

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

ENTRE VERSOS E RIMAS

Um estudo da recepção de poemas por pré-adolescentes

Ilda Quaglia

MARINGÁ

2000

ILDA QUAGLIA

ENTRE VERSOS E RIMAS

Um estudo da recepção de poemas por pré-adolescentes

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Prof^a Dr^a Alice Áurea
Penteado Martha

MARINGÁ

2000

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Alice Áurea Penteado Martha (UEM/DLE/MLA) (UEM/DLE/MLA)

Prof. Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini (UNESP/ Assis – SP)

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Graciotto Silva (UEM/DLE/MLA)

RECEITA de acordar palavras

*Palavras são como estrelas
facas ou flores
elas têm raízes pétalas espinhos
são lisas ásperas leves ou densas
para acordá-las basta um sopro
em sua alma
e como pássaros
vão encontrar seu caminho*

Roseana Murray

AGRADECIMENTOS

À professora Alice, por ter acreditado neste trabalho e por mostrar o caminho, com suas orientações e incentivo, nos momentos difíceis.

Aos professores do Programa de Mestrado que fizeram parte dessa caminhada, contribuindo na minha formação e aos colegas de curso, pelos momentos de trocas de ajuda.

À direção e à coordenação do Colégio Santa Cruz, pelo apoio, pela compreensão e pelo incentivo.

Aos alunos que participaram desta pesquisa, pois sua colaboração foi importante para a realização dela.

À minha família, que compreendeu que em alguns momentos os livros e o computador teriam que ser as únicas companhias.

Ao meu irmão Rogério, pelas incontáveis ajudas no computador.

À Ivonete Veraldo, que tão prontamente se dispôs a fazer parte deste trabalho, contribuindo com seus apontamentos e seu apoio nos momentos de desânimo.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS.....	vii
LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS.....	viii
LISTA DE ANEXOS.....	ix
RESUMO.....	x
ABSTRACT.....	xi
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 O lugar da poesia para leitores juvenis.....	1
1.2 A opção pela poesia e o leitor juvenil.....	6
1.3. Objetivos e perguntas de pesquisa.....	7
1.4 Organização da dissertação.....	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO: A LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	11
2.1. Literatura: natureza e função.....	11
2.2. Poesia: natureza e função.....	17
2.2.1. A força da palavra.....	21
2.2.2. Recursos formais da poesia.....	26
2.2.3. Quando a poesia passa pela escola.....	28
2.3 Concepção de leitura.....	33
2.3.1 A leitura da literatura.....	39
2.4. A Estética da Recepção e a função do leitor: diálogo e emancipação.....	41

3. A OFICINA DE LEITURA DE POEMAS: METODOLOGIA.....	56
3.1. A natureza da pesquisa.....	56
3.2. A opção pela oficina de leitura de poemas.....	57
3.3. Descrição da escola.....	58
3.4. Perfil dos alunos envolvidos na pesquisa.....	59
3.4.1. Perfil socioeconômico.....	60
3.5. Perfil da faixa etária: o pré-adolescente de 11 e 12 anos.....	62
3.6. A observadora.....	67
3.7 Os instrumentos de pesquisa.....	67
3.7.1. Os diários de classe.....	67
3.7.2. Gravações em áudio e vídeo.....	68
3.8. A proposta de oficina: método recepcional e procedimentos didáticos.....	68
3.8.1. Objetivos do método recepcional.....	69
3.8.2. Objetivos e conteúdos propostos para a oficina de leitura de poemas....	71
3.8.3. Etapas do método recepcional e os procedimentos didáticos.....	71
3.8.3.1. Determinação do horizonte de expectativas.....	72
3.8.3.2. Atendimento do horizonte de expectativas.....	73
3.8.3.3. Ruptura do horizonte de expectativas.....	75
3.8.3.4. Questionamento do horizonte de expectativas.....	77
3.8.3.5. Ampliação do horizonte de expectativas.....	78
3.9. Avaliação.....	79
4. O CAMINHO PERCORRIDO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA OFICINA DE LEITURA DE POEMAS.....	81

4.1. Plano geral dos procedimentos didáticos e das atividades desenvolvidas....	81
4.2. Atividades preparatórias: determinação do horizonte de expectativas.....	83
4.2.1 Análise das respostas do questionário.....	86
4.3. As canções: atendimento do horizonte de expectativas.....	95
4.3.1. O primeiro debate.....	100
4.4. Poema: rompimento do horizonte de expectativas.....	103
4.4.1 Entre as curvas da estrada: a dificuldade do amor.....	104
4.4.2. O segundo debate.....	115
4.5. Entrevistas: questionamento do horizonte de expectativas.....	117
4.6. Convite: ampliação do horizonte de expectativas.....	122
4.7. Avaliação.....	128
4.8. Depois da oficina... portas abertas.....	130
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137
ANEXOS.....	145

ABREVIACOES E SÍMBOLOS

H. E.	- horizonte de expectativas
Pp.	- professora pesquisadora
Letras maiúsculas do alfabeto seguidas de Ponto	- iniciais dos nomes dos alunos
[...]	- corte na transcrição
/.../	- intervalos breves nas falas dos alunos
LD	- livro didático

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 - Panorama geral quantitativo das idades.	87
Quadro 1 – Cronograma das etapas da oficina distribuídas por dia e h ^a	81
Quadro 2 – Quadro geral das atividades desenvolvidas por etapas e organização dos alunos.....	82
Quadro 3 – Incidência de assuntos que aparecem com mais frequência nas conversas entre amigos.....	88
Quadro 4 – Investigação quantitativa sobre o gosto pela poesia.....	90
Quadro 5 - Investigação quantitativa sobre os aspectos considerados de desinteresse na poesia.....	91
Quadro 6 – Investigação sobre preferências de assuntos de textos, por sexo.....	92
Quadro 7 – Opinião dos alunos quanto ao reconhecimento de sua faixa etária.....	94

ANEXOS

Anexo 1 – Textos de exploração da sonoridade da linguagem.....	146
Anexo 2 – Questionário para os alunos.....	148
Anexo 3 – Letras de músicas ilustradas no atendimento do H. E.....	151
Anexo 4 – Poema trabalhado na ruptura do H. E.....	158
Anexo 5 – Paráfrases criadas pelos alunos.....	160
Anexo 6 – Atividades de sistematização das rimas.....	170
Anexo 7 – Entrevistas realizadas a partir da leitura do poema <i>Excursão</i>	173
Anexo 8 – Poema trabalhado na ampliação do H. E.....	175
Anexo 9 – Atividade de exploração do poema <i>Convite</i>	177
Anexo 10 – Envelope poético.....	180
Anexo 11 – Poemas utilizadas na ampliação do H. E.....	182
Anexo 12 – Perguntas de investigação quanto à recepção às poesias do envelope poético.....	188
Anexo 13 – Avaliação da oficina.....	190
Anexo 14 – Modelo de impressões recolhidas nos diários de classe.....	193
Anexo 15 – O olhar de fora: apontamentos sobre o desenvolvimento da oficina.....	195
Anexo 16 – Levantamento sócioeconômico.....	202
Anexo 17 – Proposta de leitura de poemas apresentada pelo LD.....	205

RESUMO

Este trabalho de pesquisa, de natureza aplicada, tem como objetivo investigar a recepção de textos poéticos por leitores pré-adolescentes, com idade entre 11 e 12 anos, alunos de uma 6ª série, de uma escola da rede particular de ensino de Maringá. A proposta também procura observar quais aspectos da metodologia de leitura com o texto literário são importantes para promover e incentivar a leitura prazerosa da poesia por estes alunos.

Para atingir esses objetivos, optou-se pela coleta de dados a partir da realização de uma oficina de leitura de poemas, tendo como parâmetros as cinco etapas do método recepcional, criado por Maria da G. Bordini e Vera T. Aguiar, a partir dos pressupostos da Estética da Recepção.

A análise dos dados revelou que os alunos pré-adolescentes são receptivos à poesia, o que pôde ser comprovado na interação entre texto e leitores, uma vez que puderam encontrar, nos poemas lidos, aspectos condizentes com as expectativas de sua faixa etária, como a emoção, constatada a partir da leitura e de atividades que exploraram a imaginação e a proximidade do conteúdo do texto com suas realidades vivenciais.

Pela análise dos dados coletados, a pesquisa mostrou que existem alternativas metodológicas eficientes para auxiliar educadores na tarefa de promover a leitura da poesia por leitores juvenis. Dessa forma, espera-se que resultados possam iluminar a prática pedagógica com a literatura, especialmente com um gênero tão marginalizado como a poesia.

PALAVRAS-CHAVE: poesia – leitura - ensino

ABSTRACT

The present research, which is of applied nature, has the purpose to investigate how poetic texts are accepted by the 6th grade pre-adolescent students, 11-12 years of age, from a private school of Maringá. We also intended to verify which aspects of the reading methodology are important to promote and motivate these students to a pleasant poetry reading.

To reach these objectives we opted for a data collecting starting from a workshop of poem reading, having as a parameter the five stages of the method of reception, created by Maria da G. Bordini and Vera T. Aguiar, following the presuppositions of Aesthetics of the Reception.

The data analysis revealed that pre-adolescent students are receptive to poetry, what was demonstrated when the students found in the poems aspects consistent with their age group expectations, such as the emotion, verified on the reading and activities that explored the imagination, and the resemblance of the text content with their real life situations.

Though the analysis of the collected data, the research showed that efficient methodological alternatives do exist to assist educators in the task of promoting the reading of poetry. In that way, we hope the results can lighten the pedagogic practice with the literature, especially in respect to a gender so marginalized as the poetry.

Keywords: poetry - reading - teaching

1. INTRODUÇÃO

1.1. O lugar da poesia para leitores juvenis

A relação entre a literatura infantil e juvenil, em especial o seu gênero poético, e a pedagogia mostrou-se problemática, desde quando a literatura para crianças e jovens nasce, no séc. XVIII, associada à escola, com a função de prepará-los, segundo os moldes burgueses, para a vida adulta, *zelando*, assim, pela formação desses pequenos leitores. Porém, esse zelo não era desinteressado. Segundo Lajolo e Zilberman (1991), a escola era uma “instituição convocada a colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia” (p.17), sendo a literatura um dos meios úteis para o cumprimento dessa tarefa. Se de um lado está a literatura, que, com seu sentido de apropriação lúdica do real, trabalha artisticamente a palavra e seus sentidos (Aguilar, 1989), e que considera o prazer desinteressado da leitura; de outro, está uma postura pedagógica literária veiculada pela escola, calcada no moralismo, alijando a característica lúdica, emancipatória e humanizadora da literatura, o que contribui para que o imaginário infantil se mantenha preso às convicções ideológicas induzidas pelos valores burgueses.

Conforme Balestriero (1998), a poesia destinada às crianças, no Brasil, tem como marco inicial o *Livro das crianças* (1897), de Zalina Rolim. Outro destaque também da produção cultural infantil é Olavo Bilac que, em 1904, publica *Poesias infantis* e, a partir de então, tem grande parte de sua produção destinada ao público infantil, ainda que tenha como temas norteadores de suas obras o patriotismo e o ufanismo.

Se a produção poética infantil tem como marco cronológico o final do século XIX, a questão do *ensino* da poesia, que Averbuck (1993) prefere chamar processo de *sensibilização*¹, há apenas algumas décadas – a partir dos anos 60 -, vem passando por significativa revisão. Autores como Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, Sidônio

¹ Averbuck prefere chamar este processo de “impregnação”, ou “sensibilização, aproximação”, ou “leitura” a propriamente “ensino”, visto que a poesia se insere no campo da criação artística, não possuindo, com isso, regras definidas de construção ou sistematização pedagógica, como tudo o que ocorre na escola, visando resultados ou *lucros* imediatos.

Muralha, entre outros, abandonam a visão bilaquiana da poesia como um veículo privilegiado de conselhos, ensinamentos, exaltação patriótica e normas, que tinha como tematização tradicional bichos, paisagens, vultos familiares e patrióticos e datas comemorativas que caracterizavam a poesia até então. Essa visão tradicionalista cede espaço para a poesia com qualidade estética que enfatiza a “anticonvencionalidade, quer da linguagem, quer da realidade” (**Lajolo e Zilberman**, 1991:148), focalizando o cotidiano da criança, em situações individuais ou familiares, com uma linguagem que explora, ao máximo, aliterações, onomatopéias e rimas, configurando-se “uma massa sonora a ser explorada, de onde emergem significados” (ibidem, p.150).

Mesmo com avanços significativos referentes à poesia infantil, a poesia para adolescentes² continua um campo aberto, carente de apoio bibliográfico, mas geradora de questionamentos por alguns poucos pesquisadores e poetas preocupados com a formação integral de nossos jovens. Entre os que se dedicam à produção poética de qualidade para crianças e jovens destacam-se: José Paulo Paes, Sylvia Orthof, Maria Dinorah, Roseana Murray, Elias José, Sérgio Caparelli e Mário Quintana.

Além da deficiência bibliográfica, a poesia e o trabalho com esse gênero literário na escola sempre foram alvos de incertezas e enganos por parte de professores e também de autores de livros didáticos, gerando a marginalização do poema e a pouca interação entre este gênero literário e os alunos. Isso contribui para tornar a poesia um gênero desinteressante para os jovens, em suas restritas leituras. Assim, resta-lhes, como observa Cunha (1976), ignorar o gênero, o que parece pior que não gostar.

Muitos são os fatores que contribuem para que a poesia seja motivo de desinteresse e “aversão” por parte dos alunos juvenis. Esta desmotivação atinge também alguns professores, mediadores da aproximação entre poesia e alunos, que se manifesta na falta de entusiasmo, de insensibilidade para com este tipo de texto e nas dúvidas quanto à escolha de poemas. Há ainda outros agravantes, como o despreparo para efetivar leituras que levem o aluno a “sentir” (**Cunha**, op. cit: 26) o poema e

² Não queremos enfatizar a categorização sistemática de poesias para faixas etárias distintas, mas que a poesia para o leitor juvenil deve contemplar temas e linguagem específicos para esta faixa etária, como ocorre com poesias para outras faixas, como a infantil.

entusiasmar-se por ele, o pouco conhecimento do texto e de elementos de sua estrutura formal. O resultado dessa situação é o desprestígio da poesia entre professores e alunos.

O tratamento metodológico destinado ao poema é um dos aspectos importantes que pode tanto “encantar” como “afastar” crianças e jovens da poesia. Segundo Bordini (op. cit.), na escola moderna o poder de encantamento da literatura cede lugar à pedagogia do *para*: “Ensina-se literatura *para* aprender gramática, *para* revisar a História ou a Sociologia e a Psicologia, *para* redigir melhor” (p. 9). É uma forma de transmitir valores e de estar a serviço de outras áreas do ensino de forma atraente, *emprestando* da estrutura literária aspectos formais, como as rimas e o ritmo cadenciado dos poemas infantis. Quando a poesia tem como leitores as crianças, funciona como suporte *para* estudo gramatical ou reforço ortográfico e, para jovens, a abordagem centra-se no desnudamento formal da poesia e no estudo da história literária, sendo dispensado a ela um “tratamento de fora” (Cunha, op. cit.). Diante desse quadro desalentador, o poder de sedução da literatura, que poderia ser um forte aliado na formação de leitores reflexivos, perde-se em meio às distorções escolares, que transformam futuros leitores em não leitores.

É no aspecto metodológico que acreditamos se reforçarem os equívocos no que se refere ao trabalho de leitura da poesia na escola. Os métodos e as técnicas utilizados pelos professores na interação entre leitor e texto não coincidem com as expectativas no trabalho com os elementos da linguagem poética e com os interesses temáticos dos alunos, principalmente os pré-adolescentes. Também não são consideradas a transitoriedade etária do leitor em formação e a recepção da poesia pelo leitor juvenil.

Outros aspectos referentes à metodologia de trabalho com a leitura são os recursos escolhidos, que, muitas vezes, detêm-se apenas em atividades superficiais de compreensão, quando não são utilizados cópias, ditados e memorizações. O poema é aproveitado para exercitar automatismos, que não levam o aluno a sensibilizar-se, a pensar a partir dele (Cunha, op. cit.) e a concebê-lo como manifestação do pensamento e uma forma a mais de comunicação com o mundo.

A precariedade de posicionamentos teóricos caminha juntamente com a precariedade de subsídios metodológicos para a exploração do texto poético em sala de

aula, subsídios que possam permitir um “encontro possível”³ entre o jovem e a poesia. Dentre os poucos trabalhos existentes nesta área, podemos citar o empenho de Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini, que, além da proposta do método recepcional, sugerem alternativas para a leitura de poemas com outros métodos, como o científico, o criativo, o comunicacional e o semiológico no livro *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1988). Maria Antonieta Antunes Cunha, também oferece alguns caminhos para professores, ao sugerir atividades de leitura de poemas, de textos narrativos e textos teatrais em *Literatura infantil: teoria e prática* (1995). Além de suas propostas, no mesmo trabalho, encontramos um apoio teórico referente à literatura infantil e à relação da literatura infantil e ensino. No livro *Poesia na escola* (1976), da mesma autora, há também um trabalho de leitura de poemas infantis, acompanhado de uma reflexão sobre o ensino da poesia na escola e uma pequena antologia de poemas infantis.

Encontramos trabalhos especificamente voltados para a leitura de poemas, como os realizados por Alda Beraldo em *Trabalhando com a poesia* (1990; 1998), que apresenta uma proposta de leitura de poemas com alunos do Ensino Fundamental a partir da conceituação e exemplificação dos elementos formais elementares da estrutura poética; Maria da Glória Bordini, em *Poesia infantil* (1991), também aponta algumas pistas no trabalho com a poesia para pré-adolescentes.

Tânia Rösing em *Ler na escola* (1988) propõe atividades para o desenvolvimento da leitura crítica por alunos do ensino superior dos cursos de Pedagogia e Letras. Sua preocupação também se volta para a formação de professores capazes de orientar estudantes do Ensino Médio e Fundamental na leitura do texto literário; Josette Jolibert oferece propostas metodológicas para o trabalho com a poesia, especialmente sobre a leitura e produção de poemas em um dos capítulos do livro *Formando crianças produtoras de textos* (1994). Na sua tese de doutorado, intitulada *A criança e a poesia: um encontro possível* (1998), além da leitura de poemas, Maria Lúcia G. Balestriero enfatiza a produção de poemas por alunos da 5ª série. Encontramos também eventuais relatos de experiências com poesia em revistas e periódicos voltados

³ Balestriero (1998)

para o ensino, como a revista *Nova Escola* (n^{os} 105 e 106), *Proleitura* (abril/1995) e *Revista do professor* (n^{os} 58 e 60).

No que diz respeito especificamente a trabalhos teóricos e práticos voltados para a recepção do texto literário, há ainda uma lacuna nesse campo, mesmo com a grande preocupação, nas últimas décadas, de estudos voltados para a literatura infanto-juvenil. Podemos citar escassos, mas valiosos trabalhos que focalizam o leitor no processo da leitura, como *Oficina de leitura de poemas* (1997), trabalho de cunho monográfico que estuda a recepção de poesias por alunos de 3^a série do Ensino Fundamental, apresentado por Cláudia Valéria Dona Hila ao mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá.

Outros trabalhos valorizam o papel do leitor na recepção de textos literários na categoria da narrativa, como *Narrativas juvenis: modos de ler* (1997), livro organizado por Maria Alice Faria, que tem como enfoque a recepção de textos literários por alunos de 7^a e 8^a séries. A mesma autora apresenta em *Parâmetros curriculares e literatura, as personagens de que os alunos realmente gostam* (1999) um trabalho de pesquisa com alunos do Ensino Fundamental sobre a recepção de textos narrativos, enfocando especificamente a categoria dos personagens em narrativas para adolescentes.

Destacamos, ainda, o trabalho de João Luís C. T. Ceccantini (1993), que tematiza a recepção da obra-título de sua dissertação de mestrado, *Vida e paixão de Pandomar, o cruel⁴ de João Ubaldo Ribeiro: um estudo de produção e recepção*, por alunos de uma 8^a série e Ana Regina Gomes, que volta suas preocupações para o ensino de literatura em seu trabalho de pesquisa *Leitura e literatura pelo foco dos alunos* (2000). Sua proposta é feita a partir da recepção de obras literárias por alunos e professores do Ensino Médio, embasada na teoria da Estética da Recepção.

⁴ Grifo do autor

1.2. A opção pela poesia e o leitor juvenil

Tão importante quanto a formação integral da criança é dar continuidade a este processo na formação do pré-adolescente. A nossa opção por trabalhar com alunos com idade entre 11 e 12 anos, durante a coleta de dados, justifica-se pelos seguintes motivos:

a) Os alunos pré-adolescentes encontram-se numa faixa etária transitória, o que implica muitas inseguranças, incertezas e indecisões: não são mais crianças e ainda não são jovens; prendem-se, algumas vezes, às brincadeiras infantis, mas também já deixam à mostra sinais de interesse pelo sexo oposto, aventurando-se, aos poucos, pela arte da sedução. É nesta fase de vida, também, que, juntamente, com as tribulações emocionais, ocorre a “avidez por conhecer e entender” (Pikunas, 1979: 253). Este momento é marcado também pelo “aumento em raciocínio crítico, por indagação teórica sobre causas e efeitos, por resistência às opiniões dos adultos e por identificação emocional com os pares do mesmo sexo” (idem, p.254). Por isso, a poesia, sendo uma linguagem que toca os sentidos e as emoções e estimula a imaginação, deve ser um suporte para auxiliar o pré-adolescente a conhecer-se e enfrentar suas inquietações.

b) Encontramos essas características nos pré-adolescentes com os quais trabalhamos na 6ª série do Ensino Fundamental que também deveriam ter acesso à leitura efetiva de poemas, reconhecendo suas características lingüísticas e formais;

c) Diante de nossas inquietações pedagógicas e da consciência da importância da formação destes leitores, sentimos necessidade de partir para a prática, na busca de alternativas metodológicas para o trabalho com a leitura da poesia.

d) Uma outra questão importante para o trabalho com o poema, e que se vincula com a questão anterior, é a constatação de que o LD adotado para esta série⁵ apresenta o estudo sobre o poema de maneira superficial, abordando apenas a diferença entre a linguagem poética e a de outros textos. Os tópicos que aparecem para serem trabalhados são: o ritmo, a rima, as estrofes e os versos. Esse estudo aparece sob duas formas: em leituras complementares, com uma ou duas questões referentes aos aspectos da linguagem poética ou em estudo de texto (anexo 16), em apenas uma unidade, na qual

⁵ FARACO e MOURA. *Linguagem Nova*. vol. 6. São Paulo: Ática, 1999.

é apresentado um poema, seguido de dezoito perguntas sobre compreensão e sobre os elementos formais da poesia citados acima.

Diante dessas observações, propomos uma oficina de leitura de poemas com o intuito de oferecer aos alunos uma maneira prazerosa de ler a poesia, diferente da sugerida pelo LD, enfatizando seu conceito, e apenas um de seus aspectos formais: a rima, pouco focalizada pelo LD, mas apontada por Aguiar (1979) e Bamberger (1995) como foco de interesse pelo leitor dessa faixa etária. A rima também foi enfocada por tratar-se de um dos recursos que confere dinamicidade e musicalidade à poesia. Outros recursos formais poderão ser priorizados na seqüência de outro ciclo do método recepcional, utilizado nesta pesquisa. Como prevê o método, as atividades desenvolvidas neste trabalho compreendem apenas um ciclo que se caracteriza pela continuidade, ou seja, esta é apenas uma experiência que poderá ter prosseguimento.

1.3. Objetivos e pergunta de pesquisa

Considerando que a poesia, assim como os demais gêneros literários, também é responsável pelo processo de humanização integral do homem, por suprir sua necessidade de ficção e fantasia e por mostrar-se fundamental para o desenvolvimento psíquico e emocional dos jovens, devendo, por isso, ter seu lugar nas aulas de leituras pretendíamos iniciar um trabalho de leitura da poesia com embasamento sólido e que partisse da realidade dos alunos. Por isso, objetivamos, neste trabalho, investigar como ocorre a recepção da poesia por alunos pré-adolescentes, estudantes na 6ª série do ensino fundamental, promovendo um *reencontro*⁶ desses alunos com a poesia, buscando textos e estratégias que possam ser um meio de levá-los a “sentir” e sensibilizar-se com o texto poético (Cunha, 1976). O *reencontro* foi estabelecido a partir do horizonte de expectativas dos alunos (Jauss, 1994), que considera seus interesses de leitura, incluindo-se a recepção da poesia, bem como valores vivenciais frente à realidade

⁶ Chamamos este processo de reencontro, pois a poesia e seus recursos formais faziam parte das vivências de muitas crianças, por intermédio de brincadeiras rimadas, cantigas populares e folclóricas e acalanto.

histórica e social que os cerca. Ao lado dessa investigação, pretendemos, também, incentivar os alunos para o encontro prazeroso com o poema no processo da leitura.

