de Geraldí, na obra clássica *Portos de Passagem*: “[...] não há ponte entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na

práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto” (GERALDI, 2002, p. xxviii).

Considerações finais

A poesia tem o poder de formar e transformar a sociedade através de suas mensagens. Assim, realça-se a necessidade de resgatar o ensino do gênero poético na escola, já que trabalho efetivo com gênero em pauta pouco consta nos planejamentos pedagógicos, sendo pouco utilizado pelos professores em suas práticas educativas (CASSADO, 2009).

O contato do discente com a leitura de poesia pode gerar um prazer exclusivo do gênero, advindo do (re)encontro com universos inimagináveis de significação. Como diz Gebara (2011), o hábito da leitura de poesia é capaz fomentar nos leitores um aprazimento peculiar aos textos literários. Também, a seu turno, José Paulo Paes (1995, p. 1) assevera que o texto poético é rico e amplo, sendo capaz de permitir nas pessoas a liberação do imaginário e dos sonhos. Este é um dos papéis da poesia. Além de desenvolver o senso estético, possibilitar o acesso a universos variados, convergir pensamentos de diferentes pontos de vista (político, econômico, artístico, educacional etc.), oferece ao leitor o universo da criação.

Sobre o papel do ensino da leitura dentro do espaço escolar, Lerner (2002, p. 17) posiciona-se dizendo que o “necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando respostas para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações”.

Fato é que professores devem incentivar o jovem estudante (em constante formação) à prática da leitura de textos literários para a aquisição de conhecimentos novos e desenvolvimento de outros já adquiridos, a fim de que estes leitores obtenham o contato máximo com esse gênero, fundamental para a construção do sabor pela apreciação estética inclusive de outras artes.

Os aprendizes, enfim, ao terem maior afinidade com a prática de leitura do gênero, além de se desenvolvem intelectualmente, tendem a apresentar maior desenvoltura no que tange à reflexão e crítica, elementos estes fundamentais para uma vida plena na sociedade e para a construção de indivíduos agentes e transformadores.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- _____. Um chamado João. In: ROSA, Guimarães, *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p.10-13.
- ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Abril Cultural, 1984. p. 249-250.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 5ª ed.,1991.

- BLIKSTEIN, Izidoro. *Técnicas de comunicação escrita*. 13. ed. São Paulo: Ática, 13ª ed., 1995.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEF/MEC, vol. 1, 2006.
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, vol. 1, 2008.
- BRIK, Osip M. Ritmo e sintaxe. In: EIKHENABAUM, Boris et al. (orgs.), *Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto Alegre, RS: Globo, 1976, p. 138-139.
- CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1985.
- CASSADO, Andréa dos Anjos. *Prosa e poesia: passagens; intervenções educativas em sala de aula – Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual – por uma autoria discente e docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Americana-SP: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2009.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria & prática*. São Paulo: Ática, 5ª ed., 1986.
- GEBARA, Ana Elvira. *Reflexões sobre o ensino de poesia*. 2011. Disponível em: <<http://portuguesdeosasco.blogspot.com.br/2011/05/reflexoes-sobre-o-ensino-de-poesia.html>>. Acesso em: 13 jan. 2015.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed. 2002.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.
- PINHEIRO, Helder. *Poesia na sala de aula*. João Pessoa: Ideia, 2ª ed., 2002.
- RÓNAI, Paulo. Os vastos espaços. In: ROSA, João Guimarães, *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 14-47.
- INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. São Paulo: Scipione, 1998.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KAUFMAN, Ana Maria. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- KLEIMAN, Ângela B. Abordagens de leitura. *Scripta*, Belo Horizontes, v. 17, n. 14, 2004. p. 13-22. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf>.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NUNES, Neudiran Gonçalves. *O ensino de poesia na sala de aula*. 2012. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-de-poesia-na-sala-de-aula/99936/>>. Acesso em: 13 jan. 2015.
- OLÍMPIO, Luciana Cláudia de Castro. Como desenvolver o hábito da leitura de poesia em sala de aula. *Revista Soletras*, Rio de Janeiro, n. 15, 2008. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4992>>.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- OLIVEIRA, Meirilayne Ribeiro de. Gêneros do discurso: o poema trabalhado na escola. *RevLet* — Revista virtual de Letras, Goiás, v. 3, n. 1, 2011.
- PAES, José Paulo. Poesias para crianças. *Proleitura*, Assis-SP, ano 2, n. 7, out. 1995.
- PAZ, Octavio. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1990.
- PIGNATARI, Décio. Poesia não-linear, poesia não verbal. In: _____, *O que é comunicação poética*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 8ª ed., 2005. p. 50-51.

REZENDE, N. L de. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. In: SANTINI, Juliana (org.), *Literatura, crítica, leitura*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SILVA, Eliseu Ferreira da; JESUS, Wellington Gomes de. Como e por que trabalhar com a poesia na sala de aula. *Revista Graduando*, n. 2, jan.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www2.uefs.br/dla/graduando/n2/n2.21-34.pdf>>.

Resumo: Não é novidade que o estudo da poesia nas escolas tem sido negligenciado. O pouco espaço dedicado a esse gênero textual nos livros didáticos e a pouca prioridade recebida de professores de Língua Materna e Literatura atestam a necessidade de maior atenção ao gênero em questão. A proposta deste artigo é discutir a importância da presença da poesia na sala de aula, uma vez que se trata de um gênero textual vinculado à fruição e capaz, por isso, de despertar o interesse pela leitura. Ademais, a poesia propicia, por exemplo, o desenvolvimento da prática da escrita e da oralidade e auxilia eficazmente o processo de formação de leitores críticos e reflexivos. Para tanto, apoiaremos nossas ideias, principalmente, em Lajolo (2002), Lerner (2002), Pignatari (2005), Marcuschi (2008), Gebara (2011), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: Poesia. Ensino. Leitura.

Abstract: Unsurprisingly the poetry of study in schools has been neglected . The little space dedicated to this genre in textbooks and the low priority received from the Maternal Language and Literature teachers attest to the need for greater attention to gender in question. The purpose of this article is to discuss the importance of poetry 's presence in the classroom, since it is a genre linked to enjoyment and can therefore awakening of interest in reading. Moreover , poetry provides, for example, the de- velopment of the written and spoken practice and effectively help the process of form-ation of critical and reflective readers. To this end, we will support our ideas, especially in Lajolo (2002), Lerner (2002), Pignatari (2005), Marcuschi (2008), Gebara (2011), in addition to the National Curriculum Parameters.

Keywords: Poetry. Education. Reading.

Recebido em: 20/08/2015.

Aceito em: 21/09/2015.