O trabalho realizado na oficina de leitura de poemas tem como rumo norteador o método recepcional, idealizado por Aguiar e Bordini (1993)⁷ que tem por base as concepções da Estética da Recepção. Por intermédio do método recepcional, buscamos encontrar alternativas para promover o *reencontro* entre pré-adolescentes e poesia e melhorar o aproveitamento do gênero na escola. Acreditamos que este trabalho poderá ser um subsídio significativo para nos auxiliar na leitura do texto poético e que poderá abrir caminhos para novas experiências pedagógicas.

Com o propósito descrito acima, a principal pergunta norteadora deste trabalho foi:

- Como ocorre a recepção de textos poéticos por pré-adolescentes, alunos de 6^a série?

Da pergunta central decorrem outras, como:

- Que aspectos formais são relevantes na recepção da poesia?

- Que aspectos da metodologia de trabalho com a leitura são importantes para promover a leitura da poesia?

Ao final deste trabalho, após a análise dos dados recolhidos e a discussão dos resultados, pretendemos retomar estas perguntas, atentando para o cumprimento do objetivo principal.

⁷ Data da 2ª edição, publicada pela editora Mercado Aberto.

1.4. Organização da dissertação

Para melhor alcançar nossos objetivos, organizamos este trabalho de pesquisa em seis partes. Nesta introdução, procuramos retomar a discussão em torno da relação literatura e pedagogia, e apontamos também alguns autores de poemas e teóricos preocupados com a questão do tratamento dispensado à poesia na escola. Logo após, especificamos os objetivos e as perguntas de pesquisa que nortearam a discussão dos resultados.

No capítulo II, realizamos uma revisão bibliográfica capaz de nos auxiliar na análise e discussão dos resultados obtidos. Esta revisão foi dividida em quatro partes. Na primeira, enfocamos a natureza e a função da literatura; na segunda, fazemos um levantamento da natureza e da função da poesia, seus recursos formais, incluindo-se a especificidade da linguagem poética e o aprofundamento da relação conflituosa entre poesia e escola. Os aspectos relativos à leitura são focalizados na terceira parte e, na quarta, revisamos os aspectos relacionados à teoria da Estética da Recepção.

No capítulo III, descrevemos a metodologia, ressaltando a natureza da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados, a descrição do método recepcional, os procedimentos didáticos que empregamos durante a oficina de leitura de poemas, os conteúdos e os objetivos geral e específico propostos para a oficina. Nesse capítulo, detalhamos também as características dos alunos que participaram da pesquisa e realizamos um levantamento bibliográfico sobre suas características psicofisiológicas, embasado nos apontamentos de psicólogos envolvidos com esta faixa etária, e, finalmente, discorremos sobre o ambiente em que ocorreu a coleta de dados.

O capítulo IV é inteiramente direcionado para a descrição analítica da realização da oficina de leitura de poemas e o exame do material recolhido durante sua realização. A oficina compreende uma parte inicial, com atividades introdutórias seguidas das cinco etapas do método recepcional – determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas – e, ainda, uma avaliação. Por intermédio das estratégias propostas aos alunos, analisamos como ocorre a recepção do texto poético, buscando relacionar a bibliografia pesquisada com os dados coletados. Ressaltamos que, neste trabalho, não tencionamos verificar a eficiência ou não do método recepcional, mas

procuramos relacionar a teoria da Estética da Recepção e as propostas do método recepcional com as atividades, a recepção da poesia e os resultados obtidos na oficina. Ainda nesse capítulo, apresentamos o plano geral dos procedimentos didáticos, com o cronograma das etapas da oficina e as atividades desenvolvidas.

Finalmente, na conclusão, retomamos a pergunta principal da pesquisa, seguida de nossas considerações finais sobre os resultados obtidos a partir da análise dos dados e dos apontamentos feitos no anexo 15.

Ao final do trabalho, apresentamos em anexo, após as referências bibliográficas, o exemplar do material utilizado e recolhido durante a oficina e os apontamentos de uma pessoa que nos auxiliou, observando a realização da oficina, para que pudéssemos ter também uma visão “de fora” a fim de atentarmos para a busca da neutralidade da análise. Esses materiais em anexo também poderão ser utilizados como elemento facilitador da leitura e do entendimento da nossa análise.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR

2.1. Literatura: natureza e função

Nos tempos primitivos da história da humanidade, a linguagem era utilizada como um meio de o homem entrar em contato com os elementos da natureza, com os deuses e com os outros homens da mesma constituição social. Essas manifestações tinham como característica principal a representação coletiva de determinados fatos da infra-estrutura social das sociedades primitivas, como a morte, a exaltação ao alimento, o culto às divindades e as expressões culturais.

Essas manifestações, dotadas do sentido de gratuidade, são consideradas as formas primitivas da literatura oral, nas quais sobressaía o aspecto sociológico e menos o aspecto estético. O que importava era a satisfação emocional das necessidades coletivas, bem como a explicação para ações reais ou de fenômenos da natureza ainda não compreendidos.

A arte contemporânea, incluindo-se aí as manifestações literárias, assim como nas expressões das sociedades primitivas, compreende três elementos básicos e fundamentais, de acordo com Luigi Pareyson⁸: *o fazer, o conhecer e o exprimir*, ou, em outras palavras: construção, conhecimento e expressão.

Enquanto construção, a literatura manipula sua matéria essencial, as palavras, que são tiradas do seu estado de sentido limitado para se transformarem num mundo próprio, complexo e elaborado artisticamente, dotado de sentido amplo e estrutura autônoma. Na construção artística prevalece sua coerência interna, devido à força da palavra organizada. Dessa forma, a palavra, na obra literária, amplia e enriquece a nossa capacidade de percepção de ver e sentir a realidade, levando-nos à sensibilização e à melhor compreensão da natureza, da sociedade e do outro. Vista deste ângulo, Anatol Rosenfeld (1976) complementa que a literatura “permite ao leitor a vivência intensa e ao

⁸ In: Bosi, *Reflexões sobre a arte*, 1985, p.8.

mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana” (p.57).

Na construção da obra literária não existem regras de ordem pré-determinadas, para a expressão dos sentimentos do escritor ou da sua manifestação frente à realidade que o cerca. O mais importante, nesse processo, é a maneira pela qual a mensagem é elaborada, o modo como as palavras são ordenadas por meio de uma organização especial da linguagem, divergindo totalmente do discurso científico, referencial ou puramente instrumental.

Nesse rearranjo formal das palavras, como um jogo sem regras pré-estabelecidas, reside um dos principais traços da obra literária: seu aspecto de gratuidade, elemento fundamental da arte, “tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar” (Candido, 1976: 53). É neste aspecto, sem compromissos ou vínculos com convenções ou ideologias conservadoras e fins direcionados, que a literatura assume seu caráter humanizador, formador e emancipador.

Tendo em vista o trabalho de manipulação da palavra sem regras pré-estabelecidas e o aspecto da gratuidade, Antonio Candido sintetiza seu conceito de literatura como:

[...] uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. (Candido, 1976:53)

Como matéria organizada, dotada de coerência interna e externa, que pressupõe e sugere, a literatura leva-nos a organizar nossa própria mente, a melhor compreender a realidade concreta que nos cerca e a reelaborar nossa visão de mundo, porque foi previamente organizada pelo arranjo das palavras.

No trabalho de construção, a linguagem literária adquire dimensões específicas, que a distanciam da linguagem cotidiana ou pragmática. Para a compreensão da especificidade dessa linguagem, Marisa Lajolo assim resume o conceito de linguagem literária:

[...] a linguagem parece tornar-se literatura quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividades (entre autor e leitor) que escapa do imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana. (Lajolo, 1983:38)

Outra característica da linguagem literária é sua opacidade. A linguagem opaca é proposta por conveniência, para provocar o efeito de estranhamento. A opacidade leva à conotação, ao segredo do texto, obtido a partir do arranjo especial das palavras, enquanto a transparência leva à denotação. A linguagem literária é, também, variável, uma vez que a natureza do texto literário envolve mutações no tempo e no espaço, acompanhando também as mudanças da cultura de que é parte integrante e altamente representativa.

Bordini e Aguiar (1993), ao tratarem da especificidade do texto literário, destacam características relevantes, como o uso não-utilitário da linguagem, que a leva a possuir autonomia de significação, uma vez que não é necessário apontar para o objeto real de que ele é signo. Disso resulta também o caráter polissêmico da literatura, que dá ampla liberdade ao leitor para interagir com o texto e participar de sua reescritura, num movimento dialógico. No processo de reconstrução, o leitor acaba encontrando um campo amplo de informações, sem, contudo, prender-se às *amarras do cotidiano*. Segundo as autoras, o trabalho do leitor e seus efeitos seriam:

[...] a reconstrução a partir da linguagem, de todo o universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito. A literatura, desse modo, se torna uma reserva de vida paralela, onde o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. (Aguiar e Bordini, 1993:15)

A literatura, enquanto conhecimento, está diretamente relacionada às funções psicológica, formativa e de conhecimento de mundo, segundo Candido (1972).

A função psicológica está vinculada ao aspecto da gratuidade, pois, sendo inerente a qualquer ser humano a necessidade de ficção e fantasia, a literatura é uma das formas de sistematização e satisfação dessa necessidade. Essa satisfação pode ocorrer através de adivinhas, piadas, ou outras manifestações simples, porém o instrumento mais adequado é a literatura, por meio de suas formas mais complexas, como as lendas, os mitos e a poesia. A satisfação do desejo da fantasia está ao lado da satisfação de

necessidades mais elementares à sobrevivência humana, constituindo um direito, a fim de complementar a formação integral da pessoa.

Assim como o sonho garante o equilíbrio psíquico, a literatura, através do seu universo fabuloso, é uma forma de manter o equilíbrio social. Desse modo, “ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”, como afirma Antonio Candido (1989: 112).

A função formativa ou educativa da literatura vai além da educação do ponto de vista puramente pedagógico, concebida, neste campo, como norma, imposição moral conservadora, manual de boa conduta e propagadora dos aspectos ideológicos do Verdadeiro, do Belo e do Bom. Sendo uma forma de recriação da realidade, a literatura contribui, por outro lado, com a formação da personalidade integral do homem, educando, dessa maneira, como a vida, de maneira indiscriminada, “com altos e baixos, luzes e sombras” (Candido, 1972: 805). Desse modo, a literatura manifesta, tal como na vida real, o bem e o mal com suas contradições, sem mascaramentos, e sem a pretensão de almejar a elevação e a edificação, como postulam os que vêem na literatura um veículo de formação por meio de valores morais. A função da literatura, assim, é apresentar a vida em sua totalidade, para que nela o leitor possa reconhecer as forças conflitantes que a organizam.

Segundo Rosenfeld (1976), a literatura não tem como função a transmissão de conceitos exatos, mas “suscita uma poderosa animação da nossa sensibilidade, da nossa imaginação e do nosso entendimento” (p.58).

A função literária de conhecimento de mundo e do ser está vinculada à construção autônoma da obra, mas sem perder o contato com sua fonte de inspiração - a realidade social e humana, que é recriada por meio das fantasias e das imagens do autor, para sugerir as virtualidades de uma experiência interna e externa. Por meio da reconstrução interpretativa da realidade, a literatura possibilita ao homem o conhecimento e a reorganização da complexidade, tanto do seu caos interior quanto exterior, pois a ordenação especial das palavras constitui um todo significativo, através do qual a mensagem atua.

Quanto à literatura como um meio de expressão, como em outras artes, a expressão literária é o desejo de manifestação de sentimentos concretizados pela união da força (energia) interior e a forma simbólica; neste caso, as palavras. Na expressão pela palavra ocorre a manifestação das emoções e da visão de mundo dos indivíduos de uma certa cultura social, que têm como representante o escritor. Bosi (1985) afirma que, na arte da palavra, a expressão ocorre através do uso de palavras semantizadas pela história da linguagem. Nesse sentido, o artista faz um trabalho de reavivamento das palavras nas quais a expressão foi desgastada pelo uso. No processo de criação, o artista vai “modelando o seu texto e acordando as palavras do seu estado indiferente de dicionário” (p.57). O mesmo autor ainda nos oferece uma sedutora concepção a respeito da expressão artística, englobando nesta a arte literária:

A força busca formas que tragam à luz da significação os percursos do desejo e da pena, da angústia e da alegria; formas que revelem sentidos latentes ou, quem sabe, resgatem o não-latente da existência cotidiana. (Bosi, 1985: 56)

A expressão artística nunca é indefinida, até mesmo quando tem por objetivo a manifestação de estados de alma indefinidos. Esta indefinição ocorre quando são utilizados, na elaboração da obra, recursos como imagens e exploração dos símbolos, conscientemente eleitos para serem os veículos de expressão da emoção, mas com plena coerência interna.

Na expressão literária, o novo sobressai e os sentidos limitados das palavras ampliam-se. Segundo Rosenfeld,

[...] O familiar e o gasto – e isto é um princípio de toda arte – deve ser rompido através do insólito e estranho a fim de que uma nova experiência nos atinja intensamente e se torne nova experiência nossa, verdadeira “informação estética”. (Rosenfeld, 1976:53)

Por meio da ação de suas funções essenciais na formação integral da pessoa, a literatura concretiza sua função humanizadora e libertadora, por ser um confronto dialético entre forças opostas. Ao corresponder a um equilíbrio na formação humana, a força humanizadora atua porque faz viver, reorganizando o mundo interior de cada um, mesmo através de sua grande carga de complexidade. Essa capacidade humanizadora nos

torna mais compreensivos em nossas relações individuais e sociais, constituindo, também, um fator de equilíbrio social. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 1989:117). O mesmo autor define, então, humanização como um

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (Candido, 1989:117)

Diante de seu sentido humanizador, nenhum ser humano pode ser privado do direito à literatura, pois ela contribui não só para a sobrevivência, mas para uma vida plena. A consequência, de sua carência para o sujeito, pode ser o mutilamento da sua personalidade.

Em *Estímulos da criação literária* (1976), Antonio Candido trata ainda de outras funções da literatura: a total, a social e a ideológica. A função total se concretiza por meio do uso de um sistema simbólico que reflete uma certa visão de mundo, por meio de instrumentos expressivos adequados. É a representação de interesses, desejos e sofrimentos, tanto da realidade individual quanto do grupo. Através da função total, a obra literária é caracterizada sob os aspectos da intemporalidade e da universalidade, garantindo a grandeza da obra.

A obra cumpre sua função social quando, no estabelecimento das relações sociais, satisfaz a necessidade espiritual e material e colabora para a manutenção ou a mudança de uma certa ordem de valores sociais. Essa função está relacionada ao aspecto de expressão da coletividade. Por sua vez, a função ideológica decorre da manifestação consciente e voluntária da criação com fins específicos de determinados grupos sociais, dentro de um sistema definido de idéias. Ela é menos importante que as outras duas, pois nela o aspecto da gratuidade, específico das criações artísticas, fica marginalizado.

Uma visão abrangente da literatura, que reflete seus efeitos humanizadores, nem sempre foi articulada com seu devido valor por críticos literários durante a história da literatura.

Eagleton (1983) afirma que a literatura é um objeto amplo e o seu conceito difícil de ser sistematizado em definições precisas. Para chegar a tal conclusão, traça um panorama de visões de literatura que dominaram os estudos literários por muito tempo e que deixaram suas marcas. Uma das concepções abordadas é a dos formalistas russos. Para eles, o importante era apenas a realidade material do texto, na qual a mensagem era estruturada através de uma organização particular da linguagem, interessando pouco a história, a realidade social ou o sujeito receptor, que era visto apenas como um consumidor passivo.

O conceito de literatura, para os formalistas resume-se na associação de assuntos reais ou de ficção e em uma linguagem elaborada de forma peculiar, que se distingue da linguagem pragmática. A linguagem elaborada por meio do uso incomum do código é definida pelos formalistas como uma linguagem “invertida”, que provoca o efeito de “estranhamento”, mas prevalecendo tão-somente o aspecto formal do texto. No entanto, uma informação publicitária, por exemplo, pode causar “estranheza” e se utilizar de uma linguagem “desfamiliarizada”, como preferiam os formalistas russos, sem ser literatura, pois a dimensão da gratuidade fica descartada, uma vez que possui objetivos pragmáticos definidos, mesmo que às vezes velados. Ao estabelecer a diferenciação entre linguagem poética e linguagem prática, os formalistas rompiam completamente, segundo Jauss (1979), o vínculo entre literatura e vida. Para os formalistas, a impressão do belo dava lugar à perceptibilidade da forma e do procedimento de construção do texto

O conceito de literatura dos formalistas desconsidera um pólo importante na formação do sistema literário: o leitor. Uma concepção de literatura abrangente deve levar em consideração, além das características literárias, a interação leitor-texto, observando-se, numa análise reflexiva, qual o espaço do leitor, que assume a função de co-produtor na concretização da leitura e qual o retrato de leitor, de realidade e de mundo que essa obra encerra.

2.2. Poesia: natureza e função

A poesia acompanha o homem desde seus primeiros intercâmbios com o outro e com o mundo. Aristóteles, em *Arte retórica e arte poética* (s.d), aponta as duas

principais causas para o aparecimento da poesia, causas essas que estão ligadas à própria natureza humana. A primeira diz respeito à tendência natural do homem para a imitação, desde a infância. É pela imitação que o homem se distingue de todos os outros seres, adquire seus primeiros conhecimentos e experimenta o prazer. Além da imitação, é natural no homem, também, a tendência pelo gosto da harmonia e do ritmo. Graças a essa tendência, alguns homens sensíveis expressam seus sentimentos e suas vontades por meio de improvisações, o que deu origem à poesia. A tendência à melodia, propiciada pelo arranjo artístico das palavras, pode explicar a proximidade da infância e das primeiras civilizações com versos, rimas e ritmos.

A importância da poesia para os homens primitivos estava vinculada à sua sobrevivência, pois constituía um meio importante de relacionamento com o outro, com a natureza e com as entidades divinas cultuadas. Nessas relações, a linguagem era uma forma de expressão dotada de emotividade e espontaneidade, representando os desejos da coletividade. A palavra, nos rituais sagrados e nas relações sociais, adquiria um significado vital. Dessa maneira, a linguagem poética não era um meio de expressão esporádico e aleatório, mas sim uma manifestação comum de sentido purificador e original no cotidiano dessas culturas, transformando-se num ato de criação coletiva, tanto nos rituais sagrados quanto na manifestação da cultura de um povo (**Candido**, 1976).

Nessas civilizações, a poesia cumpria a função de representação do real e satisfação emocional das necessidades dos grupos, através do jogo com as palavras, projetando o homem “num mundo de fantasia, que é superior a sua realidade ainda não compreendida” (**Candido**, op. cit.). A poesia também esclarecia, explicava, valorizava ações reais e representava certas emoções que se transfundiam em obra de arte.

A poesia, dotada de características relacionadas ao jogo, não concebido como atividade organizada segundo regras estabelecidas, mas agindo incisivamente sobre a parte lúdica da consciência humana, desde as sociedades primitivas, também é tratada por Huizinga (1971). Em sua reflexão, ele afirma que nas sociedades primitivas a poesia tinha um incalculável valor, pois era um forte instrumento de expressão, que desempenhava a função de elevar, numa dimensão simbólica e de culto, as pequenas passagens do cotidiano, ou os elementos que faziam parte da vida, não afastando,

contudo, seu caráter lúdico. Em vista disso, as manifestações poéticas adquiriam sentido estético direto e gratuito, ao representar apenas os interesses da coletividade.

Acerca da relação entre poesia, jogo e sociedades primitivas, na qual o segundo foi o berço da primeira, Huizinga (op. cit.) afirma que a poesia nasceu durante o jogo, jogo sagrado, mas que sempre pressupunha alegria e divertimento, mesmo nos rituais sacros. Depois, a poesia se manifesta no jogo festivo da corte amorosa, assim como na competição, na arte, na adivinhação, na profecia, no divertimento. Em todas essas composições destacava-se a técnica de alto nível de sofisticação e rigor, que se baseava num cuidadoso uso do código escrito, mas permitia a variação infinita.

A linguagem poética possui íntimas relações com o enigma e com o mistério nas sociedades primitivas, nas quais a clareza da linguagem direta era considerada uma falha técnica. O ideal era a obscuridade, o uso de termos incomuns, imagens e símbolos, a linguagem indireta, o jogo com as palavras, capaz de dar sentido e expressão ao que era representado pela poesia.

Ao relacionar as características da poesia e do jogo, Huizinga (op. cit.), chegando mesmo a afirmar que a definição de jogo é a mesma para a poesia, aponta que

As qualidades do jogo são próprias da criação poética: entusiasmo, pode ser sagrado ou festivo, de acordo com as circunstâncias. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão. (...) A afinidade entre poesia e jogo se manifesta na própria estrutura da imaginação criadora. (Huizinga, 1971:147)

A palavra poética atua no campo da mente humana reservado ao lúdico, no espaço pelo qual as coisas e objetos são percebidos de maneira diferente do comum. Nesse sentido, explica-se a relação entre poesia, criança e jogo, pois a poesia é percebida pela criança pelo seu caráter lúdico, despojado de interesses, mas dotado de imaginação e fantasia, com grande carga de dinamismo.

Para a criança, o jogo – e conseqüentemente a poesia - é uma forma de exploração do mundo, sem obrigatoriedade, desempenhado apenas pela necessidade de adaptar-se e equilibrar a tensão (Magalhães, 1987). Por meio da poesia, ocorre a exploração do mundo pela fantasia. Por meio do jogo, ocorre a exploração dos sentimentos e das emoções.

Para Huizinga, então, a compreensão da poesia depende de um requisito básico: “envergar a alma da criança, como se fosse uma capa rígida, e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre a do adulto” (p.133).

O caráter lúdico se manifesta na poesia porque

Ela (a função lúdica) se exerce no interior da região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criada pelo espírito, no qual as coisas possuem uma fisionomia inteiramente diferente da que apresentam na "vida comum", e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e da causalidade. (Huizinga, 1971: 133)

O caráter lúdico da linguagem poética se manifestava na troca, na sonoridade, no encadeamento de rimas e versos e na criação de imagens.

Enquanto jogo, a poesia está além do lógico, do padrão pré-estabelecido, do convencional, de regras pré-determinadas. Ao assemelhar-se ao jogo, a construção poética é dotada de elementos que aproximam a arte do lúdico: a palavra é reorganizada mediante uma ordenação rítmica ou simétrica, em que prevalece a liberdade de criação. No trabalho de criação e recriação pela leitura, a rima se sobressai, o significado é construído de maneira indireta, utilizando recursos da linguagem conotativa em que as frases são encadeadas de modo sutil.

Na literatura das sociedades modernas, a poesia adquire outro sentido, diferente daquele das sociedades primitivas. A manifestação artística passa a ser individualizada, a partir da necessidade do poeta de manifestar-se frente aos problemas sociais de seu tempo. Diante da realidade em que se encontram essas sociedades, o objetivo da poesia é “investigar o real, aumentar o conhecimento e a vivência do mundo através das palavras” (Paixão, 1983). Além disso, segundo Paz (1982), a poesia é capaz de fazer o homem voltar a si mesmo, ou seja, conhecer-se. Isso ocorre num processo no qual

[...] a poesia coloca o homem fora de si e simultaneamente o faz regressar ao seu ser original: volta-se para si. (...) Através da frase que é ritmo, que é imagem, o homem – esse perpétuo chegar a ser – é. A poesia é entrar no seu ser. (Paz, 1982:138)

É neste enfoque da poesia, enquanto manifestação do homem moderno, que Fernando Paixão (op. cit.) fundamenta sua concepção de poesia. Ela direciona sua reflexão para a importância do arranjo especial das palavras na poesia, que se traduz

numa estrutura complexa, de conteúdo multissignificativo. É essa característica da palavra poética que desperta nos leitores sensações pessoais novas e únicas a cada leitura. Na interação leitor-texto “parece até que a poesia age como um fogo rápido que esquentava a frieza do dia-a-dia e desvendava fatos reais através de uma lente especial: a sensibilidade” (p.7).

A sensibilidade poética, manifestada nas composições, é um fator importante para a reorganização do nosso mundo interior. Essa sensibilidade transparece no poema pela sua construção com palavras de força incomum, energéticas, como aponta Pound (1976), estranhas àquelas usadas no cotidiano, nos meios de comunicação de massa, na propaganda.

O que importa em arte é uma espécie de energia, algo assim como eletricidade ou radioatividade, uma força que transfunde, solda e unifica. Uma força como a água quando jorra através da alva areia e faz assentar num movimento suave (Pound, 1976:67).

Desse modo, a poesia torna-se, segundo Paz (op. cit.), um “objeto magnético, secreto lugar de encontro, de forças contrárias” (p.29).

2.2.1. A força da palavra

Pela força simbólica da palavra, através do jogo, pequenos detalhes da vida adquirem sentido amplo, diferentes do comum, e se revelam através de uma visão criadora, dotada de imaginação, subjetividade e fantasia. O poeta procura, por meio de um mundo construído por palavras reorganizadas, recriar a realidade de acordo com sua percepção. A intenção do poeta, ao recriar a realidade de maneira subjetiva, é também mostrar sua visão diferenciada sobre as questões do seu tempo e tudo o que está relacionado à vida, na tentativa de ampliação dos limites da experiência humana. A poesia funciona como um meio para entender e explicar a complexidade da vida.

A realidade material, caótica e complexa, é o que orienta e alimenta a inspiração do poeta, como apresenta Paixão:

O sonho dos poetas com as palavras, contudo, deve ser um sonho rigoroso, militante, teimoso. Sua caminhada pelas casas das palavras não se dá à toa, mas define-se pelo próprio gesto de habitar, ocupá-las com a presença humana, decorá-las com coisas da realidade. Em outras palavras, mesmo alçando vôo da imagem e da emoção, o poeta orienta seu itinerário pelo mundo material. A inspiração profunda da poesia é a realidade, tanto social como a da natureza, com a qual mantém uma forte relação simbólica. (Paixão, 1983: 80 – 81)

A palavra, na construção poética, é o elemento pelo qual o poeta se manifesta. Para expressar um único sentido ou fato, podem ser usadas uma infinidade de palavras que, ao mesmo tempo, despertam múltiplas interpretações a cada leitura. As palavras são selecionadas de acordo com a intenção e a percepção da realidade, sendo ordenadas de modo imprevisível, o que permite a construção de um mundo autônomo. Na expressão poética, a linguagem é utilizada no seu sentido amplo e indireto, diferente de outras formas pragmáticas de comunicação do cotidiano, em que a palavra persuasiva ou informativa atinge o leitor por meio de detalhes ou da exatidão. No texto com intenção didática e doutrinária, geralmente veiculados pela escola, as palavras adquirem um tom de ordenação e são limitadas em significado.

A palavra poética é utilizada como meio de concretizar emoções e fantasias, de nomear o inominado, de dar vida ao não-ser valendo-se de um funcionamento específico da linguagem. Nesse processo de criação, os seres e as coisas são concebidos de maneiras inusitadas, por meio de imagens alucinadas e incomuns, o que cria a imagem poética, sobressaindo o uso acentuado de conotações e metáforas. Para o poeta, no entanto, não importa a veracidade externa ou a aceitação da sua criação. O que importa é a possibilidade de expressão por meio das palavras, que são usadas como instrumento de transmissão de sua visão de mundo e de sua perplexidade frente aos fatos. As palavras são arranjadas conforme seu sentimento e vontade.

Octávio Paz (1982), em relação à imagem poética, alude que nesse trabalho a palavra sofre uma metamorfose, ou seja, uma “transmutação”. As palavras funcionam “como pontes que nos levam à outra margem, portas que se abrem para outro mundo de significados” (p.26), impossíveis de serem ditos pela linguagem referencial. Através das imagens poéticas, “o poema não explica nem representa: apresenta. Não alude à realidade; pretende – e às vezes consegue – recriá-la. Portanto, a poesia é um penetrar, um estar ou ser na realidade” (idem, p.137).

A poesia utiliza-se de termos ambíguos e subjetivos, dispostos livremente em textos, aparentemente caóticos e complexos, deixando transparecer uma suposta fragmentação das palavras. Mas são organizadas de maneira própria, com significação ampla, indo além do óbvio e do previsível, o que permite a construção da imagem poética por meio de símbolos, que representam a liberdade de criação. Através do trabalho com os símbolos, o poeta abre caminhos imaginários, os mais variados possíveis, para que o leitor possa interagir com o texto, dando vida e movimento às palavras. Na sua organização simbólica, o poeta capta as imagens do real e as reflete no texto, sem a necessidade de um trabalho descritivo do que é focalizado.

Umberto Eco, em *A mensagem estética* (1974), ao fazer uma releitura dos apontamentos de Jakobson, complementa a importância dada à riqueza de ambigüidade e imprevisibilidade da linguagem poética, que leva à auto-reflexão. A mensagem ambígua oferece ao leitor múltiplas escolhas interpretativas, abertas e progressivas, exigindo-lhe o esforço interpretativo para encontrar na aparente desordem uma ordem equilibrada, diferenciada das mensagens redundantes. A ambigüidade é gerada a partir da “destruição” do código preexistente e permite ao leitor a auto-reflexão, à medida que possibilita várias experiências individuais.

O trabalho de criação poética, tentando resistir à massificação, procura tratar de assuntos fundamentais à humanização, como a reflexão sobre a condição da existência humana. A poesia, no seu aspecto humanizador, está ligada às necessidades vitais do homem de compreender-se a si mesmo, ao outro, e dar sentido à vida. Ao cumprir sua função humanizadora, a poesia revela seu caráter emancipatório. Paz, em *O arco e a lira* (1982), traduz no seu conceito a dimensão totalizadora e dialética da poesia, além de seu caráter de gratuidade e seu aspecto humanizador:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro.(...) Isola; une. Convite à viagem; (...) Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem. (...) Arte de falar em forma superior, linguagem primitiva (...). (Paz, 1982: 15-16)

O efeito da poesia na vida das pessoas também é assunto para Jakobson (1978). Para ele, a poesia humaniza sem que as pessoas percebam seus efeitos; o resultado vem a longo prazo. Seus efeitos manifestam-se na expressão e na manifestação das emoções, no relacionamento. Segundo Jakobson, depois da leitura da poesia não somos mais os mesmos de antes, pois “é a poesia que nos protege contra a automação, contra a ferrugem que ameaça a nossa fórmula do amor e do ódio, da revolta e da reconciliação, da fé e da negação” (Jakobson, 1978: 177).

Pedro Lyra (1992) fundamenta seu conceito de poesia ao tratar da diferença entre poesia e poema. Seu conceito se volta para o efeito de provocação do objeto sobre os sentidos do leitor, à sua sensibilidade ou à sua consciência. O efeito poético se concretiza na transitividade da substância imaterial própria da poesia para o objeto empírico, que é o poema; do abstrato, enquanto potência, ao concreto (objeto), por meio das três categorias fundamentais da existência e suas derivações: da duração, que compreende a novidade e a antigüidade; da magnitude, que abrange as dimensões da grandeza e da pequenez; e da aparência, com as configurações da beleza e da feiúra.

Essas dimensões, que compreendem os aspectos pelos quais as coisas do mundo se exteriorizam e nos provocam, apresentam-se na poesia como elementos provocadores e se manifestam tanto no campo da expressão, como a beleza ou a feiúra, quanto no dos conteúdos, como por exemplo a manifestação da grandeza, tendo todos valores positivos (atração) ou negativos (repulsão). A provocação possibilitada pela atuação de uma ou mais dessas categorias estimula uma atitude estética de resposta, consumando o trânsito da percepção à objetivação, por meio da forma.

Uma das dimensões de destaque, e muito explorada no seu aspecto positivo nesse processo de transitividade, é a novidade. Isso ocorre por estar a novidade vinculada ao desconhecido, sendo capaz de acrescentar alguma coisa à formação humana, elevando o homem da ignorância ao conhecimento. A novidade é o elemento de maior provocação, pois o ser humano é mais atraído por ela do que por qualquer outro aspecto. Além disso, o novo é uma das características predominantes da poesia. Segundo Lyra, “radicalmente poético é o radicalmente novo – o que se harmoniza de modo pleno com a evidência do poema como criação” (p. 53).

O aspecto da antigüidade, apesar de ser um atributo oposto ao novo, também apresenta motivo de atração, quando o objeto representa o triunfo do homem sobre o tempo, transmitindo informações aos homens de outros tempos. Por outro lado, o antigo torna-se objeto de repulsa – negativo - quando representa a permanência de algo superado e, por isso, indesejado, bloqueando o aparecimento do novo.

Tomemos as próprias palavras de Lyra para resumir a importância dessas dimensões (novidade/ antigüidade, grandeza/ pequenez, beleza/ feiúra) para a construção do poema:

[...] Nestes aspectos se concentra toda a poesia do mundo, e os poemas não falam de outra coisa: já que eles constituem derivações das três categorias fundamentais da existência humana, tudo está compreendido por elas. Quer dizer: qualquer que seja o assunto abordado pelo poema, esse assunto é explorado por um ou mais desses aspectos – pois são eles, e não o próprio assunto, que provocam o poeta para a criação, como forma poética de resposta a esse influxo que se desprende das coisas transitivas do mundo. (Lyra, 1992: 36)

O poema é o resultado da manifestação de aspectos relativos à existência humana presentes no texto por intermédio da expressão verbal. O efeito é a confluência dos opostos (novidade/ antigüidade, grandeza/ pequenez, beleza/ feiúra), marcados por antíteses e paradoxos. Esses recursos causam efeitos estranhos por serem diferentes do normal, do cotidiano: inusitados. No aspecto da contradição reside o valor poético do texto, segundo Lyra. Essas contradições podem aparecer, por exemplo, na apresentação de algo que seja ao mesmo tempo novo e antigo, ou na exploração do feio como fator de atração. O exemplo a seguir é do próprio Lyra, retirado de um poema de Carlos Drummond de Andrade e mostra o efeito da contradição e a atração do feio: “Uma flor nasceu na rua! (...) É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio” (p.50).

Em complementação às características do poema e da poesia, Octavio Paz (1982) sintetiza *poeticamente*: “Só no poema a poesia se recolhe e se revela plenamente, (...) o poema é o lugar de encontro entre a poesia e o homem” (p. 17).

2.2.2. Recursos formais da poesia

O poema, a partir de suas características próprias e de artifícios expressivos, possui uma unidade, responsável pelo efeito poético e que aponta o caminho para a interpretação. A expressão pretendida através da poesia é alcançada por meio da exploração de recursos de efeito estético, como a sonoridade, o ritmo, o encadeamento das palavras, as rimas, a repetição de palavras e fonemas, que ordenam a organização interna do texto, categorizados em seus níveis estruturais. A constituição do poema se dá nas relações associadas, estabelecidas entre os níveis lexical, sintático, semântico, fônico e gráfico.

O nível lexical é responsável pelo acervo de palavras que constitui o texto. Além do vocabulário, as categorias gramaticais são elementos de análise na constituição do sentido, pois a averiguação do predomínio de algumas delas e a forma como são empregadas podem indicar um dos caminhos para a interpretação, como por exemplo o emprego de certas categorias verbais que indicam dinamismo ou estaticidade ao conteúdo. No nível sintático encontram-se recursos como pontuação, inversões sintáticas e encadeamento, constituído de uma construção especial, que liga um verso ao seguinte, para completar seu sentido.

O sentido global do texto pode ser reconhecido pela análise do nível semântico. Este sentido pode ser sugerido por meio de recursos como figuras de sentido, tais como: metáforas, alegorias, comparação, metonímia, sinédoque, oxímoro, redundância, eufemismo etc. Esses recursos criam múltiplas sugestões de significação, tanto no plano denotativo quanto no conotativo.

O nível gráfico representa a “feição plástica” (D’Onofrio, 1995) do texto, sendo composta, metaforicamente, de uma cabeça e vários membros. A cabeça, estrategicamente, por sua posição de destaque, é o título, que muitas vezes engloba o tema geral do texto. Ainda no nível gráfico, destacam-se a divisão estrófica, que caracteriza a forma poemática: soneto, canção etc., e a organização espacial, que colabora para a livre expressão e a interpretação, como ocorre nos poemas concretistas.

No nível fônico, as figuras de efeito sonoro associam-se ao conjunto de elementos da estrutura formal do texto, sendo também responsáveis pela sugestividade de sentido e pela criação de imagens.

Dentre os elementos da estrutura sonora, o ritmo se destaca, pelo estabelecimento de uma cadência própria do texto, funcionando como um eco, apoiando e ampliando seu sentido. Segundo Paixão (1983), o ritmo é um dos eixos responsáveis pela “força magnética” do texto, que contribui para possibilitar o efeito estético da sensação gratuita, na leitura, das emoções e dos sentimentos do poeta. O ritmo é o elemento capaz de registrar a pulsação das palavras em combinação entre si, designando coisas. Através do ritmo, as palavras se encadeiam, se movimentam simbolicamente, no intuito de formar um todo, com sentido amplo e ilimitado, insuflando a imaginação. O ritmo resgata o texto do plano estático e limitado, estabelecendo, através da articulação e da cadência sonora, a unidade do poema, como ocorre na música.

O ritmo é um dos elementos que possibilita a interiorização, a impregnação do texto, no diálogo com o leitor. Este recurso estabelece significados; cria imagens, pelo encadeamento livre e contínuo, suscita a expectativa, colocando-nos numa atitude de espera para o que virá no verso seguinte. Além disso, é o elemento que permite o descortinar de imagens e significados, que abre e estabelece o caminho da leitura. É por meio do ritmo que o poeta “encanta” a linguagem, segundo Octavio Paz. Para ele, este encantamento pelo ritmo é um elemento imprescindível no poema, pois é o que dá movimento e, conseqüentemente, vida ao texto.

O poeta encanta a linguagem por meio do ritmo. Uma imagem suscita outra. Assim, a função predominante do ritmo distingue o poema de todas as outras formas literárias. O poema é um conjunto de frases, uma ordem verbal, fundado no ritmo. (Paz, 1982, p. 68)

Dentre as figuras de efeito sonoro na cadência rítmica estão, com ênfase, as repetições, como:

a) Aliteração: repetição de consoantes ao longo do poema, estando ligado seu efeito à significação do texto. Tomemos como exemplo o seguinte trecho de Mário

Quintana⁹, no qual a repetição dos fonemas /v/ e /s/, juntamente com os gerúndios, representam o som da ventania que aumenta gradativamente resultando no efeito do medo: “Medo de nuvem/ Medo medo/ Medo da nuvem que vai crescendo/ Que vai se abrindo que não se sabe/ O que vai saindo (...)”.

b) Assonância: repetição da mesma vogal no poema. O exemplo anterior é bem aplicado aqui também, pois a constante repetição cadenciada da vogal /e/ fechada retoma a imagem do movimento contínuo do vento.

c) Anáfora: repetição de uma palavra na mesma posição, em versos diferentes. Continuemos com Mário Quintana como exemplo: “(...) Medo da nuvem Nuvem Nuvem/ Medo do vento/ Medo Medo/ Medo do vento que vai ventando (...)”. O efeito produzido através da repetição da palavra-chave *medo* poderia ser o de apresentar ao leitor infantil forças incontroláveis e ameaçadoras, mas que são tratadas no texto de forma verdadeira e encantadora.

d) Onomatopéia: som da letra que se repete, lembrando o objeto nomeado.

e) Rima: repetição regular de sons em posições de similaridade ou em lugares diferentes, ou seja, no final de versos diferentes ou no interior do mesmo verso, criando um parentesco sonoro entre as palavras (Goldstein, 1991). As rimas são também importantes na medida em que marcam ritmicamente o verso, estruturando os versos em estrofes e as estrofes em poemas. Retomemos o exemplo de Mário Quintana, no qual as rimas contribuem para a sugestão da dinamicidade que acompanha a progressão do texto: “(...) Medo do vento que vai ventando/ que vai falando/ que não se sabe/ O que vai dizendo...”

2.2.3. Quando a poesia passa pela escola

Em uma de suas manifestações de inquietação sobre questões relativas ao ensino da poesia, Lajolo (1993) faz alusão à poesia como “uma frágil vítima da escola” ou “fragílisma”. A afirmação não deixa dúvidas diante da constatação do tratamento dispensado ao gênero na escola por meio da tradição didática conservadora. É um

⁹ In: Bordini, *Poesia infantil*, 1991, p.15.

tratamento circundado pela insegurança diante da subjetividade poética, pela adoção de metodologias de leitura incoerentes que, muitas vezes, têm como causa o despreparo, a situação de incompatibilidade de horizontes de expectativas entre alunos e professores, marcada pelo interesse didático, de um lado, e pelo desinteresse de leitura, do outro.

Outro fator que contribui para o quadro desalentador dessa situação de desequilíbrio geral está relacionado à questão de que muitos textos têm como autores pseudopoetas, que direcionam seus olhares para a difusão de valores morais, comprometimentos ideológicos conservadores via livro didático, utilizando-se de uma linguagem infantilizada, que desvaloriza a poesia infantil como possibilidade de texto literário, não tendo espaço a especificidade da linguagem poética. Quando não, os textos utilitaristas destes autores servem como suporte para a transmissão de instruções e conhecimentos das mais diversas áreas, sobressaindo o caráter instrumental dado à poesia, criado e cultivado pela escola e disseminado, em larga escala por editoras com interesses comerciais. Muitas vezes também, textos de autores consagrados se prestam para o estudo gramatical, sufocando-se toda a poeticidade, o aspecto estético, e uma perspectiva de leitura global desses textos, que são desvestidos de suas potencialidades específicas. A esse respeito, complementa Bordini (1989): “Convém lembrar, entretanto, que a poesia *não* é escola, não quer *ensinar* a linguagem e não suporta ser tratada como objetivo de estudo gramatical” (p.63).

Essa situação atinge, principalmente, o texto poético que tem crianças como leitores. Para os jovens, o interesse pauta-se nas questões do desnudamento formal da poesia, que em nada contribui para a leitura significativa e ampla, uma leitura mediadora entre a criação e o real, constituindo a atividade do leitor a reconstrução de todo o universo simbólico do texto. Outra tarefa da poesia na escola é servir apenas como estudo de características de escolas literárias, sendo dispensado a ela um “tratamento de fora” (Bordini, op. cit.). Com isso, os efeitos estético e humanizador, pretendidos por meio da leitura, ficam marginalizados, não havendo o eficiente encontro do leitor com o texto.

Uma das causas para o descaso da poesia na escola é apontada por Lígia Morrone Averbuck (1991). Para ela, essa situação ocorre devido à pretensão da escola e da sociedade de obter sempre resultados lucrativos imediatos. No entanto, da poesia não

se pode esperar mais do que seu efeito estético obtido gratuitamente, que ocorre no diálogo entre leitor e texto por meio de uma linguagem lúdica e prazerosa. Este efeito e o aspecto da gratuidade possibilitam a emancipação do leitor. Vistas deste ângulo, a leitura e a descoberta da poesia tornam-se atividades de “perda de tempo”, que não resultam em ganho. Isto é propiciado pelo desconhecimento do papel da arte em geral na formação humana.

O desenvolvimento da sensibilidade para a arte deveria ser um dos fios condutores do trabalho renovador com a poesia na escola, ao lado do propósito de levar a criança e o jovem à percepção do poder da palavra poética por meio da exploração de seus significados, o que é apontado por Bordini, 1976, 1989; Averbuck, 1991; Cunha, 1995. A esse respeito, Averbuck (op. cit.) afirma que a posição da escola em relação à poesia seria a de “desenvolver no aluno leitor sua habilidade para sentir a poesia, sensibilizar-se para a comunicação através do poético” (p. 67).

Se o desenvolvimento da sensibilização se torna o eixo condutor do trabalho, a idéia de “ensino” da poesia, enquanto processo didático sistematizado, deve ser descartada, pois a sensibilização é própria dos objetos de criação artística, como é a poesia, não sendo campo de interesses utilitaristas. Por outro lado, ela deve prestar-se também à luta contra o mecanicismo, a insensibilidade e a automatização, que tomam conta do cotidiano do homem e de sua linguagem.

Nesta luta pela sensibilização, o professor também deve estar contaminado com o “vírus” da poeticidade e estar predisposto aos seus efeitos e, com isso, ser o primeiro a entusiasmar-se para alcançar resultados satisfatórios com os alunos, que seriam a emoção e a pura beleza. Averbuck (op. cit.) postula para o professor o papel de provocador, o de “iluminador de caminhos para a leitura, para que a criança possa, depois, nela se aventurar sozinha”, cumprindo-se, dessa maneira “o caminho da poesia” (p.70). No percurso desse caminho, a poesia deve ser “sentida” na interação solitária e livre com a leitura, não importando, em primeiro plano, o estudo do vocabulário e muito menos o tradicional *o-que-o-autor-quis-dizer*. O que importa, no entanto, é o *modo*, o *como* o texto diz o que diz, pois é no *como*, na manipulação criativa e lúdica da linguagem, no processo de seleção vocabular e na exploração de recursos formais que se

encontra o caráter artístico e propulsor do efeito estético da poesia, apontado por Eco (1974).

Quando o trabalho com a poesia na escola pretender atingir as dimensões apontadas acima, a metodologia adotada deverá ser aquela que contemple estratégias coerentes, que sejam mediadoras do diálogo entre leitor e texto, levando o aluno à sensibilização e à percepção ampla do significado textual. Essa provocação à percepção do significado mais amplo do texto é importante, na medida em que possibilita ao aluno tornar-se sujeito de sua leitura, não apenas numa situação de domínio do texto, mas de interação e troca.

Na intenção de proporcionar uma interação de afinidades com a poesia, as atividades propostas para sua exploração, na escola, devem propiciar uma atmosfera própria para a leitura por meio de uma constante “oficina poética”, proposta por Averbuck. No processo da oficina, a “desconstrução” do texto deve permitir ao aluno sentir e vivenciar seus efeitos estéticos, por meio de um relacionamento ativo e constante com o texto. A brincadeira com uma linguagem dinâmica, marcada pela exploração de recursos como trocadilhos, repetições, imagens poéticas, inversões, paradoxos, rimas estapafúrdias, surpresas, associações inusitadas e renovadas a cada leitura, torna-se predominante ao contemplar temas cotidianos das mais variadas instâncias, como o relacionamento familiar, o medo, o afloramento do amor, as angústias, os bichos, as brincadeiras, os seres reais ou fantasiosos.

Em vista disso, o aluno deve ser levado a perceber que a poesia não é inatingível e inacessível, como parecem textos que exploram a espacialização e os recursos formais, num aparente ilogismo. O texto poético é um modo de comunicação consigo mesmo e com o mundo, comunicação esta dotada de características próximas da linguagem infantil, como o jogo, a oralidade, a sonoridade, a ludicidade e a carga simbólica.

Tomemos como exemplo um poema de José Paulo Paes (1997: s/p), no qual podem ser observadas algumas dessas características:

Ana e o pernilongo
I
Toda semana

*eu me lembro da Ana.
Para mim não há sem Ana
sem Ana.*

2
*Havia um pernilongo
chamado Lino
que tocava violino
Mas era tão pequenino
o Lino
e tocava tão fino
o seu violino,
que nunca ouvi o Lino
nem vi o Lino.*

Outro fator que deve tomar maior espaço no trato da poesia na escola é a questão da exploração do imaginário, pois a poesia apela constantemente à imaginação fértil da infância e da adolescência e à recriação. Tanto a sensibilização quanto o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, oferecidos pelo texto poético, exercem papéis importantes no processo de humanização, “funcionando como *antídoto* em uma civilização urbana e técnica”(Averbuck, op. cit.:69) e contribuindo para a formação de pessoas que sejam capazes de usufruir da poesia como uma forma a mais de comunicação com o mundo. O resultado de um trabalho desencadeado pela criação e ativação da imaginação é citado por Averbuck:

Por sua ação sobre os processos emocionais (inconscientes), ela (a poesia) desencadeia, se favorecida a liberdade de criação, a liberação do “eu”, a descoberta de outros espaços até então ocultos para o próprio aluno, que descobre, e assim se desaliena. Este trabalho se faz, portanto, no processo de fluxo da leitura, do dizer, da reflexão, da descoberta, da recriação. (Averbuck, 1991: 82)

Este resultado será alcançado quando a poesia deixar de ser “ensinada”, pois, com isso, segundo Lajolo (op. cit.), a escola apenas vem prestando um “desserviço” à poesia, não explorando seu caráter lúdico apontado por Paes (1997): “Poesia/ é brincar com palavras/ como se brinca/ com bola, papagaio, pião”.

A poesia, sem dúvida, quando passa pela escola, precisa de um novo olhar, um olhar voltado, principalmente, para a tomada de novas atitudes, que promovam a verdadeira experiência poética ao aluno. Isso ocorrerá quando houver uma revisão das perspectivas quanto à escola, aos alunos e à prática pedagógica, e quando estas relações

forem marcadas por menos desencontros e mais avanços, no sentido de expor com mais frequência crianças e jovens à arte, em todos os seus campos, principalmente à dimensão lúdica e gratuita da poesia.

2.3. Concepção de leitura

Desde o início de sua relação com o mundo, na era primitiva da sua história, o homem já estabelecia relações com a natureza e com outros homens, através do seu olhar *ledor* (Yunes, 1994), sem o qual seria impossível sua sobrevivência. Naqueles tempos, os homens liam o mundo que os cercava através de gestos, sinais, sons, elementos da natureza, independentemente da invenção de um código convencionalizado como a escrita. Esse processo de leitura estabelecia um princípio de compreensão dos objetos e dos outros homens através da apropriação da imagem concretizada pelas inscrições nas cavernas. Isso significa que o homem lê desde sempre, e lê não somente o que existe por meio da escrita, mas lê todos os significantes que estão disponíveis, dando-lhes sentido.

A partir da invenção da escrita, funcionando como mais um instrumento da comunicação e tomando espaço no processo de significação das coisas, a leitura passa por novas perspectivas em relação à força que as palavras encerram. Inicialmente, o ato de ler era um meio de desvendar o mistério da palavra envolta em magia, enigmas e mistérios, proporcionando poder àqueles que dele tiravam proveito. Desse modo, a leitura estava diretamente vinculada à cultura do código escrito.

Podemos ter uma breve noção de concepção de leitura muitos séculos depois que a escrita entrou efetivamente no cenário da comunicação humana, através da descrição dos métodos de alfabetização utilizados na França no final do século XVII (Foucambert, 1997), quando os interesses burgueses delegaram à escola a tarefa de estabelecer o contato entre as crianças e o mundo da escrita e da leitura. Esses métodos refletem uma visão de leitura que perpassou séculos e, ainda hoje, no final do milênio, sobrevive, com alguns de seus fortes resquícios.

Nas escolas francesas dessa época, o latim era o instrumento utilizado para o ensino da leitura e para iniciar os pequenos no mundo da escrita. A sistematização dos

métodos seguia as seguintes etapas: o estudo das letras, sílabas, palavras e, por fim, o conhecimento das frases. A aprendizagem da leitura ocorria por intermédio dos salmos bíblicos, mas era uma prática superficial, lenta e mecânica, estando ainda distante a leitura dinâmica e com sentido mais amplo.

Um passo à frente na história da leitura se dá no sentido do avanço na funcionalidade dos métodos de ensino que propiciassem uma maior significação para a relação escrita-leitura. No entanto, essa idealização estava muito longe ainda de uma perspectiva que considerasse o leitor, seu contexto e o papel da leitura na vida das pessoas. Esses novos métodos propunham a aprendizagem da leitura por meio da apresentação às crianças de palavras inteiras, mas ainda isoladas, que seriam utilizadas, posteriormente, para a formação de frases, sempre partindo do simples para o complexo. Nesse processo de ensino, a leitura funcionava como um sistema equivocado de correspondência entre o oral e o escrito, entre o signo e os sons. A leitura era, assim, vinculada diretamente à capacidade dos aprendizes de associarem as letras em conjuntos a sons, numa seqüência articulada, pronunciada sem interrupções.

O século XIX apresenta pouco avanço na pedagogia da leitura. A soletração sobrevive ainda com força e vigor, sem que haja a relação com o uso prático da escrita e a necessidade da recorrência à leitura. No entanto, já começam a existir os primeiros focos de interesse pela leitura enquanto compreensão, diferenciando-se da visão simplista, que a vê apenas como um instrumento decodificador para a recitação dos salmos bíblicos. A compreensão dos signos e o sentido das palavras passam a ser fatores importantes na aprendizagem da leitura, juntamente com a leitura expressiva.

A concepção de leitura, refletida no uso dos métodos pedagógicos, consiste num processo limitado e mecânico de deciframento de códigos lingüísticos, sem levar em consideração a funcionalidade real dessa prática na vida das pessoas, o interesse, a necessidade e a diversidade da leitura. Essa visão perdurou vivamente nas práticas pedagógicas por muito tempo, não somente nas escolas francesas, como também nas escolas brasileiras e em muitos outros países.

Apenas a partir da segunda metade do século XX é que as preocupações com a leitura na escola começaram a direcionar-se mais assiduamente para outras perspectivas, a partir das contribuições de ciências como a Psicolingüística, a Sociolingüística e a

Neurologia. Essas novas vertentes começam a conceber a leitura como um processo complexo e dinâmico, que envolve componentes sensoriais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (Martins, 1994). As novas vertentes do estudo da leitura concebem-na como um ato que vai além da decodificação passiva de sinais gráficos que compõem o texto, passando pela questão da interpretação e pela compreensão, levando, com isso, o leitor a tomar uma postura reflexiva e crítica diante da realidade. Neste sentido, ler é, segundo a concepção de Foucambert,

[...] um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da informação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido, um valor. Ler não é traduzir, mas sim compreender. [...] Ter controle sobre a leitura é assegurar-se de que o texto seja percebido em suas intenções e em suas possibilidades. [...] é assegurar-se de que ele seja interpretado e não simplesmente pronunciado. (Foucambert, 1997:79)

Nessa concepção ampla de leitura, percebe-se a importância do trabalho do leitor, que já não é mais considerado um sujeito passivo, conduzido pelo texto. Seu papel agora é dinâmico, no sentido da percepção das intenções do autor, devendo ler além do código escrito e atuar como um produtor de sentidos do texto, a partir de sua experiência de vida e das suas relações interpessoais. O resultado do trabalho do leitor é a conscientização e a libertação, que permitirá a alargamento do mundo para além do que se está lendo e o combate à alienação, através de uma leitura questionadora, que possibilitará o julgamento e a compreensão da realidade em que está inserido. Dessa forma, segundo Silva (1996), ler, além de ser uma tomada de atitude,

[...] é um modo de existir no qual o indivíduo não apenas traduz os significados literais da mensagem, mas compreende e interpreta a escrita e, com isso, passa a compreender-se no mundo. O ato de ler, então, compreende três propósitos fundamentais: compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem. (Silva, 1996:45)

Se ao leitor são designadas novas funções, o domínio da leitura, na escola, deve passar por reformulações, deixando de ser um processo de *alfabetização* para tornar-se um processo de *leiturização* (Foucambert, op. cit.). A diferença está na concepção da leitura. No primeiro processo, há o baixo nível de exigência de uma sociedade que leva grande parte da população, costumeiramente a classe social dominada, a um sistema de

comunicação oral diferenciado; enquanto a *leiturização* dá conta de um universo mais abrangente, no qual o leitor é conduzido a pensar sobre o que lê. A leiturização está relacionada ao que o mesmo autor define como *saber-ler*, em contraposição ao *saber-decifrar*, processo que dominou, por muito tempo, a relação entre a escrita e a leitura, na escola. *Saber-ler* não se limita apenas ao contato direto e exclusivo com a escrita, como acontecia nas escolas francesas dos séculos anteriores, pois ler

[...] não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito. (...) Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (Foucambert, 1994:5)

Nesse sentido, a leitura deve partir de necessidades ou motivações. Foucambert (op. cit.) aponta alguns aspectos importantes motivadores da leitura. A primeira delas, e a mais comum, é a intencionalidade, o objetivo da leitura delineado pela expectativa do leitor é definido a partir de um projeto. Outra característica é a relação de troca leitor-texto, na qual o leitor investe mais na leitura com pré-conhecimentos do que os extrai. Nenhum leitor vai ao texto totalmente desprovido de algum conhecimento prévio. Sendo assim, quanto menos conhecimento o leitor investir no texto, maior será o seu trabalho na reconstrução do sentido ou mais incerto. Para que a leitura seja mais eficiente e transponha o horizonte de expectativas do leitor, é necessário que o mesmo invista em uma nova leitura 80% de conhecimentos prévios. Este pré-conhecimento, necessário a uma leitura progressiva, está por trás dos olhos e vai ao encontro da informação diante dos olhos.

Outro componente da motivação para a leitura está na questão do intertexto, na correspondência e na relação dos textos entre si. Nesse processo, a leitura de um texto é acrescida pelo olhar dos outros textos que com ele mantêm correspondência. Daí decorre que a leitura, então, é um processo em rede, no qual cada texto existe por referência a outros. Nesse círculo de leituras, manifestam-se experiências individuais, coletivas e históricas, formando, dessa maneira, um universo cultural.

Foucambert (op. cit.) trata também do modelo interacionista de leitura. Este modelo prevê a leitura como processo dinâmico de compreensão: ler é compreender. A

leitura ocorre a partir da ação concomitante do questionamento recíproco de um material gráfico diante dos olhos e de um capital semântico *atrás dos olhos*. A partir dessa interação ocorre a atuação do leitor, atribuindo um significado ao texto, dentre os vários que lhe podem ser atribuídos. O resultado é a mudança que o texto provoca nas expectativas e na visão de mundo do leitor. Em vista disso, Silva (1995) complementa com sua concepção de leitura e dos efeitos dela na vida do leitor:

[...] a leitura é um processo de criação e descoberta, dirigido ou guiado pelos olhos perspicazes do escritor. (...) A boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando os modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor. (Silva, 1995:6)

Geraldi (1996) também ressalta a importância da leitura e seus efeitos na constituição do sujeito, ao funcionar como um processo que possibilita o alargamento dos horizontes de possibilidades de construção das próprias palavras, de compreensão do texto, a partir do diálogo constante e tenso com a palavra alheia.

A leitura, vista sob o aspecto da compreensão, exige do leitor uma postura de transformação de si mesmo, bem como dos outros e das coisas: “É sentir que se tem domínio sobre o mundo, assim que se passa a compreender aquilo que o faz como é”. (Foucambert, 1997: 56). Desse modo, a leitura propicia ao leitor estar em contato direto, permanente e de maneira dinâmica, com o mundo e com a memória cultural produzida pela sociedade, compreendendo os aspectos que fazem parte da vida e dando sentido ao que o cerca. 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” (Martins, 1984). Além disso, a leitura é um instrumento libertador de padrões ideológicos, de inculcamentos, de limitações cognitivas e morais, tornando-se um fator determinante de posturas críticas e transformadoras e, conseqüentemente, de formação da plenitude humana.

Maria Helena Martins (op. cit.) aponta três níveis em que o processo da leitura pode ocorrer: a sensorial, a emocional e a racional. A leitura sensorial é a primeira etapa do contato direto com o texto, não importando, em grande medida, racionalizações ou justificativas. Nesse momento, o leitor apenas entra em contato com o material, sentindo

a textura, o formato, e conhecendo, através dos sentidos, o campo no qual pretende adentrar.

A leitura emocional, como a própria terminologia antecipa, é aquela em que o leitor mergulha totalmente no universo da ficção, da fantasia ou da realidade transcrita. Há o predomínio dos sentimentos, da imaginação, que levam o leitor a conviver com personagens, espaço e tempo reais ou ficcionais. É através do contato com o mundo ficcional que a leitura torna-se co-responsável pela formação integral da pessoa, quando alimenta o imaginário de ficção e fantasia ou quando possibilita “dar sentido às coisas significativas, à nossa existência, aos nossos interesses e necessidades (reais ou de fantasia)” (Martins, op. cit.: 18).

Na etapa da leitura emocional, segundo a mesma autora, deve ocorrer a empatia entre leitor e texto, que nos leva, como num processo de transposição da realidade concreta para o universo do texto, a renovar as nossas emoções e a

[...] sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e em circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia fora de nós. (Martins, 1994:52)

Na leitura racional, enganosamente vista como privilegiada, e que denota *status* ao leitor, ocorre o acréscimo de conhecimento e informações às expectativas e necessidades do leitor. Além disso, a leitura racional possibilita o questionamento tanto da própria individualidade quanto do universo das relações sociais. Nesse sentido, complementa Zilberman (1991) que a leitura seria o elo de ligação racional entre os indivíduos e o mundo, pois permite que o leitor entre em contato com outras realidades, tanto temporais quanto espaciais e outras experiências, ampliando, com isso, sua visão de mundo. Dessa maneira, “a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo” (p.21) e uma forma de dar sentido a ele.

Além destas três categorias apontadas por Martins, outras duas dimensões são relevantes no processo da leitura: a compreensão e a interpretação. A compreensão é a fase inicial da leitura, quando o leitor entra em contato superficial com o texto, a fim de conhecê-lo. Essa leitura, feita a partir de suas emoções e vivências, engloba o conjunto de informações e referências culturais básicas e necessárias à compreensão mínima

daquilo que se lê. A leitura compreensiva resume aquilo que o texto diz, sendo única para qualquer leitor, que retira informações básicas do texto.

A compreensão é o início da etapa posterior, a da interpretação. Depois do contato inicial com o texto ocorre a leitura interpretativa, ou seja, a leitura crítica, reflexiva, sendo, portanto, o momento de o leitor distanciar-se do texto, a fim de que a leitura se realize em profundidade, indo além daquilo que o texto diz. Na interpretação, o leitor deve preocupar-se com o que o texto quer dizer, com aquilo que diz; é o momento de desvelar o que pode ocultar-se nas entrelinhas. Para isso, é necessário que o leitor contribua com novas informações e atente para os esquemas do texto que o auxiliaram na interpretação. Segundo Silva, a leitura interpretativa compreende

[...] o desvelamento, elaboração e explicitação das possibilidades de significação do documento, projetadas pela compreensão. Em última análise, pode-se dizer: a interpretação des-cobre aquilo que a compreensão projeta. (Silva, 1995:71)

Para que a leitura interpretativa seja efetivada, é necessário que o leitor assuma uma postura crítica e reflexiva. O resultado deverá ser a aquisição de novos conhecimentos e o alargamento das experiências vivenciais, tomando-se por base uma nova postura frente à leitura.

2.3.1. A leitura da literatura

A leitura literária passa pela perspectiva do diálogo amplo entre texto e receptor, no qual o leitor reconstrói o sentido do texto, tendo como parâmetro suas expectativas e sua experiência de vida. Nesse diálogo, a leitura ocorre, segundo Lajolo (1993), como um trabalho de tessitura, através do entrelaçamento do significado pessoal das suas leituras com os novos significados possibilitados pelo texto.

A palavra assume muitos e variados significados na leitura literária, pois o texto recusa a linearidade e assume contradições e polêmicas. Por isso, a leitura é uma forma de estabelecimento ou fruição de um desses significados, comportando várias leituras, até de um mesmo leitor, não podendo ser este processo impositivo ou meramente formal. Em cada leitura há um enriquecimento do texto e novas perspectivas são trazidas à tona.

A cada releitura, mais a lembrança de outra leitura renova o texto. O acréscimo feito permite essa renovação.

As leituras possíveis de cada obra estão vinculadas ao momento histórico, social e cultural dos leitores. Dessa maneira, a obra assume dimensões que vão além do sentido limitado e definido, residindo, nesse processo, o prazer ilimitado e a plena liberdade do leitor, que não se vê obrigado a manter vínculo direto com a linguagem cotidiana e com outros meios de comunicação, que não deixam espaço para a ambigüidade. Assim, o receptor pode exercer seu papel de co-autor, através do trabalho de interação autor-texto-receptor. Com base em suas experiências pessoais, o leitor participa ativamente na reconstrução do universo simbólico que as palavras representam. Ele é estimulado a indagar a flexibilidade e a potencialidade do texto, manifestadas pela natureza de sua linguagem polissêmica.

Na efetivação da leitura do texto literário, a participação do leitor é particularmente importante, pois, no seu contato solitário com o texto, preenche as lacunas deixadas pelo autor, permitindo o diálogo entre duas instâncias (autor e receptor), que possuem horizontes de expectativas sociais e históricas diferentes, mas que podem aproximar-se ou distanciar-se (**Aguilar**, 1993). Nesse processo de participação de recriação, o leitor atinge níveis cada vez mais elevados de criatividade e questionamento, além de revelar-se como sujeito social e histórico.

Vista desse ângulo, a leitura da literatura na escola não deve ficar restrita à descrição pura e simples de estruturas textuais e à transmissão de movimentos literários, num trabalho apenas diacrônico. Ao lado desse estudo, deverá prevalecer uma prática pedagógica preocupada com a formação do leitor. Isso será efetivado quando uma nova concepção de leitura for assumida, na qual a leitura não seja vista apenas como resultado satisfatório do processo de alfabetização, mas como uma atividade que propicie uma experiência única com o texto literário. Essa experiência deverá possibilitar ao aluno-leitor o contato com a linguagem literária incorporada por particularidades, ao construir um mundo ficcional coerente e compreensível, que se alimenta da fantasia e que elabora suas imagens interiores para se comunicar com o leitor (**Zilberman**, 1990).

Os efeitos do trabalho pedagógico com a leitura literária manifestam-se na realidade vivencial de cada leitor, pois, ao entrar em contato com realidades alheias e

distantes do seu cotidiano, ele é levado a refletir sobre sua rotina e incorporar novas experiências. Segundo Zilberman (op. cit.), ao ocorrer o alargamento de suas experiências através da leitura literária,

[...] o leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (Zilberman, 1990: 19)

O resultado desse enriquecimento individual, depois da leitura solitária, deverá ser a socialização das experiências individuais, pois a leitura estimula o diálogo através da troca de impressões e preferências com outros leitores. Dessa forma, a leitura promove o encontro entre as pessoas e a realidade sócio-cultural. Em síntese, uma pedagogia da leitura deve objetivar a transformação do leitor, através de um ensino que proponha descobertas, a partir da reflexão da função exercida pelo texto num sistema comunicacional, social e político.

2.4. A Estética da Recepção e a função do leitor: diálogo e emancipação

Por muito tempo, na história da literatura, apenas duas dimensões do conjunto literário eram consideradas importantes e, por isso, tinham maior enfoque: o autor e o texto, ficando o leitor e os efeitos da recepção à margem do processo. Há apenas poucos anos, a partir de 1967, quando a teoria da recepção enfatiza o papel do leitor no processo de leitura, essa situação começa a ser revertida.

No início do século XX, por volta de 1918, a arte em geral, na Europa, bem como a literatura, refletiam o estado de incertezas no qual viviam os homens da sociedade do pós-guerra, segundo os apontamentos de Eagleton (1983). Neste contexto de perda de referências, surge a fenomenologia, um método filosófico que, tendo Edmund Husserl como precursor, enfatizava a compreensão dos fenômenos de forma total e pura, em sua essência e imutabilidade.

No campo da literatura, a fenomenologia exerceu influência sobre os formalistas russos, para os quais o texto era concebido como um instrumento pelo qual o autor refletia sua visão de mundo. A essência do texto, conforme indica Eagleton, era o que importava, sendo reduzida à “pura materialização da consciência do autor”, que compreendia a maneira pela qual o mesmo apreendia a realidade. Sob esse aspecto, não interessava a figura do autor como sujeito social. Ele era ignorado, interessando apenas sua consciência empírica e transcendental. O contexto histórico concreto e social da obra e suas condições de produção também eram ignorados, sendo focalizada apenas a maneira pela qual o texto era percebido. Além disso, o significado do texto literário era concebido como imutável, mesmo que pudesse ser expresso de maneiras diversas.

Martin Heidegger, discípulo de Husserl, inova as propostas do mestre, defendendo uma nova visão em relação ao texto. Heidegger, através da hermenêutica, reconhece a condição histórica do ser humano para o conhecimento das coisas. A hermenêutica apoiava-se na idéia de que o mundo existe e os homens fazem parte desse universo ao estabelecer diálogo com ele, o que lhes restitui a sensação de estarem vivos. Outro aspecto valorizado pela hermenêutica é que o conhecimento teórico surge sempre de um contexto de interesses sociais e práticos, ou seja, conhecer pressupõe um fazer.

Em relação à interpretação literária, o leitor ocupa um lugar ainda muito tímido; sua atitude passiva consiste em deixar que a mobilização do significado aconteça naturalmente, uma vez que este não é um trabalho realizado pelo leitor. Eagleton (op. cit.) descreve como Heidegger expõe a relação servil do leitor em relação ao texto: “Devemos nos abrir passivamente ao texto, submetendo-nos ao seu ser misteriosamente, deixando-nos interrogar por ele” (p.70).

Gadamer, segundo Eagleton (op. cit.), amplia o espaço do leitor, sustentando a tese de que o significado de uma obra literária não se esgota nas intenções do seu autor, podendo o significado ser um “diálogo entre o passado e o presente” (p.77), a partir da posição histórica do leitor e da sua capacidade de diálogo com o texto, estabelecido pelas perguntas que ele apresenta ao texto. Em diferentes contextos históricos, a obra pode suscitar diferentes significados. Assim, Gadamer considera o caráter de

instabilidade da obra, segundo o qual a leitura adquire novos sentidos a cada visão diferente.

Gadamer avança, no sentido de considerar o leitor no processo dialógico com o texto, mas vê a história como um fluxo contínuo, sem percalços e contradições que pudessem impedir o estabelecimento de significados para cada obra, não importando os preconceitos culturais que viessem a prejudicar a recepção da obra literária do passado.

Em contraposição a essas concepções sustentadas, até então, no campo da literatura pela fenomenologia clássica, Hans Robert Jauss divulga, a partir de 1967, seus argumentos para uma nova postura frente aos estudos literários, a “Estética da Recepção” ou a “teoria do efeito”, fundamentada nas idéias da hermenêutica literária, mas agora menos preocupada com a compreensão e a explicação da obra, e mais com a aplicação. Essa nova concepção de leitura visa, primordialmente, reconhecer os efeitos, tanto de obras contemporâneas quanto de obras consideradas como clássicos, e o papel ativo do leitor como, o “principal elo do processo literário” (Zilberman, 1989). A nova teoria reconhece a importância da participação do leitor na tríade fundamental para a concretização da obra literária: o autor, o texto e o leitor, responsável, este último, pela atualização dos variados significados da leitura.

Hans Robert Jauss, a partir de uma conferência na Universidade de Constança, conhecida como *Provocação*, abre novos caminhos para os estudos e a metodologia acerca do ensino da literatura, os quais estavam arraigados às metodologias herdadas da tradição idealista e positivista do século XIX. Os modelos tradicionais de ensino da história da literatura desconsideravam sua historicidade e sua perspectiva estética, implicando, muitas vezes, a ausência de um ou outro aspecto nos estudos literários. As novas idéias, por outro lado, atribuem à literatura uma função emancipatória, exercida junto ao leitor.

Tendo como rumo norteador Gadamer, seu professor, Jauss traça um novo olhar, um olhar de ruptura sobre os métodos de estudos literários priorizados até então, que, segundo ele, tornavam a literatura “mal-afamada”, e faziam com que ela trilhasse o caminho da decadência. O teórico assume opinião contrária à concepção de ensino de literatura fundamentada em questões estruturais da obra, como as condições históricas do seu nascimento, que limitam a leitura a um processo de apresentação do passado

acabado, ao preenchimento de estruturas e à especulação da vida de autores e seu conjunto de obras, quando não se voltam, única e exclusivamente, para a exposição de uma seqüência cronológica de fatos literários, frente a um leitor passivo, numa atitude apenas de contemplação histórica. O importante, segundo Jauss, no entanto, são “os critérios da recepção, do efeito produzido pela obra” (1979:57). Continua ainda Jauss:

[...] a recepção da arte não é apenas um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente da provocação e da recusa, e, por isso, em grande parte não sujeita ao planejamento mercadológico (Jauss, 1979: 57).

O ponto central da discussão da teoria estético-recepcional está na reformulação da visão da história da literatura, vista por Jauss como base do conhecimento do texto, mas não deixa de observar também o caráter artístico da literatura, uma vez que a relação entre a literatura e o sujeito leitor possui implicações tanto históricas quanto estéticas. É no processo de recepção de uma obra que sua natureza literária se manifesta, tornando-se um canal livre para a leitura (Zilberman, 1989). A “atividade comunicativa” (Jauss, 1979) entre leitor-texto é atualizada pelo diálogo, diferente da forma concebida pelos formalistas, para a qual a obra era um produto estático em um determinado tempo histórico. Essa atividade se fundamenta no intercâmbio entre leitor e obra, quando ocorre a fusão dos horizontes históricos do texto e do leitor, o que propicia uma tradução das expectativas do autor e as do leitor. O resultado poderá ser a identificação ou o estranhamento dos dois horizontes.

Nessa fusão, leitor e texto possuem funções definidas: o texto é responsável pelo *efeito*, resultado da experiência estética, e a *recepção* é condicionada pelo leitor¹⁰. No ato da recepção, o leitor tem por função a atualização histórica da obra por meio das inúmeras leituras possíveis. A atualização, por sua vez, é o processo que permite que a obra do passado seja percebida dentro do horizonte contemporâneo. Dessa maneira, a obra do passado continua *viva*. A esse respeito o próprio Jauss afirma:

¹⁰ Segundo Iser (1996), quando a recepção e o efeito estão interligados são responsáveis pela dimensão da estética da recepção.

A historicidade da literatura não repousa numa conexão de “fatos literários”, mas no experienciar da obra literária por parte de seus leitores. Essa mesma relação dialógica constitui o pressuposto também da história da literatura (Jauss, 1994: 24).

A história da literatura não deve estar vinculada apenas à representação de uma realidade da história geral, como postulavam os formalistas, mas sim à sua atualização que se realizará através da leitura. Sob esta visão, a leitura já não é mais concebida conforme os modelos estruturalistas e a teoria descritiva, que delegavam ao leitor a função apenas de preenchimento de esquemas limitados. Na concepção de leitura proposta pelos formalistas, a figura e a função do leitor são totalmente marginalizadas, quando não limitadas.

Já, para Jauss, o leitor, ignorado pelo marxismo e explorado pelo formalismo na função apenas de distinguir a forma ou desvendar o procedimento do texto, torna-se uma figura imprescindível no estabelecimento da relação dialógica entre literatura e leitor. Dessa maneira, ele assume seu papel dinâmico de co-autor da obra no processo de leitura. Segundo a teoria da Estética da Recepção, a participação do leitor no intercâmbio com a obra se dá no sentido de levantamento de hipóteses, deduções, pressuposições, especulação, atributo de possibilidades por meio de conhecimento de mundo e das convenções literárias em particular.

Jauss afasta-se das idéias da hermenêutica clássica quando concebe a leitura não mais apenas como um processo de interpretação, mas avança, ao privilegiar também o ato da recepção, que deve considerar a experiência pessoal, histórica e social do leitor, para que haja o estabelecimento do prazer estético.

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (Einstellug auf) seu efeito estético, i.e, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente para ser interpretado. (Jauss, 1979: 46)

Diante disso, a função da hermenêutica literária seria a de se preocupar com o modo de recepção da obra, num processo metodológico, além de

[...] aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro lado, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. (Jauss, 1979:46)

O processo de recepção de textos literários, ao qual refere-se Jauss, e que, segundo ele, deveria ser o enfoque da hermenêutica literária, compreende três fases sucessivas: a compreensão, a interpretação e a aplicação. Em *O texto poético na mudança de horizonte de leitura*, publicado originalmente em 1980¹¹, Jauss trata desse plano de experiência de leitura ao referir-se à interpretação de textos poéticos.

A compreensão, decorrente da percepção estética, é o início do processo ancorado na lógica da pergunta e da resposta. Essa primeira etapa corresponde à compreensão de textos do passado, originados a partir de questionamentos e reflexões do autor frente a fatos ou situações do seu tempo; a obra constitui a resposta a essa percepção criadora. Desse modo, compreender a obra significa ter acesso às perguntas a que o autor respondeu e que originaram a obra. Essa leitura perceptiva é o caminho para possíveis concretizações. Outro aspecto importante decorrente da leitura compreensiva é que a compreensão perceptiva da obra “faz com que o leitor experimente a linguagem na sua virtualidade e, com isso, o mundo na sua plenitude de significação” lembra Jauss (op. cit.:309), ao referir-se à leitura de obras poéticas.

A leitura interpretativa é a fase seguinte à compreensão. Nesta fase ocorre a leitura retrospectiva, na qual o leitor “irá procurar e produzir o significado ainda incompleto por meio de uma retrospectiva, voltando do fim para o começo ou do todo para o particular” (Jauss, op. cit.: 311), o que deverá permitir o acesso ao “sentido global” do texto. Essa dinâmica de revisão torna-se necessária quando algum aspecto da leitura exige a volta a elementos ainda obscuros, situados anteriormente ao momento presente da leitura, aspectos que conferem sentido ao texto, mas ainda não compreendidos pelo leitor. O que contribui para a efetivação desse processo é que a experiência da primeira leitura torna-se horizonte para a segunda experiência.

¹¹ In: Lima, *Teoria literária e suas fontes*, 1983.

A aplicação é o momento da leitura histórica ou reconstrutiva, pois ocorre, nessa terceira fase, a reconstrução do horizonte histórico no qual a obra teve sua primeira recepção e que pode limitar a compreensão do leitor contemporâneo. A importância dessa pesquisa histórica se dá no sentido de que “evita que o texto do passado seja adaptado ingenuamente aos preconceitos e às expectativas de significados de nossa época” (Jauss, op. cit.: 312). Além disso, a aplicação,

deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção. (Jauss, 1979: 46)

É nessa terceira fase que são enfatizadas as perguntas para as quais o texto foi uma resposta na época de sua gênese. É também nessa fase que o leitor “verifica seu lugar na cadeia temporal”(Zilberman,1989), ao resgatar os aspectos históricos da recepção da obra, as mudanças por que passou e provocou, bem como a recepção contemporânea e seus efeitos. Nesse sentido, a comunicação com textos do passado permite ao leitor a ampliação da sua experiência pessoal a partir da experiência de outros.

Esse modelo de experiência de leitura enfatiza a relação dialógica entre o texto e o contexto histórico do leitor, em cada época, no momento da leitura. Esse diálogo refaz a distância temporal e concretiza o sentido do texto de maneira específica a cada leitura, tornando-o, dessa maneira, sempre mais rico e conferindo-lhe existência atual:

A relação dialógica entre o leitor e o texto – este é o fato primordial da história da literatura, e não o rol elaborado depois de concluídos os eventos artísticos de um período. A possibilidade de uma obra se atualizar como resultado da leitura é o sintoma de que está viva, porém, como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária à sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo (Zilberman,1989: 33).

A leitura, segundo Jauss, com fundamentos em Gadamer, pressupõe a consideração do horizonte de expectativas do leitor, ou seja, referências de seu mundo histórico e cultural, seu horizonte de experiências, desde as mais elementares e individuais até as estabelecidas mediante o intercâmbio do seu mundo pessoal, do

universo social e cultural, de ideologias e comportamentos que orientam sua vivência. Tanto o texto quanto o leitor estão inseridos em determinados horizontes históricos, que precisam fundir-se para que a comunicação entre esses pólos ocorra. Regina Zilberman (1982) aponta algumas ordens de convenções que constituem o horizonte de expectativas. O entrecruzamento dessas convenções contribuem para que o autor e o leitor realizem suas tarefas de conceber e interpretar a obra literária:

- *social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade;*
- *intelectual, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maior das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal;*
- *ideológica, correspondente aos valores circundantes no meio, de que se imbui e dos que não consegue fugir;*
- *lingüística, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita;*
- *literário, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem. (Zilberman, 1982: 103)*

A essas convenções, Aguiar e Bordini (1993) somam fatores de ordem afetiva, que podem provocar adesões ou rejeições dos demais fatores.

O texto pode satisfazer o horizonte de expectativas do leitor ou provocar o estranhamento ou rompimento desse horizonte, em maior ou menor grau, levando-o, assim, a uma nova percepção da realidade. A distância entre as expectativas do leitor e sua satisfação, através do efeito provocado pela obra, é o que determina o seu valor artístico e emancipatório, ao propor ao leitor desafios que suas expectativas não previam, promovendo, assim, a ampliação do seu horizonte de expectativas. De acordo com Zilberman (1989), a distância estética, equivale “ao intervalo entre a obra e o horizonte de expectativas do público, que pode ser maior ou menor, mudar com o tempo, desaparecer” (p.35).

Jauss, a respeito do valor estético da obra, aponta que:

*A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a ‘mudança de horizonte’ exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária (Jauss, 1994: 31)*¹²

Nesse processo de distanciamento, o leitor, além de responder aos desafios, deverá estar predisposto à atuação da obra sobre seu horizonte de expectativas. O resultado dessa interação mobilizadora será a “contínua reformulação das exigências do leitor quanto à literatura bem como quanto aos valores que orientam sua experiência do mundo” (Aguilar e Bordini, op.cit.). Desse modo, como o horizonte de expectativas é mutável, assim também ocorre com as várias leituras, que sofrem modificações de acordo com os horizontes históricos do leitor.

Em seu texto *O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis*, (1979)¹³ Jauss trata, em linhas gerais, da questão do efeito estético. O teórico traça um panorama dos estudos sobre a teoria da experiência estética desde sua gênese, em que o prazer é concebido no seu sentido de elevação. Para a ciência da arte, no entanto, a experiência estética vai além do comportamento contemplativo ou do prazer. O prazer estético diferencia-se dos “prazeres simples”, que são momentâneos, exigindo uma tomada de posição do leitor e a sua co-participação na reelaboração da obra. Assim, é estabelecida uma relação de reciprocidade entre o leitor e o objeto estético.

O leitor, ao explorar o texto, sente-se liberado de sua experiência cotidiana, o que o obriga a uma nova percepção das coisas. A experiência estética é o que desencadeia o processo de emancipação do leitor, pois é responsável pela transformação do automatismo das percepções cotidianas do leitor e de seu horizonte de expectativas. Além disso, a emancipação conferida à obra é capaz de transformar e ampliar sua visão de mundo, sendo também reflexo no seu comportamento social, pois estimula novos desejos, pretensões e objetivos. A esse respeito, Jauss aponta para a função social da literatura, ampliando seu campo de atuação, da esfera individual para a social:

¹² Grifo do autor.

¹³ Data da tradução feita por Luís Costa Lima e publicada pela Editora Paz e Terra.

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social. (Jauss, 1994: 50)

Regina Zilberman, numa leitura da teoria da Estética da Recepção, afirma que a experiência estética proposta por Jauss:

[...] em primeiro lugar, liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e enfim é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados. (Zilberman, 1989: 54)

A experiência estética com sentido emancipatório e desencadeadora da atividade comunicativa literária, decorrente dessa experiência, segundo Jauss (1979), é composta por três atividades básicas, autônomas, simultâneas e complementares: a *poíesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*, nomes retirados da estética clássica.

A *poíesis* compreende o prazer do leitor que, ante a obra, ao se sentir seu co-autor, dá vazão ao seu potencial inventivo, participando da criação literária. Valendo-se da caracterização de Hegel sobre a arte, Jauss complementa que a *poíesis* equivale à satisfação da “necessidade geral do indivíduo de ‘sentir-se em casa, no mundo’, ao ‘retirar do mundo exterior a sua dura estranheza’ e convertê-la em sua própria obra” (Jauss, op. cit.: 80)

A *aisthesis* está relacionada ao prazer estético da percepção “de novos modos de experiência na realidade mutável” (Zilberman, 1989), no momento da leitura, provocando no leitor a renovação da sua percepção mais complexa, tanto da realidade externa quanto interna. A *aisthesis*, pelo seu caráter de renovação perceptiva, é o prazer desencadeado pela identificação com a obra, incentivando o leitor a assumir novas posturas, mediante o conhecimento sensível.

A *katharsis*, fundamentada em Aristóteles, corresponde ao prazer resultante da recepção de uma obra verbal, sendo “capaz de conduzir o ouvinte e o expectador, tanto à

transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique” (Jauss, op. cit.p.:80). Além disso, ela é responsável pela libertação dos interesses práticos cotidianos do leitor, oferecendo-lhe uma visão mais ampla dos eventos e estimulando sua capacidade de julgá-los. Dessa forma, a *katharsis* mobiliza o leitor para a ação e novas formas de comportamento podem ser adotadas.

Jauss resume a noção do prazer estético, fundamentado nas três atividades acima descritas, da seguinte maneira:

[...] a conduta do prazer estético, que é ao mesmo tempo libertação de e libertação para realiza-se por meio de três funções: para a consciência produtora, pela criação do mundo como sua própria obra (poíesis); para a consciência receptora, pela possibilidade de renovar a sua percepção, tanto na realidade externa, quanto da interna (aisthesis); e, por fim, para que a experiência subjetiva se transforme em inter-subjetiva, pela anuência de juízo exigido pela obra, ou pela identificação com normas de ação predeterminadas e a serem explicitadas. (Jauss, 1979: 81)

Dentro da perspectiva recepcional, merece ainda destaque o trabalho de Wolfgang Iser, publicado pela primeira vez no Brasil por Luis Costa Lima em 1976, também da Escola de Constança, que considera o papel ativo do leitor no processo de leitura. Sua visão, dentro da Estética da Recepção, centra-se na estética do efeito obtido a partir da concretização da leitura. Iser conceitua o efeito como

[...] uma recusa à categorização ou ainda como situação em que o receptor se afasta de suas classificações. Daí segue que devemos substituir a velha pergunta sobre o que significa (...) pela pergunta sobre o que sucede com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais. (Iser, 1996: 53)

As considerações de Iser são feitas a partir da análise comunicativa entre texto e leitor, que exige a participação deste último na concretização da leitura, ao preencher os vazios ou as lacunas deixadas pelo texto. Dessa maneira, o papel do leitor é constituir os sentidos da leitura orientado pela própria estrutura do texto.

Iser constrói seu modelo de leitura partindo das reflexões sobre a teoria dos atos de fala formulada por J. L. Austin, que tem como eixo principal o êxito da atividade comunicativa pragmática, a partir das condições necessárias para tanto, e das idéias de

Roman Ingarden, que propõe um modelo de leitura fundamentado na construção harmônica do texto, sendo função do leitor completar seu sentido e encontrar sua harmonia através do preenchimento dos pontos de *indeterminação*.

Segundo Iser (1979), ao criticar as idéias de Ingarden, os pontos de indeterminação funcionam como um sistema mecanicista e direcionam o estabelecimento do significado num sentido unilinear. Por outro lado, Iser afirma que as estruturas centrais da indeterminação no texto são seus vazios, que permitem a interação entre leitor e texto e têm por função a interrupção da conectabilidade própria da comunicação pragmática e do uso habitual da linguagem.

Os lugares vazios dos textos ficcionais estruturam esse processo contra o pano de fundo do uso pragmático da fala; omitindo-se suas referências, eles forçam o leitor a se desfazer de parte de suas expectativas habituais. Pois o leitor precisa reformular o texto para poder incorporá-lo. (Iser, 1999: 129)

Nessa ausência de conexão reside a diferença entre o uso da linguagem ficcional e a pragmática.

O modelo de leitura de Iser está fundamentado na idéia de que a obra ficcional é dotada de lugares *vazios* que estabelecem a comunicação entre texto e leitor e determinam as características da leitura e seus efeitos. Os vazios marcam a assimetria entre os dois pólos do processo – leitor e texto – e são primordiais para o estabelecimento da leitura e para a atribuição de sentidos ao texto. Essa assimetria é muito importante, à medida que contribui para a efetivação dos estímulos necessários à realização do sentido do texto. A partir do preenchimento dos vazios, que é função do leitor, mas determinado pelo texto, ocorre o equilíbrio ideal entre leitor e texto.

No processo dinâmico de preenchimento, o leitor é estimulado a interagir com a obra, atribuindo significados ao *não-dito* ou *ao que se cala* (Iser, 1996)¹⁴, pois a intenção da obra não é formulada expressamente. Assim, segundo Iser, a leitura ocorre da seguinte maneira:

¹⁴ Data da tradução brasileira feita por Johannes Kretschmer, publicado pela Editora 34.

O processo de comunicação assim se realiza não através de um código, mas sim através da dialética movida e regulada pelo que se mostra e se cala. O que se cala, impulsiona o ato de constituição, ao mesmo tempo em que este estímulo para a produtividade é controlado pelo que foi dito, que muda, de sua parte, quando se revela o que fora calado. (Iser, 1979: 90)

As lacunas que se oferecem para a ocupação do leitor podem ser representadas no texto ficcional por alguns elementos, como objetos e espaços que aparecem de forma inacabada e exigem que o leitor os complete por meio da ativação de sua imaginação, para que sejam compreendidos e introjetados. A respeito da importância da imagem no processo de preenchimento dos lugares vazios, Iser (1999), ressalta que “a imagem é, portanto a categoria básica da representação. Ela se refere ao não-dado ou ausente, dando-lhe presença” (p.58). Ao criar imagens durante a leitura do texto ficcional, o leitor se “presentifica” na leitura, sendo estabelecida, desse modo, a interação dinâmica entre ele e o leitor. A atuação do imaginário torna-se um ato que exige a produtividade do leitor.

[...] a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades. (Iser, 1999: 10)

A atividade do leitor funciona como o elemento central de diálogo entre ele e o texto, regulando a atividade de significação das leituras, significação esta que, nesta proposta, consiste em constituir o sentido, evidenciando, contudo, o potencial de significados proporcionado pelo texto e que nunca poderá ser totalmente esgotado. A constituição de significados só pode ocorrer, na imaginação do leitor, depois que ele absorve as diferentes perspectivas do texto e preenche seus espaços. Depois disso, espera-se a reação do leitor, que poderá decidir-se entre a ilusão da ficção ou observá-la criticamente (Zilberman, 1997). O resultado será a aprendizagem e a incorporação de novas vivências e sensações de um mundo até então desconhecido. A atividade de constituição de sentidos deve levar o leitor a reconstruir seus horizontes.

Outro fator fundamental na efetivação da leitura, segundo Iser, é a *familiarização*, comum entre leitor e texto, das técnicas e convenções literárias

subjacentes em uma determinada obra, como códigos, estratégias e comentários, que permitem a fruição dos seus significados. A familiarização permite o conhecimento das regras que conduzem às maneiras pelas quais a obra expressa seus significados. Por outro lado, o leitor também contribui na construção do sentido, trazendo para dentro do texto os próprios códigos e as próprias experiências.

Os vazios textuais ativam um número crescente de possibilidades de leituras, pois eles orientam as decisões do leitor na elaboração das imagens construídas pelo mesmo. Ao interromper a conectabilidade dos esquemas ordenados do texto, transformam-se na atividade imaginativa. O resultado é a desautomatização das expectativas habituais do leitor, o que desencadeia sua emancipação.

Não se pode deixar de ressaltar que o preenchimento dos vazios não ocorre de maneira desordenada e aleatória. Essa atividade ocorre a partir dos segmentos dados pelas perspectivas do texto, ou seja, como Iser (1979, p.83) mesmo afirma, é “uma atividade coordenada pelo texto”, que forma um campo de referências, no qual o comando para o ato de compreensão encontra-se nos vazios, que “induz e guia a atividade do leitor”.

As afirmações de Iser mostram como o papel do leitor no processo da leitura é dinâmico, ao estabelecer, a partir de uma atitude seletiva, a combinação dos esquemas textuais. A recepção e seus efeitos atuam a partir do texto e dos “repertórios” (Iser, 1996) dos horizontes do leitor, que se fundem com os que a obra permite sobressair. Os “repertórios” compreendem os temas e as normas que são indispensáveis para o estabelecimento de uma situação conectiva no diálogo entre leitor e texto. Estas normas podem ser tanto de natureza social quanto estética.

Em *O ato da leitura*, Iser (1996) trabalha com a concepção de leitor *implícito*, ou, segundo Aguiar (1996), uma categoria *intratextual*. Este leitor virtual está presente na própria estrutura do texto, antecipa a presença do receptor e é capaz de constituir o sentido do texto. Segundo o próprio autor, trata-se de um modelo “transcendental”, ou, em outras palavras, ideal, que já está previsto no texto e que se manifesta por meio de recursos utilizados na sua construção, como tema, vocabulário, estrutura da frase ou comentários.

O modelo de leitura proposto por Iser trouxe muitas e importantes contribuições para a estética da recepção, mas são evidentes alguns problemas dentro de sua proposta, como por exemplo o papel do leitor. Sua liberdade neste processo é vigiada pelas condições que o próprio texto impõe para as leituras possíveis, mesmo que sejam variadas e diferentes para cada leitor.

Outra questão a ser ressaltada na crítica do modelo de Iser feita por Eagleton (op. cit.) é a “transformação” das crenças do leitor. Ao propor um tipo de leitor que, com a leitura, deve questionar suas percepções e estar aberto às modificações, postula que ele não deve ter nenhuma vinculação com ideologias, pois não estaria predisposto às mudanças esperadas. Em vista disso, o leitor “ideal” é aquele que, ao sofrer transformações, volta-se para si mesmo, sem ter expansão nas suas visões de mundo. Esse tipo de leitura, então, afetará apenas um leitor que já esteja predisposto às reações esperadas, o leitor “maduro”, que, segundo Eagleton, é o que menos necessita ser atingido. Dessa maneira, estabelece-se um círculo vicioso, do qual fazem parte apenas certos tipos de leitores e textos.

Mesmo com algumas ressalvas, as idéias propostas por Iser e Jauss, a respeito da teoria da Estética da Recepção, trouxeram contribuições importantes para uma nova visão sobre a leitura literária e o ensino da literatura, pois, ao enfatizarem o papel do leitor no processo de leitura, consideram também suas expectativas, sua historicidade e suas atividades nesse processo. Ele passa a ser reconhecido como parte integrante do sistema literário, formado pelo autor, a obra e o leitor (**Candido**, 1976).

3. OFICINA DE LEITURA DE POEMAS: METODOLOGIA

Neste capítulo traçaremos o panorama geral da metodologia utilizada para esta investigação, bem como a descrição da natureza da pesquisa, as etapas do método recepcional, os sujeitos envolvidos e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

3.1. A natureza da pesquisa

A coleta de dados e a análise deste trabalho se fundamentam no modelo de pesquisa qualitativo-interpretativa de cunho etnográfico, caracterizando-se a coleta de dados como micro-etnográfica, por atingir apenas uma micro-situação localizada de ensino.

Este trabalho de pesquisa se norteou pelas linhas gerais da pesquisa etnográfica, na qual a investigação de campo implica alguns fatores fundamentais, segundo aponta Erickson (1986): a) observação direta e intensa dos aspectos pesquisados; b) participação no contexto do campo investigado; c) cuidadoso registro do que sucede no contexto, mediante redação de notas de campo e o recolhimento de outros tipos de documentos que serão úteis ao pesquisador no momento da análise dos dados; d) interpretação reflexiva dos dados obtidos no campo de pesquisa. Este modelo de pesquisa de campo possibilita ao pesquisador ter acesso a fatores de um determinado estudo, como: 1) adquirir conhecimento específico; 2) comparar os dados recolhidos com os fatos do contexto; 3) compreender os processos de ocorrência de um determinado dado, utilizando-se, para isto, de materiais como gravações audiovisuais.

A pesquisa etnográfica, no campo da pesquisa-ação, como se identifica a natureza desta pesquisa, destaca a interação direta entre pesquisador e pessoas envolvidas na situação investigada, a observação detalhada, controlada e sistemática dos fatos e procedimentos nos quais estão envolvidos os sujeitos participantes da pesquisa no seu ambiente natural – a sala de aula -, bem como a interpretação dos dados. A pesquisa-ação também prevê a intervenção direta do pesquisador no problema estudado.

Thiollent (1985)¹⁵, aponta as principais características da estratégia metodológica centrada na pesquisa-ação:

a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação [...]. (Apud: Monteiro, 1991: 29)

Esta pesquisa também se caracteriza por ser de natureza aplicada, por detectar um problema que envolve uma questão de linguagem dentro do campo da literatura: a recepção e a interação com a linguagem poética pelo leitor pré-adolescente, tendo como enfoque o horizonte de expectativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Depois de detectado o problema, buscamos apoio teórico na especificidade da linguagem literária, seu gênero poético e a leitura literária. Posteriormente, após o recolhimento dos dados no campo de pesquisa, estes foram analisados reflexivamente e algumas posturas na prática educacional revistas, para que os problemas detectados fossem minimizados.

3.2. A opção pela oficina de leitura de poemas

Para a coleta de dados, que foi realizada a partir da aplicação do método recepcional, optamos pela oficina de leitura de poemas, por privilegiarmos a interação efetiva entre leitor e texto no processo de recepção. Desse modo, a oficina seria um instrumento coerente, capaz de nos auxiliar neste intuito, por contemplar o “fazer concreto” na construção do conhecimento, pressupondo, para isso, o trabalho interativo entre educadores, alunos e conhecimento.

A oficina constitui-se num encaminhamento metodológico que permite, pelo trabalho, a construção coletiva a partir da realidade e das condições do próprio grupo, oportunizando atitudes reflexivas, libertadoras e de interação cooperativa entre os

¹⁵ In: MONTEIRO, 1991.

participantes. Na interação efetiva, os papéis convencionais atribuídos a estudantes e professores devem ser revistos. O professor passa a atuar como auxiliar na aquisição do conhecimento, desmistificando, com isso, a idéia de um único detentor do conhecimento, propõe trabalhos e atividades significativas, conforme os objetivos pré-definidos em comum, apresenta problemas, relaciona respostas e cria condições favoráveis para a aprendizagem. Por sua vez, os alunos assumem o papel de protagonistas no processo de elaboração e aquisição do conhecimento, deixando de lado papéis estáticos e atitudes passivas e mecânicas no momento de apropriação do conhecimento. Eles devem agir como sujeitos ativos, que levantam hipóteses, questionam e propõem soluções. Segundo Martha (1998),

[...] O papel do professor, ao oferecer oficinas a seus alunos, é o de criar condições estimulantes, conduzindo o jogo da aprendizagem. O ponto de partida da prática de oficinas nas salas de aula deve ser, portanto, a descoisificação, tanto do professor como do aluno, uma vez que não são meros espectadores do que se passa pela escola, devendo, ambos, interferir consciente, construtiva e ativamente no processo de aprendizagem. (Martha, 1998: 6)

Não podemos também deixar de destacar outro aspecto valorizado no trabalho com oficinas, apontado por Maria Céli Beraldo Pazini. Para ela,

Trabalhar com oficinas é ver o lúdico como forma de aprendizagem, como uma interação subjetiva com o mundo e com as outras pessoas. É valorizar a subjetividade, a criatividade, respeitando em cada aluno o indivíduo único no mundo, ao mesmo tempo que se busca sua integração no grupo, pois só a integração no grupo dá na verdade o sentimento da individualidade. (Pazini, 1998: 5)

3.3. Descrição da escola

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada numa escola particular da rede de ensino, de confissão católica, localizada na região oeste de Maringá, em um bairro de classe média-baixa, que atende a alunos de nível socioeconômico médio, do Ensino Infantil ao Ensino Médio. A escola possui amplos recursos técnico-pedagógicos, como: laboratório de informática, de vídeo, de ciências, serviço de fotocópias, biblioteca com acervo significativo, mas que poderia ser revisado e ampliado, principalmente no que diz

respeito à área de literatura infanto-juvenil; apoio do setor de psicologia, fonoaudiologia, orientação escolar e supervisão. A escola segue a linha vygotskyana de ensino, contando com aproximadamente 80 professores e cerca de 950 alunos, distribuídos em dois turnos.

A escolha dessa escola estabeleceu-se por ser o local onde nós atuamos efetivamente como professora da sala de aula escolhida para a realização da oficina de leitura de poemas e por ser muito receptiva à pesquisa.

A oficina de leitura de poemas que aqui propomos foi aplicada por nós, pois tínhamos como pretensão colher dados numa situação real de ensino, como prevê a linha de pesquisa qualitativa. Assim, ao mesmo tempo em que coletávamos informações, éramos a professora da sala, e já tínhamos trabalhado com esses mesmos alunos no ano anterior. É importante ressaltar que, durante a realização da oficina, tentamos conduzir o ritmo normal das outras atividades da sala de aula, como, por exemplo, a utilização do livro didático adotado pela escola, em dias alternados à oficina, sempre que possível.

3.2. Perfil dos alunos envolvidos na pesquisa

A turma escolhida para a aplicação da oficina foi uma 6ª série, na qual estudavam vinte e sete alunos - quinze meninos e doze meninas -, com idade entre onze e doze anos. Essa escolha foi aleatória, não considerando, para isso, as características específicas da sala.

Os alunos, em sua grande maioria, muito ativos, agitados, inquietos e comunicativos, tinham um vínculo muito forte entre si, pois organizavam passeios e festas da sala em ambientes extra-escolares. Falavam sempre muito alto, as conversas eram impulsivas, repentinas e explosivas e, às vezes, alguns demonstravam atitudes de ansiedade ou descontração acompanhadas de riso descomedido. Mas, ao lado de tanta extroversão, também ocorria o desentendimento fácil entre eles, marcado por um ameno conflito apenas verbal. Costumavam organizar-se em grupos homogêneos: meninas de um lado, meninos de outro.

Mantínhamos, também, professora-pesquisadora e alunos, um bom relacionamento, marcado ora pela descontração ora pela atitude mais repreensiva de nossa parte, no estabelecimento dos limites no relacionamento aluno – professor, naquela

realidade de ambiente de ensino. Vale ressaltar que estes alunos não apresentavam, de forma alguma, atitudes agressivas em relação a qualquer pessoa da comunidade educativa, mas, algumas vezes, como é natural da idade, reclamavam de algumas coisas, como tarefas, provas, atividades de desagrado, mas nada que alguma negociação não resolvesse.

Junto a este grande grupo de desinibidos conviviam alguns poucos alunos tímidos, que não gostavam de se expor para o grande grupo. Eram introvertidos e preferiam a comunicação diretamente com a professora ou com o seu grupo específico de amizades.

3.4.1. Perfil sócioeconômico

Fizemos também um panorama superficial do perfil socioeconômico dos alunos que participaram da oficina para que tivéssemos um conhecimento melhor de alguns hábitos seus e o de suas famílias. O levantamento foi realizado a partir de um questionário (anexo 16) que abrangia questões referentes a aspectos sócioeconômicos e culturais dos alunos e suas famílias.

Os resultados revelaram que estes alunos pertenciam à classe média baixa que, apesar de estudarem em uma escola particular, possuíam características comuns à grande maioria das famílias pertencentes a essa classe social.

Um dado relevante a destacar é o que se refere à escolaridade dos pais dos alunos. Apenas 18% se limitaram a concluir o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), enquanto que 48% concluíram o Ensino Médio (2ª grau) e 44% tiveram formação universitária completa. 11% dos pais concluíram um curso de pós-graduação e 18% tinham os estudos como uma de suas atividades diárias, ou seja, ainda tentavam uma vaga em um curso superior, cursavam uma faculdade ou freqüentavam um curso de pós-graduação.

Os dados sobre quem trabalha fora demonstraram o esperado para a atual situação econômica: 63% dos alunos tinham pai e mãe que trabalhavam fora, enquanto apenas 26% dos pais conseguiam sozinhos a manutenção econômica da família.

A grande maioria dos pais, 55%, exercia a função profissional de comerciante, enquanto 22% das mães trabalhavam em casa. Quanto a essa atividade doméstica das mães, vale ressaltar que os pré-adolescentes não se referiam a elas como “do lar”, mas lembravam que suas mães “trabalhavam em casa” ou “cuidavam da casa”.

Quanto à distância da casa dos alunos em relação a escola, 52% moravam perto da escola e os que moravam longe correspondia a 48% do total. Porém 81% dos estudantes dessa sala de aula, não importando se morava perto ou longe, vinham para a escola de carro, também não especificando se era de carro próprio, de carona ou carro escolar fretado. Ainda em relação à escola, vinte alunos, 74%, não possuíam bolsa de estudo, enquanto os outros sete, 26%, recebiam auxílio financeiro da escola para estudarem.

Um dado interessante é a relação que estes pré-adolescentes mantinham com a rede mundial de computadores, a Internet. 48% possuíam computador em casa e estavam conectados à rede, 18% tinham apenas computador e 33% não tinham esse instrumento de comunicação em casa. No entanto, apenas 26% acessavam sempre a Internet, 30% acessavam raramente e 44% só se conectavam à rede na escola. Os que acessavam raramente, em casa, afirmavam que os pais controlavam suas pesquisas, o tempo e o horário das consultas, restritas aos finais de semana. O universo das consultas se restringia à diversão, pesquisas escolares e bate-papo.

Em relação à leitura de jornais, revistas e obtenção de informações via jornais televisivos, os alunos e seus pais utilizavam esses meios de comunicação, não especificando, contudo, a frequência e nem a categoria de revistas ou seções de jornais. Um dado relevante era a frequência a cinemas e teatros. De acordo com as informações apresentadas no questionário, 96% dos alunos freqüentavam cinema e 52% já tinha ido ao teatro. Segundo os alunos, seus pais poucos freqüentavam esses lugares como diversão. Lembramos, no entanto, que outras diversões não foram enfatizadas neste questionário.

Ressaltamos que esses dados são limitadores para um conhecimento mais abrangente da situação sócio-cultural e econômica desses pré-adolescentes e suas

famílias, mas consideramos suficientes para conhecermos um pouco de sua realidade extra sala de aula.

O perfil dos alunos envolvidos nesta pesquisa é um dado relevante para a compreensão posterior dos dados coletados. No tópico a seguir, apresentamos um levantamento das características da pré-adolescência apontadas por especialistas da área da psicologia e teóricos literários que apontam as características referentes à leitura literária.

3.5. Perfil da faixa etária: o pré-adolescente de 11 e 12 anos

Tão conturbada quanto a fase do desenvolvimento na qual vivem meninos e meninas de 10 a 12 anos é a nomenclatura variada que encontramos para essa faixa etária, observando apenas alguns teóricos psicólogos e críticos literários que voltam seus olhares para a pesquisa das características desta fase do desenvolvimento da vida. Entre os termos encontrados, destacamos *adolescência*, como prefere Gesell (1971); *público infanto-juvenil*, de acordo com Vera Teixeira Aguiar (1979); *segunda infância*, de acordo com Justin Pikunas (1979); *meninice intermediária*, termo atribuído por Terry Faw (1981); *início da puberdade*, segundo Içami Tiba (1986) e *pré-adolescente*, termo adotado por Richard Bamberger (1995).

Quanto a nós, neste trabalho de pesquisa, adotaremos o termo *pré-adolescente* para a fase do desenvolvimento juvenil que compreende a faixa etária dos 11 e 12 anos, que engloba os estudantes envolvidos nesta pesquisa.

Mesmo encontrando terminologias diferentes, as características concernentes a esta fase do desenvolvimento juvenil não diferem muito de autor para autor. Todos a tratam como um momento importante de transição da infância para a adolescência.

Nesta fase da vida, entre os onze e doze anos, aos poucos, as características da infância começam a perder espaço para o quadro de desequilíbrio físico e psíquico que começa, lentamente, a ganhar terreno. Essa idade assinala o fim da infância e a preparação para enfrentar tarefas do crescimento púbere e adolescente, iniciando-se, a partir de então, um longo processo de maturidade marcado pela busca do equilíbrio emocional, do espaço próprio, da auto-afirmação e da busca de si mesmo.

Na busca de si mesmo, conseqüentemente deverá ocorrer o fortalecimento da própria identidade e o desenvolvimento do caráter, entretanto o sucesso desse processo dependerá dos ganhos psicológicos que deverão acontecer durante a pré-adolescência. Durante esse percurso, ocorrerão, de forma suave, mas gradativa e quase imperceptível, minuciosas transformações físicas e psíquicas. Esse processo, denominado por Içami Tiba como *puberdade psíquica*, tem como principal característica a transformação do mundo interior, que entra em um compasso de agitação e liberação de energias. Gesell complementa a idéia de Tiba, comparando este movimento com uma *energia em erupcion*, que encontrará seu ápice no auge da adolescência.

Ao lado das transformações psicofisiológicas ainda caminham algumas condutas da infância, principalmente na escolha das brincadeiras. Com interesses voltados para a nova fase da vida que se descortina, os meninos e as meninas desta idade não conseguem, e nem isto parece possível num piscar de olhos, cortar o “cordão umbilical” que os prende ainda à infância. Arnold Gesell faz uma interessante comparação desse ir e vir entre infância e pré-adolescência: “Algunos varones parecen conservar la conducta de los diez años, del mismo modo en que conservaban los dientes de leche cuando comenzaban a aparecer los definitivos” (Gesell, 1971:109).

Juntamente com esta liberação de energia, nesta fase da pré-adolescência manifestam-se atitudes impulsivas, extrovertidas, espontâneas, expansivas, aliadas às experiências de uma nova realidade de vida. Outras vezes, alguns pré-adolescentes fecham-se em seu mundo interior, assumindo atitudes discretas e relacionamentos em grupos menores. Da mesma forma, o mundo psíquico deles encontra-se em *erupção*, mesmo que pouco demonstrado exteriormente; a insegurança de se exporem em público é grande, devido ao receio de não serem aceitos pelo grande grupo, e esta busca pela aceitação também será um dos alvos nesta fase da vida.

Outra característica dessa fase do desenvolvimento é apontada pelo psicólogo Justin Pikunas em *O desenvolvimento humano, uma ciência emergente* (1979). Segundo Pikunas, os fortes impulsos para a auto-expansão e a aventura acompanham o final da segunda infância. Os sentimentos de realização, afirmação e aceitação motivam meninos e meninas dessa faixa etária para o domínio de novas peripécias e técnicas. A aceitação pela qual anseiam é procurada, principalmente, nos grupos de amigos, grupos estes

marcados pela semelhança de idade, interesses e *status* social e pelo forte espírito de companheirismo íntimo entre os pares. Nessa idade, tudo o que está relacionado ao grupo exerce grande influência e atração, algumas atividades da turma são envoltas em segredos, tais como códigos especiais. No entanto, os grupos são freqüentemente homogêneos, por isso, dificilmente, um membro do sexo oposto da mesma faixa etária é aceito no grupo, que geralmente é compacto e de maior tonalidade emocional. Dessa maneira, o sexo oposto é tratado com indiferença, desinteresse, caçoada e desprezo aparente. Essa situação poderá ser revertida alguns anos mais tarde. Outras vezes, mesmo que raramente, alguns mais adiantados no processo de desenvolvimento já demonstram interesse por pessoas do sexo oposto, no entanto mais velhas. Aumenta também, nessa fase, por parte dos meninos, o interesse pela nudez feminina.

O aumento do raciocínio crítico; a resistência e a rejeição à opinião dos adultos; o forte impulso para a auto-expansão; o sentimento de realização e de competição e a motivação para enfrentar desafios e a busca pelo novo, através da curiosidade, também fazem parte do rol de características que acompanham os pré-adolescentes nesse agitado período de suas vidas.

Algumas características são demonstradas no poema a seguir, criado por uma aluna que estudava na sala de aula onde foi realizada a oficina de leitura de poemas para a coleta de dados desta pesquisa. O poema foi criado após a realização da oficina, a partir da leitura de um texto que tinha como tema a pré-adolescência. Depois da leitura compreensiva, solicitamos aos alunos que elaborassem um texto com o tema: “O que é ser pré-adolescente?”. Vejamos como uma pré-adolescente se sente, enquanto tal:

Adolescência

*Eu sou uma pré
uma pré-adolescente
que não sabe o que sente
nem o que há em sua mente.*

*Minha mãe diz aborrecente
mas não sabe o que a gente sente
às vezes alegremente
outras vezes tristemente
é a vida adolescente
que vai passar todo o tipo de gente.*

Taís Francielle, 6ª C, 2000

Todas essas características caminham juntas na busca constante do ajustamento emocional, que se inicia nessa fase da pré-adolescência, passando por grandes turbulências na adolescência, até alcançar a maturidade. O contato com atividades artísticas, incluindo-se as artes literárias, auxilia o processo psíquico de maturação, a socialização e o desenvolvimento intelectual. As artes literárias são também um espaço apropriado para a expressão de sentimentos e um canal para extravasar emoções, que aos poucos vão se acumulando. O campo literário, assim como outras manifestações artísticas, pode ser um meio de partilha de sentimentos e pensamentos que povoam esse período da vida. A partir das experiências literárias vivenciadas, o ajustamento emocional e a curiosidade a respeito de si mesmo podem ser satisfeitos, em parte, através do contato com experiências alheias encontradas nos livros. No livro os jovens poderão encontrar respostas para o borbulhar de perguntas que surgem e a indicação de algumas soluções.

Richard Bamberger, em *Como incentivar o hábito de leitura* (1995), aponta os interesses de leitura de estudantes, considerando as fases da evolução psicológica da criança e do adolescente. Bamberger estabelece o que chama de “idades de leitura”. De acordo com suas conclusões, o público com o qual trabalhamos nesta pesquisa encontra-se também numa fase de transição em relação aos interesses de leitura, passando da “idade do conto de fadas” para a “idade das aventuras”, interessando-se por “histórias ambientais” ou leitura “fatural”. Concorrem, juntamente com inclinação pela leitura maravilhosa, que tem assuntos relacionados a príncipes e princesas e objetos mágicos, interesses pela leitura aventureira, em que o elemento mágico transporta-se para a resolução de intrigas, por vezes misteriosas, vivenciadas por heróis juvenis que encarnam cenas que se aproximam da realidade dos jovens.

Bamberger aponta ainda outros aspectos, relacionados à diferenças de interesse de leitura por sexo. Segundo ele, na idade entre os nove e doze anos, os interesses dos meninos voltam-se para os elementos da realidade, ordenados racionalmente diante de um pano de fundo mágico-aventureiro. A tendência por assuntos voltados para a realidade alia-se ao despertar para a própria realidade e o mundo concreto e objetivo que acompanha o pré-adolescente. Enquanto os meninos se interessam mais pelos elementos da realidade, as meninas preferem ainda elementos da fantasia e do sonho, mas agora

relacionados ao amor romântico e à idealização do par amoroso. Nesse sentido, o interesse pela leitura ocorre, respectivamente, na busca pela aventura e emoção, atendendo às necessidades humanas de novidade, realismo e fantasia.

Além das características sobre os interesses de leitura, Bamberger ainda aponta que os jovens leitores esperam da leitura o inusitado, a possibilidade de liberação do mundo cotidiano, a vida intensificada na tentativa de expandir-se e crescer além de si mesmo.

Em relação aos interesses de leitura, considerando-se a estrutura formal e temática, Vera Teixeira Aguiar (1989), ao organizar um amplo guia de leitura para alunos dos 1^{os} e 2^{os} graus¹⁶, resume, num quadro referencial, os interesses de leitura de estudantes desde o início da vida escolar (2 a 5 anos) até a conclusão do Ensino Médio (por volta dos 17 anos). No quadro, os pré-adolescentes (9 a 12 anos), em relação às características do material literário, preferem:

Textos de extensão média. Menos ilustrados, mas com tratamento mais realista. Estrutura narrativa linear. Indecisão entre abordagem fantástica ou realista. Histórias ligadas ao ambiente fatural. Poemas com maior número de estrofes, rima mais elaborada, menos jogos sonoros e imagens mais ricas. (Aguiar, 1989:30)

Quanto aos gêneros, personagens e assuntos, os interesses centram-se em: “Animais. Super-heróis. Aventuras. Horror. Esportes. Poemas narrativos e líricos. Lendas. Humor. Espionagem. Amor” (p.30).

Esse levantamento pode servir de apoio para professores ou famílias na escolha do material de leitura. No entanto, o quadro não exclui a possibilidade de considerar, através de um levantamento específico, os interesses individuais e as predisposições específicas de uma certa cultura social. Além disso, conhecer os interesses de leitura de uma determinada faixa etária é o ponto de partida para que seja efetuada uma seleção de material que contribua para a ativação do gosto pelo livro e para superar dificuldades que impeçam a interação com o texto.

¹⁶ Hoje Ensino Fundamental e Médio.

3.6. A observadora

Durante o tempo em que se realizou a oficina, tivemos a presença da professora Ivonete Veraldo Gasparello, mestranda do curso de Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá. Sua linha de pesquisa também está voltada para o ensino da literatura, especificamente com relação à recepção de textos literários narrativos. Essa professora não pertencia ao quadro de professores da escola onde realizamos a oficina, mas atuava como professora do Ensino Fundamental na rede pública e particular na região de Maringá; detinha domínios sobre a prática educacional, sobre a teoria da Estética da Recepção e sobre a prática de oficinas a partir do método recepcional. Sua função na sala de aula, durante a oficina, restringia-se unicamente à observação de como o método recepcional estava sendo aplicado, para que tivéssemos também um “olhar de fora” sobre a aplicação do método, sem que ficássemos apenas com a nossa visão sobre os resultados obtidos, e ao manuseio da filmadora. De certa forma, seu relatório sobre a oficina, que pode ser observado no anexo 15, foi uma maneira de tentar garantir uma certa imparcialidade à análise.

3.7. Os instrumentos de pesquisa

Ao lado dos fatos reais e corriqueiros que fazem parte do cotidiano de uma sala de aula, três fatos eram novidade para esta sala durante a realização da oficina, mas que julgamos não interferiram tão acentuadamente no comportamento habitual dos alunos: a própria realização da oficina, a presença de uma pessoa estranha a eles na sala e aparelhos como filmadora, gravador e máquina fotográfica, aos quais nos remeteremos logo a seguir.

3.7.1. Os diários de classe

Além das nossas observações, anotações e gravações, utilizamos também um outro recurso, os diários de classe (anexo14), que nos auxiliou na coleta de impressões dos alunos sobre as atividades que envolviam a oficina. Os diários também eram um

instrumento em que os alunos podiam expor-se, opinar e, de certa forma, avaliar a oficina a partir do seu ponto de vista. Também era um instrumento “de registro de constatações, do fichário ao diário pessoal ou coletivo”, apontado por Aguiar e Bordini (1993: 90).

3.7.2. Gravações em áudio e vídeo

Os registros eletrônicos durante a coleta de dados fazem parte da prática prevista por Frederick Erickson (1990), um defensor da pesquisa etnográfica. Os registros em áudio e vídeo favorecem ao pesquisador a revisão dos eventos quantas vezes forem necessárias para que se possa ter contato com maiores detalhes, importantes para a análise dos dados. Erickson aponta as principais vantagens na prática de coleta de dados por meio da utilização de recursos eletrônicos: “capacidade de amplitude de análise. [...] Isto (a gravação) permite uma descrição muito mais completa (e detalhada) que aquelas que podem ser preparadas pelo observador participante com base nas suas notas de campo” (p. 260). No entanto, as gravações em áudio e vídeo não substituem a observação participante e as anotações de campo, na medida em que elas são uma fonte de dados adicional. Além disso, a utilização de recursos eletrônicos não impede que o pesquisador tenha acesso às informações contextuais que não estão disponíveis na gravação.

3.8. A proposta de oficina: método recepcional e procedimentos didáticos

As bases dos pressupostos da teoria da Estética da Recepção, cujas idéias principais estão elencadas no capítulo 2 (subseção 2.4), no Brasil tiveram como principais divulgadores Luiz Costa Lima (1979), Regina Zilberman (1989), Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993). Os dois primeiros fazem uma leitura crítica das idéias propostas por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, enquanto Aguiar e Bordini propõem um método de ensino de literatura a partir dos fundamentos da Estética da Recepção: o método recepcional. O método é o que será por nós utilizado neste trabalho de pesquisa, na fase de recolhimento dos dados para análise.

O método recepcional foi escolhido por ser coerente com as colunas mestras da Estética da Recepção: privilegia a dimensão do leitor, componente imprescindível na composição do sistema literário, e a leitura literária, num processo dialógico de pergunta e resposta entre texto e leitor e, conseqüentemente, entre passado e presente, num estudo concomitantemente sincrônico e diacrônico. Em vista disso, o método dá voz e vez ao leitor, possibilitando-lhe posicionar-se através de escolhas, comparações, debates, reflexões, questionamentos e tomadas de decisões, exigindo dele uma atitude participativa durante o desenvolvimento de suas etapas, tendo como ponto de partida seu momento histórico e suas experiências de vida. O resultado esperado é a mobilização do leitor e sua emancipação, tendo uma nova visão da sua realidade e preparando-se para leituras mais complexas.

Em conformidade com a teoria da recepção, o método recepcional distancia-se dos tradicionais, que, trilhando por caminhos unilaterais, enfatizam a leitura apenas na relação das obras com a sua época histórica, convertendo-se num historicismo puro, ou, por outro lado, voltam-se unicamente para sua natureza artística, não conciliando os dois aspectos. O método recepcional descarta a pura contextualização espaço-temporal das obras. Em vez disso, Aguiar e Bordini destacam que a obra literária é como um “cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada” (Aguiar e Bordini, 1993:81).

3.8.1. Objetivos do método recepcional

Por meio do desenvolvimento das cinco etapas do método recepcional, num processo dinâmico, gradativo e contínuo, espera-se que, ao final, se não depois de um contato mais constante com estas etapas, o aluno seja capaz de:

a) efetuar leituras compreensivas e críticas; b) ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem; c) questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; d) transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. (Aguiar e Bordini, 1993: 86)

A transformação do horizonte de expectativas do aluno está sujeita à efetivação das seguintes etapas básicas: a) receptividade, que consiste na abertura da aceitação do novo, do diferente; b) concretização, que compreende a atualização das potencialidades do texto, considerando a vivência imaginativa do leitor; c) ruptura, que ocorre a partir do distanciamento do próprio horizonte cultural diante das novas propostas que o texto proporciona; d) questionamento, que permite a revisão de usos, necessidades, interesses, idéias, comportamentos; e) assimilação, percepção e adoção de novos sentidos, integrados ao universo vivencial do aluno.

Diante dos objetivos e dos conceitos básicos apontados, o método aproxima-se das idéias de Jauss, principalmente quando trata da transformação esperada e a influência sobre a coletividade que circunda a vida do aluno. Em sua última tese, das sete que apresenta em *A história da literatura como provocação à teoria literária*, publicada originalmente em 1967¹⁷, Jauss aponta as relações da literatura com a sociedade, enfatizando a função literária de cunho formador. Segundo ele, a função formadora concretiza-se na medida em que as experiências literárias do leitor influenciam o horizonte de expectativas de sua vida prática, “pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social” (Jauss, 1994:50).

A natureza do método, centrada em sua especificidade social, que conseqüentemente considera o aluno um sujeito social e atuante no seu tempo e espaço, caracteriza-se pelos constantes debates nas suas mais variadas formas: oral, escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade. Outras estratégias destacam-se, como: pesquisas, produção de textos, movimentação corporal, comparações etc., primando, sempre, pela dinamicidade.

O método recepcional evidencia a aproximação, por meio do diálogo, entre leitor e texto, devendo conciliar-se, então, com uma proposta pedagógica que privilegie a interação efetiva entre alunos, professores, leitura e texto. Se o método, em oposição às convenções, propõe um novo olhar sobre os estudos literários, prevendo a emancipação do leitor, um novo olhar também deve voltar-se para o ensino tradicional

¹⁷ A tradução brasileira, realizada por Sérgio Tellaroli e publicada pela ed. Ática, data de 1994.

que tem no topo do processo o livro didático, os professores e os alunos a ele submetidos.

3.8.2. Objetivos e conteúdos propostos para a oficina de leitura de poemas

Com a oficina pretendíamos desenvolver os seguintes objetivos:

a) Objetivo geral:

- Incentivar o aluno para o encontro do prazer de ler, sentir e produzir o poema.

b) Específicos:

- Proporcionar aos alunos experiências de leitura de textos poéticos, cuja temática seria identificada na etapa de determinação do H.E.

- Propor aos alunos a criação de poemas por meio da exploração de rimas.

- Proporcionar aos alunos atividades de leitura de poemas que possibilitassem sua participação ativa por meio da expressão corporal, oral e escrita.

- Iniciar os alunos em atividades que explorassem a sonoridade do poema, destacando-se os trabalhos com as rimas.

Os conteúdos referentes à estrutura poética enfocados na oficina seriam:

a) Conceituação de poesia.

b) Estudo sistematizado da rima como um dos recursos formais do poema.

c) Leitura e exploração do campo temático do poema, determinado a partir da etapa de atendimento do H.E.

d) Estudo dos efeitos dos recursos formais no estabelecimento da compreensão do poema.

3.8.3. Etapas do método recepcional e procedimentos didáticos

Segundo Aguiar e Bordini (1993), o método recepcional é desenvolvido em cinco etapas: determinação, atendimento, ruptura, questionamento e ampliação do horizonte de expectativas, tendo como princípio o horizonte de expectativas dos alunos e levando em consideração, também, seus interesses literários. Essas etapas constituíram

o rumo norteador da construção da oficina de leitura de poemas que compõe este trabalho, com as estratégias de leitura propostas para cada etapa.

3.8.3.1. Determinação do horizonte de expectativas

O planejamento desta primeira etapa do método não começa do nada ou da suposição. O ponto de partida é o acesso, por parte do professor, ao horizonte de expectativas do aluno. Isto ocorrerá a partir da sondagem dos interesses dos alunos quanto às suas expectativas, modismos, estilos de vida, comportamentos sociais e familiares, preferências quanto a trabalho, lazer, músicas, sentimentos e interesses específicos na área de leitura, como temas, assuntos, formas, seu horizonte cultural e ideológico, a fim de planejar estratégias que propiciem o questionamento desse horizonte, sua ruptura e transformação nas etapas subseqüentes.

Essa pesquisa inicial pode ser feita por intermédio de várias estratégias, como: questionários, entrevistas, observação de conversas e comentários informais, coleta de opiniões sobre filmes, novelas, músicas, observação do comportamento etc.

Na oficina de leitura de poemas desenvolvida por nós com os alunos de 6^a série, os interesses específicos dos alunos na área de leitura, como temas e formas, bem como seus interesses relacionados à vivência da faixa etária (diagnóstico da realidade) seriam coletados a partir de um questionário dirigido (anexo 2)¹⁸. O questionário seria utilizado por aproximar-se de uma prática conhecida dos alunos: os cadernos de perguntas pessoais e *íntimas*, que algumas vezes já circularam entre alguns alunos da sala. Nesses cadernos, as questões são formuladas pelos próprios alunos e estabelecem um clima de segredo e cumplicidade entre quem pergunta, o dono do caderno, e quem responde, os amigos mais próximos. Com o nosso questionário, pretendíamos criar esse clima de segredo, que envolve também a curiosidade e, através desse instrumento, conhecermos mais de perto nossos alunos na sua *intimidade*. Nosso objetivo era, ainda, que as perguntas do questionário fossem um canal para chegarmos às suas preferências quanto à

¹⁸ Os anexos estão dispostos de modo a privilegiar a ordem das atividades realizadas durante a oficina.

leitura e ao diagnóstico da recepção da poesia. O questionário nos forneceria pistas para o trabalho posterior de ruptura e ampliação do horizonte de expectativas (H.E.).

Após o trabalho com o questionário, proporíamos aos alunos uma atividade que deveria funcionar como introdução ao trabalho com poesia, através de um resgate sonoro. A atividade consistia na apresentação aos alunos de brincadeiras com a linguagem, como: trava-línguas, parlendas, adivinhas etc (anexo 1). O objetivo era criar um clima de prazer e afetividade entre os alunos e a palavra por meio da brincadeira e do estímulo para o início das atividades com a linguagem poética. Além disso, pretendíamos, com essas atividades lúdicas, aproveitar o clima de entusiasmo e novidade que faz parte dos primeiros dias de aula do ano letivo.

Após o trabalho com a oralidade, solicitaríamos aos alunos que copiassem e trouxessem para a próxima aula letras de canções de que gostassem. Com isso, pretendíamos aproveitar o entusiasmo que geralmente os alunos apresentam pela música e dar continuidade ao jogo sonoro estabelecido na atividade preparatória da oficina.

Como preparação ainda para a primeira etapa do método recepcional, pediríamos para a aula seguinte material, como: botões, tecidos, papéis coloridos, lantejoulas, revistas, linhas, tinta, pincel etc. Esses materiais seriam utilizados no trabalho de compreensão do texto das canções solicitadas.

3.8.3.2. Atendimento do horizonte de expectativas

A etapa seguinte do modelo proposto por Aguiar e Bordini consiste em atender às expectativas sobre os interesses de leitura quanto a temas e formas detectados na primeira fase. Neste atendimento, o professor deve oferecer aos alunos textos que satisfaçam suas necessidades em dois sentidos: a) quanto aos textos com temática e forma de interesse; b) quanto às estratégias de ensino, que deverão condizer com aquelas de conhecimento e domínio dos alunos e que lhes proporcionem prazer. Além disso, as estratégias de ensino devem estar relacionadas ao conteúdo formal a ser trabalhado, como por exemplo: foco narrativo, rimas, versificação, entre outros específicos de cada série e gênero literário. É importante ressaltar também que as estratégias escolhidas

devem privilegiar, além do debate e de questionamentos, a participação e a expressão corporal.

Para o desenvolvimento da oficina aqui proposta, o atendimento do H.E. deveria ocorrer por gênero, a canção, pois, pelo conhecimento da realidade da sala, sabíamos que os alunos gostavam de cantar e já haviam manifestado, anteriormente, seu entusiasmo a respeito. Em oportunidades anteriores, promovemos, até, um mini-festival de música na sala.

Para o desenvolvimento das atividades desse dia, os alunos seriam orientados a organizar-se em grupos. Cada grupo trabalharia com uma canção de sua preferência, escolhendo uma entre aquelas que seriam trazidas pelos integrantes do grupo.

A canção deveria ser lida e ilustrada, conforme a compreensão, com os materiais solicitados na aula anterior. Além disso, a equipe deveria colorir os pares de rimas com cores semelhantes. A atividade seria direcionada para as rimas por ser o aspecto formal escolhido para ser trabalhado nesse ciclo do método. A conclusão dessas atividades ocorreria com a apresentação oral do significado das letras das canções, obtido através das ilustrações e da pesquisa dos pares de rimas.

A continuidade das atividades dessa primeira etapa da oficina dar-se-ia com apresentação da melodia e da letra das canções de cada equipe, preferencialmente, com coreografia.

Após as apresentações das melodias, aconteceria o primeiro debate, para colhermos impressões dos alunos quanto à recepção das canções e das atividades realizadas até então. O debate seria direcionado pelas seguintes questões:

- a) O que você mais gostou na música: as rimas, a melodia, a repetição de palavras ou o conteúdo? Desses itens, o que chamou a sua atenção? Qual deles ajudou a entender melhor o conteúdo das canções?
- b) Qual é o assunto da canção? Como você chegou a essa conclusão?
- c) O que você achou das atividades?
- d) O que facilitou e o que dificultou a realização das atividades?
- e) Como foi a colaboração do grupo na realização das atividades?

3.8.3.3. Ruptura do horizonte de expectativas

Após a apresentação, aos alunos, de textos e estratégias de ensino que fazem parte dos seus interesses de leitura e de sua experiência de vida, a oficina prevê o início da terceira fase progressiva da proposta recepcional. É o momento de romper com as expectativas demonstradas até então, apresentado aos alunos textos especificamente literários, que abalem suas certezas e seus costumes. No entanto, essa etapa deve estar vinculada à anterior por meio do tema, da estrutura, ou da linguagem. Através desse processo, espera-se o distanciamento entre o texto anterior e as expectativas do aluno quanto ao mesmo. Se isso ocorrer, permitirá a alteração dos limites do H.E. e sua ampliação.

Neste aspecto, podemos lembrar Jauss, ao afirmar que uma das funções da arte é provocar no leitor uma nova percepção do seu universo cotidiano e cultural. Segundo Jauss, à literatura

não cabe apenas conservar expectativas vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para experiências futuras. (Jauss, 1994:52)

A fase de ruptura consiste no centro do método recepcional, pois, a partir dela, prevê-se a mudança de expectativas e avanços na formação cultural do aluno. Não se trata, com isso, de negar as suas experiências culturais, mas, por outro lado, ampliá-las, ao direcionar seu olhar para novas possibilidades de leitura. É o momento também de oportunizar-lhe uma visão diferente da que hoje ele tem, possibilitando-lhe o contato com sensações vividas por outrem, em outros tempos. É a instalação do processo dialógico do presente com o passado.

No que diz respeito às estratégias de leitura, elas também não devem ser desgastadas ou repetitivas; de outro modo, devem representar sempre um desafio por caminhos antes não percorridos.

Na continuidade da oficina, nessa etapa, esperávamos que o rompimento ocorresse em dois sentidos: de gênero e de linguagem. Com isso, objetivávamos observar a recepção de textos poéticos de qualidade estética, com os quais os alunos

tinham pouco contato. Quanto ao tema, seria o mesmo que predominou nos textos da etapa anterior, mas pretendíamos, agora, conduzir os alunos à observação de como o poeta tratava o tema, que recursos da linguagem e da estrutura formal poética eram explorados no poema.

Planejamos os procedimentos didáticos da seguinte maneira:

- a) Retomada do tema predominante na etapa anterior.
- b) Apresentação do novo texto, que tivesse vínculo temático com os textos anteriores.
- c) Contato inicial com o poema por meio de leitura silenciosa.
- d) Pesquisa vocabular, se necessário.
- e) Numeração de versos e estrofes.
- f) Leitura jogralizada de cada verso: por grupos, filas, ou meninos e meninas...
- g) Destaque e retomada do conceito das rimas, das palavras e letras (assonância e aliteração) que se repetem com frequência. Esses recursos formais deveriam ser coloridos.
- h) Compreensão do poema por meio da representação dos sons das palavras e de expressões que contribuíssem para estabelecer o sentido do poema.
- i) Representação, em grupos, de uma estrofe do texto por meio de mímicas, utilizando apenas o corpo, sem a fala. Os outros alunos teriam que adivinhar o verso encenado.
- j) Criação de uma paráfrase, em grupos, do texto estudado, elaborando novas rimas.

Procederíamos, concomitantemente a essa atividade, à compreensão do uso desses recursos formais, partindo do seguinte questionamento: qual o efeito provocado no poema pelas repetições de sons, letras e palavras?

Após a realização dessas atividades, o procedimento seguinte seria a ativação de um novo debate, levando os alunos a refletirem sobre questões que nos permitissem recolher impressões sobre a recepção do texto poético e o trabalho em equipes:

- a) Do que trata esse texto? Como chegaram a essa conclusão?
- b) O que acharam do texto?
- c) O que acharam das atividades realizadas?
- d) Como foi o trabalho em grupo?

3.8.3.4. Questionamento do horizonte de expectativas

A fase posterior consiste na comparação entre os textos apresentados nas fases de atendimento e de ruptura do H.E. Esta comparação, por meio de estratégias variadas, como debates, discussões participativas, registros das constatações, dramatizações e coletas de impressões, deve levar o aluno a perceber qual dos dois textos exigiu um maior esforço de reflexão diante dos temas e da forma, e qual possibilitou um maior grau de satisfação. A análise também deve incidir sobre o comportamento dos alunos em relação aos textos lidos, detectando os desafios enfrentados e as dificuldades ainda a serem superadas quanto à temática e a outros elementos da literatura. É também o momento para a reflexão sobre as relações entre literatura e vida.

Para essa etapa da oficina proporíamos um debate, com os seguintes objetivos: levar os alunos à reflexão de suas próprias vivências pessoais e a constatarem as características do texto de qualidade estética.

A primeira estratégia que utilizaríamos para iniciar a etapa de questionamento seria novamente o debate, pois, a nosso ver, essa é uma forma de levar os alunos à reflexão, por meio da exploração da oralidade.

O debate deveria ser conduzido considerando-se as seguintes questões:

- a) O que vocês acharam de diferente nos dois textos trabalhados até agora: as letras das canções e o poema (*o da ruptura*)¹⁹? Como eram, nas canções, a linguagem: as rimas, as repetições, a forma de apresentar o conteúdo? E no segundo texto, o poema?
- b) O último texto (*o da ruptura*), na sua opinião, é poesia ou não? Por quê? E a canção, é poesia ou não?
- c) Você gostou de ler este poema (*o da ruptura*)? O que lhe chamou a atenção nele? Por quê? E a música, você gostou?
- d) Existe, neste último texto (*o da ruptura*), alguma coisa parecida com você ou que já tenha acontecido com você?

A segunda atividade proposta para essa etapa seria a elaboração de uma entrevista escrita. Para isso, os alunos deveriam se organizar em grupos e formular até

¹⁹ O termo *ruptura* não foi apresentado aos alunos.

cinco perguntas para o eu-lírico ou para outros personagens do poema da etapa da ruptura, como mostra o exemplo: “Por que você se sentiu assim? Quando?”.

As entrevistas deveriam ser trocadas entre os grupos para que os alunos de outro grupo pudessem responder às perguntas, colocando-se no lugar do entrevistado para respondê-las, conforme sua criatividade, mas atentando para a coerência com o texto lido. Terminada essa etapa da atividade, as entrevistas seriam apresentadas oralmente pelos grupos.

3.8.3.5. Ampliação do horizonte de expectativas

Após o questionamento da etapa anterior, espera-se do aluno uma atitude diferente daquela do início do método, pois se pretendeu até aqui a ampliação dos seus H.E. Além disso, espera-se que ele tenha consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência literária vinculada com sua vida e que, por isso, assuma uma postura mais consciente em relação à literatura e à vida. Por isso, nessa etapa, que conseqüentemente é o início de um novo ciclo do método, ocorre a apresentação ao aluno de novos textos que atendam às suas expectativas, ampliadas em termos de composição e temas mais complexos. O aluno já deverá ser capaz de participar do novo processo, com a nova carga de informações e de experiência literária que lhe foram propiciadas até então.

Nessa etapa da oficina, apresentaríamos aos alunos um novo texto, que pudesse ampliar suas possibilidades culturais e vivenciais, bem como sua visão quanto ao tema trabalhado nas etapas anteriores. Além disso, pretendíamos ampliar a concepção dos alunos em relação à poesia.

Para atingir nossos objetivos, planejamos as seguintes estratégias didáticas:

- a) Apresentação de um novo texto, retomando a temática anterior e a concepção de poesia estabelecida pelos alunos através dos debates anteriores. O nosso propósito, com esse texto, era apresentar aos alunos novas possibilidades de leitura do tema norteador das etapas anteriores e uma concepção de poesia construída juntamente com eles.
- b) Leitura silenciosa, para contato inicial com o poema.
- c) Identificação das rimas, colorindo os pares semelhantes.

- d) Numeração de estrofes e versos.
- e) Compreensão oral e escrita do texto.
- f) Produção de texto: os alunos deveriam criar uma “receita” de como elaborar um poema. Com isso, objetivávamos verificar a internalização do conceito de poesia e seus recursos formais transformados em “ingredientes”.

3.9. Avaliação

Quando a discussão gira em torno de propostas pedagógicas, não se pode deixar de relevar a prática habitual arraigada na escola: a avaliação. O método recepcional propõe uma avaliação em que os próprios alunos sejam capazes de perceber sua evolução em termos de aprendizagem formal, dos aspectos literários trabalhados e dos avanços em relação à leitura literária voltada para uma atitude mais crítica. Além da capacidade de comparar e contrastar todas as atividades realizadas, questionando sua própria atuação e a do grupo, segundo salientam as próprias autoras (**Aguiar e Bordini**, 1993), a resposta final dos alunos deverá ser uma leitura mais exigente que a inicial, em termos estéticos e ideológicos, favorecendo a abertura do seu H.E.

Sabemos que, na História da Educação Brasileira, muitas fórmulas didáticas já foram e são adotadas com fortes marcas de extremismos. Quanto ao ensino de literatura, o extremo que se evidencia em nossas escolas é, de um lado, o estudo, no seu tempo, de obras consagradas, categorizadas em tendências literárias, numa análise puramente cronológica. De outro lado, a essa leitura, soma-se o estudo equivocado de textos com objetivos gramaticais. Em nenhum dos casos o enfoque recai sobre o leitor ou a recepção do texto. O método recepcional é o que mais se aproxima de uma ótica voltada para a participação dinâmica do leitor, considerando sua atuação na História. No entanto, quando adotado, não deverá funcionar como uma solução única e mágica para os estudos literários.

O método, em consonância com a teoria da recepção, não direciona seu olhar para o estudo da literatura como um consumo passivo; antes, considera a atuação do leitor para o estabelecimento do caráter comunicativo da arte, apontado por Jauss (cf. seção 1.4).

Uma das formas de avaliação sistematizada dos trabalhos realizados na oficina de leitura de poemas seria feita de maneira escrita (anexo 13). Essa avaliação, como outras atividades escritas – produção de texto, estudo de texto etc.- deveria ser um instrumento que nos possibilitaria o diagnóstico do que foi internalizado ou não quanto aos conteúdos formais propostos inicialmente. Além dessa avaliação sistematizada, a avaliação contínua também seria enfocada. Através da observação direta de suas contribuições e participações nos debates orais e nas demais atividades propostas para a oficina, analisaríamos se houve crescimento intelectual e cognitivo dos alunos.

4. O CAMINHO PERCORRIDO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA OFICINA DE LEITURA DE POEMAS

A oficina de leitura de poemas foi realizada nos primeiros dias de aula do ano letivo, mas, antes de iniciarmos as atividades da oficina, organizamos um momento inicial de brincadeira com jogos verbais, a fim de reestabelecermos o vínculo com os alunos, que já conhecíamos do ano letivo anterior, e também para desinibição da sala em relação ao início das aulas, logo depois das férias. Almejávamos, também, com essas atividades, estabelecer um elo com o trabalho posterior com canções e poemas.

Antes, porém, de passarmos à descrição analítica das etapas da oficina, apresentamos o quadro geral dos procedimentos didáticos e das atividades desenvolvidas em cada uma das etapas do método recepcional, juntamente com o cronograma, para que seja visualizado o panorama geral do desenvolvimento da oficina.

4.1. Plano geral dos procedimentos didáticos e das atividades desenvolvidas

Quadro 1. *Cronograma das etapas da oficina distribuídas por dia e h/a*

DIA	MÊS	ANO	ETAPAS	H/A
9	fevereiro	2000	a) Introdução: resgate sonoro b) Determinação do horizonte de expectativas	3
10	fevereiro	2000	Atendimento do horizonte de expectativas	2
18	fevereiro	2000	Atendimento do horizonte de expectativas	2
23	fevereiro	2000	Ruptura do horizonte de expectativas	2
1	março	2000	Ruptura do horizonte de expectativas	1
1	março	2000	Questionamento do horizonte de expectativas	1
2	março	2000	Questionamento do horizonte de expectativas	1
9	março	2000	Ampliação do horizonte de expectativas	1
10	março	2000	a) Ampliação do horizonte de expectativas b) Avaliação	2
Total de h/a				15

Quadro 2. Quadro geral das atividades desenvolvidos nas etapas e organização dos alunos

ETAPAS	ATIVIDADES	ORGANIZAÇÃO
Introdução: resgate sonoro	1. Música “Mané pipoca” 2. Trava-língua/ lengalenga 3. Brincadeira: “Escravos de Jó”	Coletivo Coletivo Coletivo
1. Atendimento do horizonte de expectativas	1. Questionário 2. Compreensão de letras de músicas por meio de ilustração 3. Destaque das rimas 4. Apresentação oral das ilustrações 5. Apresentação da melodia das músicas 6. Debate	Individual Grupos grupos Grupos Grupos Coletivo
2. Ruptura do horizonte de expectativas	1. Apresentação do texto <i>Excursão</i> 2. Leitura silenciosa 3. Numeração dos versos e das estrofes 4. Leitura jogralizada: por filas, meninos, meninas. 5. Representação dos sons das palavras do poema 6. Exploração dos recursos formais: destaque de rimas, palavras e fonemas. 7. Compreensão dos recursos formais 8. Atividade de exploração do imaginário 9. Verbalização 10. Debate 11. Produção de texto: paráfrase 12. Atividade de sistematização das rimas 13. Apresentação da compreensão do texto por meio de rimas 14. Debate	Professora Individual Individual Coletivo Coletivo Individual Coletivo Individual Coletivo Coletivo Grupos Individual Grupos Coletivo
3. Questionamento do horizonte de expectativas	1. Debate 2. Entrevista escrita	Coletivo Grupos

4. Ampliação do horizonte de expectativas	1. Apresentação do texto <i>Convite</i>	Professora
	2. Leitura silenciosa	Individual
	3. Leitura coletiva	Coletiva
	4. Identificação das rimas	Coletivo
	5. Compreensão oral	Coletivo
	6. Compreensão escrita	Individual
	7. Apresentação do envelope poético	Professora
	8. Leitura dos poemas	Grupos
	9. Brincadeira para reconhecimento dos recursos temáticos e formais	Coletivo

4.2. Atividades preparatórias: determinação do horizonte de expectativas

O início da oficina de leitura de poemas, centrada no método recepcional, deve ser estabelecido pelo contato direto com os alunos, para o conhecimento de suas expectativas, suas vivências, seus valores, suas preferências (Aguiar e Bordini, cf. subseção 3.2.3). O objetivo é que o aluno possa ser envolvido e seja parte atuante no processo desde o início, pois a recepção inicia-se mesmo antes do contato do leitor com o texto, como afirmam Aguiar e Bordini, idealizadoras do método.

Dessa forma, inicialmente, sugerimos uma brincadeira musicada, semelhante a uma lengalenga, *Mané Pipoca*, na qual, durante a entonação da melodia, vamos juntando, numa escala crescente, as letras, as sílabas e as palavras até formar a expressão: *Mané Pipoca*, como mostramos a seguir: M + a = ma, n + é = né, Mané; P + i = Pi, Mané Pi, p + o = Mané Pipo, c + a = ca, Mané Pipoca. Nessa brincadeira, ocorre a reduplicação intensiva de fonemas, de difícil articulação, o que exige concentração dos participantes. Durante essa atividade, todos os alunos participaram ativamente, com entusiasmo e interesse, principalmente quando o ritmo da melodia foi marcado com objetos variados sugeridos pelos alunos, como canetas, borrachas, estojos e até mesmo com o próprio corpo. A brincadeira teve continuidade com a melodia sendo entoada e o ritmo marcado com palmas e pulos.

Depois da exploração dessa melodia, entregamos aos alunos uma folha (anexo 1) com lengalengas, trava-língua e parlendas²⁰. No primeiro contato com a folha, os alunos ficaram curiosos, com exceção de alguns “*ahs!*” de reclamação, deduzindo que alguma coisa “chata” cairia em suas mãos. Mas, depois, todos foram lendo as brincadeiras com interesse e identificando as que já conheciam. Formamos um círculo e perguntamos se alguém conhecia alguma das parlendas que estavam no papel. A maioria conhecia a primeira, mas de maneira um pouco diferente, alguns já foram recitando como conheciam: *Hoje é domingo/ pede cachimbo/ cachimbo é de ouro/ bate no touro/ o touro é valente/ bate na gente/ a gente é fraca/ cai no buraco/ o buraco é fundo/ acabou-se o mundo*. Com objetos diferentes, também marcamos o ritmo da leitura, todos juntos.

Após essa atividade inicial, ainda em círculo, os alunos deveriam escolher um trava-língua para leitura e declamação. Enquanto faziam isso, conversavam todos ao mesmo tempo, mostrando para o colega ao lado a sua opção e já treinando para a apresentação, mas era possível perceber que alguns estavam ansiosos, com receio de enfrentar o desafio. No momento das apresentações, um a um, os alunos foram falando seu trava-língua, o que gerou muita animação, risos e euforia, quando, principalmente, alguém não conseguia falar sem tropeços; e vibração, com palmas, quando alguém acertava, transpondo o desafio. Foi um momento de muita descontração, apesar dos receios, acompanhados de suspiros, como *ah, professora!*, e ansiedade, dos mais introvertidos. Mas procuramos sempre animá-los e incentivá-los a vencer o desafio. Recitamos, também, juntos, a parlenda: *Lá em cima do piano tem um copo de veneno/ quem bebeu morreu/ o culpado não fui eu/ barra, berra, birra, borra, burra*.

Depois desse momento, pedimos aos alunos que falassem, espontaneamente, sobre outras brincadeiras que não estivessem na folha. Novamente a conversa entre eles prevaleceu, quando lembravam algumas que os avós contavam, mas não tiveram muita

²⁰ As parlendas, trava-línguas e lengalengas fazem parte das manifestações folclóricas populares. As parlendas, segundo Bordini (1991), caracterizam-se “pelo paralelismo construtivo, a presença forte de rimas, o giro semântico ideológico” (p.43). Nelas, a arrumação das palavras obedece a um ritmo que a própria metrficação das sílabas lhe empresta. Os trava-línguas são um tipo de parlenda organizados em versos, que, segundo Bordini (op. cit.), “jogam com a reduplicação de fonemas de difícil articulação, somada a trocas vocálicas e consonantais” (p.24); enquanto a lengalenga, que também constitui um tipo de parlenda, enfatiza a musicalidade e o encadeamento dos fatos narrados.

animação para recitar para todos. A intimidação pode ter ocorrido por receio de algumas brincadeiras não serem aceitas pelo grande grupo.

Outra brincadeira que envolveu os alunos, mas irritou alguns pela falha, pela desatenção ou desinteresse de outros, foi, ainda em círculo, a de passar objetos do material escolar para o colega do lado direito, observando o ritmo da cantiga: *Escravos de Jó/ jogavam caxangá/ tira, põe, deixa ficar/ guerreiros, com guerreiros/ fazem zigue, zigue, zá/ guerreiros, com guerreiros/ fazem zigue, zigue, zá*. A melodia foi cantada várias vezes e, durante esse tempo, tentamos completar uma seqüência na passagem dos objetos até o fim, sem interrupções, mas não conseguimos, o que gerou protestos de alguns com os colegas que não conseguiam acompanhar o ritmo. Depois, os alunos reuniram-se em pequenos grupos e continuaram a mesma brincadeira. Dessa vez obtiveram mais sucesso, porque, segundo um dos depoimentos do diário de classe deste dia, “foi mais fácil”. Esse sucesso provocou vibração dos grupos que conseguiram completar a seqüência sem obstáculos, mas frustração dos outros que não realizaram a seqüência.

Essas brincadeiras iniciais tiveram grande receptividade por parte dos alunos e mostraram que os pré-adolescentes ainda mantêm vínculos com as brincadeiras de infância, que provocam sempre entusiasmo, sentimento que não foi ainda apagado pelas brincadeiras eletrônicas modernas.

Após essa etapa preparatória, entregamos aos alunos o questionário (anexo 2) com questões relacionadas às suas vivências. Com esse questionário, pretendíamos obter subsídios para que pudéssemos ter acesso às suas expectativas referentes a interesses de leitura, no que diz respeito a temáticas, bem como interesses quanto à música e à poesia. Nosso objetivo em relação à música era que este gênero nos auxiliasse como canal de aproximação entre a poesia e os alunos.

Apresentamos o questionário, fazendo uma referência aos cadernos de perguntas que costumavam circular pela sala e que, geralmente, faziam parte das brincadeiras das meninas. Argumentamos que, desta vez, porém, todos participariam da brincadeira, respondendo ao nosso “caderno” de segredos, que se transformou em folha. Alguns lembraram que já haviam respondido à perguntas de um caderno outras vezes. Inicialmente, a reação dos meninos, principalmente, foi de espanto, com alguns reagindo

com um *ãhh!!* como forma de mostrar tanto interesse pelas questões permeadas pelo clima de segredo que geralmente envolve esses cadernos, quanto surpresa; afinal, também faziam parte do nosso segredo. Só a palavra “segredo” já despertou a curiosidade, mas, por outro lado, também gerou desconfiança por parte dos meninos, que se preocupavam com o sigilo das informações que dariam. Por isso, queriam a todo instante a garantia do segredo, insistindo:

- *Professora, você vai contar para alguém?*²¹
- *Você não vai mostrar aos pais, não, né!?*
- *Você promete que não conta pra ninguém?*

Mesmo com todas as garantias de segredo, principalmente em relação aos pais, alguns ainda demonstraram desconfiança, escondendo algumas respostas com adesivos, aquelas em que revelavam o nome da (do) “paquera”.

Uma aluna, em um dos diários de classe deste dia, referiu-se ao questionário da seguinte forma: *A Ilda deu um papel tipo um caderno de perguntas, com umas perguntas bem íntimas*. O fato de serem as perguntas consideradas “íntimas” gerou todo um clima de expectativa na revelação de alguns segredos. Como sabemos, o segredo, assim como os códigos especiais, principalmente os lingüísticos, é um aspecto de interesse para os pré-adolescentes, como aponta Pikunas (cf. subseção 3.5), pois, nesta fase, o segredo é um dos elos que prendem os pré-adolescentes aos grupos de amigos de interesses semelhantes.

4.2.1 Análise das respostas do questionário

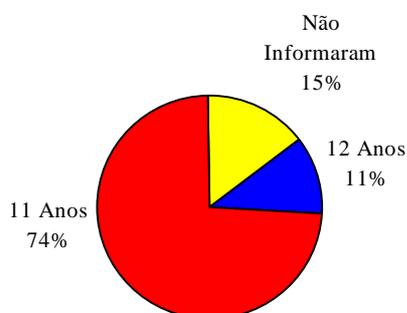
O questionário proposto objetivava conhecer as expectativas temáticas de nossos alunos a fim de obtermos parâmetros de interesses de leitura do texto poético, para o atendimento e a ruptura, nas etapas posteriores. Além disso, as questões também nos ajudariam a conhecer seus interesses e vivências, possibilitando-nos adentrar numa

²¹ Transcrevemos as participações orais dos alunos da mesma forma como foram coletadas, conservando a originalidade destas manifestações.

pequena parte de seus mundos particulares. Com esse intuito, analisamos as perguntas mais relevantes que conduzem ao nosso objetivo.

A observação direta do comportamento, que também pode funcionar como um instrumento de coleta de informações, como apontam Aguiar e Bordini, e o conhecimento da realidade da sala nos auxiliaram, também, na análise do conteúdo dos questionários, bem como para analisar a recepção e colaborar na elaboração das atividades propostas nas outras etapas do método.

O gráfico a seguir mostra o panorama geral da idade dos alunos na época em que responderam ao questionário:



Uma pergunta que provocou reações diferentes entre meninos e meninas foi: *Quando você se encontra com amigos (as), sobre qual assunto gostam de conversar?* Esta era uma das perguntas que nos auxiliaria a conhecer as preferências temáticas, mas acabou nos revelando também as expectativas dos alunos quanto a relacionamentos, nessa fase da vida.

O assunto, para a maioria das meninas, girava em torno de “paqueras”, namoros, “gatinhos” e “ficar”. Algumas, mesmo que poucas, lembraram de assuntos relacionados à escola e outras mencionaram “assuntos variados”. Já os interesses de conversa entre os meninos giravam em torno de futebol, filmes, brincadeiras e passeios, mas a maioria prefere falar do sexo oposto, como eles mesmos citaram: mulheres e meninas bonitas, como observamos nestas respostas:

- [...] *mulheres, vídeo-game, skate, futebol etc.*
- [...] *sobre meninas...*
- [...] *sobre menina bonita.*

[...] *falar sobre mulheres.*

[...] *na maioria das vezes, de mulheres.*

Nesse aspecto, não percebemos, por parte dos meninos, quando se referiram ao sexo oposto, interesse em estabelecer relacionamento com as meninas ou “mulheres”. Suas respostas apenas demonstraram o papel que a sociedade impõe desde cedo aos jovens, ou a tentativa de marcar sua virilidade e seu espaço, como observa Pikunas (cf. subseção 3.5). As meninas, por outro lado, como também revelam suas atitudes cotidianas na sala de aula, por estarem num processo de desenvolvimento físico e emocional avançado em relação aos meninos, deixavam transparecer seu interesse pela conquista do sexo oposto, no caso, meninos mais velhos, mesmo que esse desejo fizesse apenas parte de seus sonhos e fantasias. Além do depoimento no questionário, essa tendência das meninas foi constatada pelo jeito como se vestiam, arrumavam os cabelos, expunham-se frente aos jovens mais velhos, conversavam informalmente ou confidenciavam alguns segredos para a professora.

O quadro a seguir mostra a incidência de assuntos apontados nas conversas entre amigos. Nas respostas podiam ser indicadas mais de uma alternativa por aluno:

Quadro 3. *Incidência de assuntos que aparecem com mais frequência nas conversas entre amigos*

ASSUNTO ²²	MENINOS (15)	%	MENINAS (12)	%
Futebol	3	11,1		
Meninas	6	22,2		
Mulheres	3	11,1		
Brincadeiras	4	14,8		
Namoradas	1	3,7		
Várias coisas	1	3,7	2	7,4
Paqueras			4	14,8
“Ficar”			2	7,4
Namoro			1	3,7
“gatinhos”			1	3,7
Escola			1	3,7
Meninos			1	3,7

²² Para efeito de análise, preferimos manter a terminologia que os alunos utilizaram nos questionários, mesmo que alguns termos possam ser agrupados em categorias afins.

A maioria, quase unânime, 89%, gosta de música, estando as preferências entre estilos como o rock nacional, o sertanejo, o pagode e pop. Apenas dois alunos não apreciavam músicas. Os nomes de conjuntos e/ou cantores mais citados na pergunta 6 - *Você gosta de ouvir música? Qual o seu cantor(a) ou grupo preferido?* - foram: Ivete Sangalo, Legião Urbana, Sandy e Júnior, Los Hermanos e Raimundos, todos com músicas de sucesso nessa época da coleta dos dados.

A incidência de preferência por músicas foi importante no processo de investigação do horizonte de expectativas, pois foi uma característica da sala que já percebíamos pela convivência, e foi confirmada pelo questionário, e que seria útil nas fases de atendimento e ruptura do horizonte de expectativas, uma vez que satisfazia a grande maioria dos alunos.

Se os alunos afirmaram interesse pela recepção da música, o mesmo não pudemos constatar em relação à prática de copiar letras de músicas, principalmente os meninos, conforme fora perguntado na questão 9: *Você gosta de copiar letras de músicas? Por quê?*. Os que não tinham esse costume, 40% do total dos meninos e 18% das meninas, justificaram que não copiavam letras de músicas porque achavam chato, era perda de tempo, não gostavam ou já tinham as letras, geralmente nos encartes dos CDs. Esses alunos não viam objetivo nessa prática e não eram motivados para isso.

Entre as meninas, a prática de copiar letras de canções era maior em relação aos meninos: 26% delas copiavam letras de canções, ao passo que apenas 4% dos meninos agiam da mesma forma.

O nosso interesse principal centrava-se na pergunta 10 do questionário: *E da poesia você gosta? Lembra de alguma? Ou de alguns versos?* As respostas a essa pergunta norteariam o processo da oficina. Quando perguntadas se gostavam ou não de poesia, as meninas, 30%, responderam que gostavam, e lembraram provérbios populares, expressões rimadas e até alguns versinhos relacionados aos assuntos indicados nas conversas entre amigos (pergunta 3). A maioria das expressões é marcada pela repetição de palavras e rimas:

1. *Quem procura o príncipe encantado, acaba desencantada.*
2. *Brinquei com a chuva e me molhei, brinquei com o fogo e me queimei, brinquei com você e me apaixonei.*
3. *O sol prometeu à lua uma fita de cetim, eu prometo a você um amor sem fim.*
4. *Os olhos azuis são doces, os verdes feiticeiros, os pretos calmos e tristes e os castanhos verdadeiros.*
5. *Se com choro eu pudesse tua viagem impedir, choraria a vida inteira pra não te ver partir.*
6. *Temos uma amizade que nunca acabará. Se Deus quiser ela vai continuar.*
7. *Quando Deus fez o mundo viu que tinha um erro quando fez você o mundo ficou perfeito.*
8. *Se no meio de duas pedras pode nascer uma flor, porque no meio de duas amizades não pode nascer um grande amor.*

Quadro 4. *Investigação quantitativa sobre o gosto pela poesia*

RESPOSTAS	MENINOS	%	MENINAS	%
Gostam	2	7,4	8	29,6
Não gostam	10	37	0	0
Mais ou menos	0	0	2	7,4
Não responderam	2	7,4	0	0

Quando perguntamos sobre o que mais chama a atenção na poesia (pergunta 11), as meninas citaram as rimas, os versos, o conteúdo, e disseram que achavam a poesia “linda”. Essa proximidade já nos foi demonstrada nas respostas à questão 10.

Os meninos foram taxativos ao afirmarem que não gostavam de poesias. O que contribuiu para acentuar essa afirmação foi a expressão facial de desagrado que observamos enquanto respondiam ao questionário, os comentários entre os colegas em tom de ironia e hostilização e uma afirmação de destaque, que foi verbalizada por um menino quando veio até nós para sanar sua dúvida sobre a pergunta:

— *Ficar lendo poesia? Só na sua cabeça!*

O que nos pareceu é que, além de não gostarem nem um pouco dessa *tal poesia*, isso não era coisa para eles, pois não tinha nada a ver com eles e com suas vidas cotidianas; era para as meninas e para a professora. Essa reação e outras, de recusa à poesia, que não foram verbalizadas diretamente, podem ser justificadas pelo fato de o

aluno não ter acesso à leitura efetiva da poesia e não perceber como a poesia, através de versos, nas letras das canções, caminha junto dele.

Questionados sobre os motivos dessa aversão na pergunta 12: *Se você não gosta, o que acha “chato” na poesia?*, obtivemos respostas como:

1. *As falas, porque é muito complicada.*
2. *Uma coisa sem graça.*
3. *A forma da escrita não tem emoção.*

Essas três afirmações, com argumentos mais consistentes, podem sintetizar a opinião de outros que não se manifestaram, 41% do total dos meninos, e dos outros 15% que responderam simplesmente que tudo era “chato” na poesia. Outros alunos ainda responderam que achavam chato escrever o poema; teve também quem não achava “nada” chato e os que não sabiam indicar algum aspecto de desinteresse.

Por outro lado, não podemos deixar de ressaltar que um menino, D., também afirmou, na resposta a essa pergunta, que não apreciava os textos poéticos, mas lembrou, a seu modo, de versos muito conhecidos do poeta Carlos Drummond de Andrade: “no caminho havia uma pedra, havia uma pedra no meio do caminho”. Percebemos, com isso, que nem tudo estava perdido, pois parecia haver, neste caso, o envolvimento da família, tentando formar o gosto pela poesia, mas sem saber como assegurar este prazer, pelo desconhecimento da temática e da linguagem literária preferida deste leitor.

Observamos que, dentre os poucos elementos formais da poesia destacados pelos alunos, a rima foi priorizada. Esse recurso ainda estabelece o vínculo com as brincadeiras com a linguagem e o jogo sonoro, como nos demonstrou a recepção dos alunos às atividades preparatórias. Ao analisar a carência de informações sobre os recursos formais, verificamos que isso ocorre devido ao fato de o poema não ser um texto que faça parte da leitura cotidiana dos alunos, bem como o estudo de seus aspectos formais elementares.

Quadro 5. *Investigação sobre os aspectos formais da poesia lembrados por sexo*

ASPECTOS	MENINOS	%	MENINAS	%
Rimas	2	7,4	5	18,5
Temas			5	18,5
Versos			1	3,7

Beleza			1	3,7
Várias coisas			2	7,4
Nada/ nenhum	4	14,8		
Não informaram	7	25,9		

Quanto ao que os alunos achavam “chato” na poesia, levando-os ao afastamento desse tipo de leitura, percebemos que os que diziam não gostar da poesia não sabiam com clareza porque não gostavam e não conseguiram argumentar e fundamentar sua posição. Isso que pode ser explicado pelo fato de esses alunos terem pouco contato com esses textos e, quando tinham, ficarem em uma leitura superficial e sem o aprofundamento dos efeitos dos aspectos formais no estabelecimento do sentido do poema. Além disso, esta investigação nos mostra o desconhecimento dos alunos quanto aos aspectos formais do poema.

Os assuntos que os alunos preferiam que aparecessem nos textos (questão 13), eram, entre os meninos, por ordem de preferência, aventuras, terror e adolescência. Por sua vez, as meninas apontavam mais opções: amor, aventura, adolescência, humor, amizade e terror. As preferências coincidem com os apontamentos de Aguiar e Bordini e Bamberger (cf. subseção 3.5), quando afirmam que os jovens de 9 a 12 anos preferem assuntos que envolvam aventura, humor e amor.

Quadro 6. *Investigação sobre preferências de assuntos de textos, por sexo*

ASSUNTO	MENINOS	%	MENINAS	%
Amor	3	11,1	9	33,5
Aventura	10	37	9	33,5
Família			1	3,7
Amigos/ amizade			7	25,9
Terror	9	33,5	4	14,8
Natureza			3	11,1
Infância			1	3,7
Adolescência	5	18,5	7	25,9
Bruxas, fadas, príncipes			1	3,7
Humor/ comédia	9	33,5	6	22,5
Aventura de romance				

Observamos, também, que duas respostas lembram infância, bruxas, fadas e príncipes, confirmando os apontamentos de Bamberger (cf. subseção 3.5), no que se

refere à idade de transição, em relação aos interesses de leitura, que oscilam entre a “idade do conto de fadas” e a “idade das aventuras”. Segundo Bamberger (1995),

[...] o mais problemático, no tocante a esses anos, é a grande variação de aptidões e interesses: muitas crianças são verdadeiras “crianças do conto de fadas”, ao passo que outras já alcançaram a “idade das aventuras”; entre elas se situa a maioria, que costuma preferir histórias realistas sobre crianças interessantes. (Bamberger, 1995: 66)

Com respeito a essa transição, Aguiar (1979) também aponta que entre 9 e 12 anos evidencia-se

[...] uma fase intermediária, em que a criança começa a orientar-se no mundo concreto. Subsiste, ainda, o interesse pela leitura maravilhosa, mas ela quer desvendar o meio aprendendo com os livros, através de histórias e acontecimentos vivos. (Aguiar, 1979: 13)

Ressaltamos, também, a preferência de doze alunos, 44%, por temas que contemplam a “adolescência”. Segundo Bamberger, isso está relacionado ao interesse por elementos da realidade aliado ao elemento mágico-aventuresco e ao despertar para a própria realidade de desenvolvimento físico e emocional. Aguiar também trata deste aspecto realista:

Da 5ª série em diante, há uma tendência crescente para a realidade, revelada no interesse por personagens jovens, tempo atual, humorismo e policial, mesclada a elementos de magia e emoção, presentes no enredo desconhecido, nas histórias de amor e ficção científica, que têm como cenário ambientes distantes e imaginários. (Aguiar, 1979: 70)

Essas constatações foram importantes na escolha dos poemas que seriam trabalhados nas etapas posteriores.

Uma das questões do questionário que também merece destaque é o ponto de vista dos alunos quanto à condição atual de sua faixa etária, na pergunta 18: *Você se sente criança, pré-adolescente, adolescente ou jovem?* A grande maioria respondeu que se reconhecia pré-adolescente, mas não justificou a escolha. Alguns meninos, porém, justificaram que se sentiam pré-adolescentes porque:

[...] *não tenho mais vontade de brincar com coisas de criança.*
 [...] *já é idade.*
 [...] *eu sou muito velho para ser criança.*
 [...] *pois estou na 6ª série.*
 [...] *não faço mais as brincadeiras de 2ª série e 3ª série.*

Enquanto as justificativas masculinas apóiam-se, em grande parte, em atitudes, as meninas, por outro lado, responderam que se reconheciam pré-adolescentes, mas suas justificativas, além de enfocarem também atitudes, estão diretamente relacionadas às mudanças físicas e emocionais que pareciam estar eminentes nessa fase de suas vidas:

[...] *eu mudei minhas atitudes.*
 [...] *eu já estou crescendo.*
 [...] *ainda estou começando a mudar.*
 [...] *estou amadurecendo.*
 [...] *sou grande demais para minha idade.*
 [...] *já sou moça de tudo.*

Quadro 7. *Opinião dos alunos quanto ao reconhecimento de sua faixa etária*

OPÇÕES	MENINOS	%	MENINAS	%
Pré-adolescentes	12	41	7	26
Adolescentes	0	0	3	11
Jovens	2	4	0	0
Indecisos	2	7	4	15

Pelas respostas do questionário, podemos traçar um perfil da realidade do universo de alunos envolvidos nesta pesquisa que passavam por um período de transição de faixa etária. Eram pré-adolescentes que se reconheciam como tal e procuravam conquistar seu espaço, mas que mantinham, de alguma forma, algum vínculo com a infância. Essa afirmação se justifica, além da análise do questionário, também pela observação do comportamento agitado dos alunos em sala de aula: alguns meninos gostavam de jogar com figurinhas e brigavam por causa disso, brincavam de bola e a mantinham na sala durante as aulas, discutiam por qualquer motivo, colecionavam mascotes, riam também por qualquer motivo etc. Algumas meninas, poucas, arrumavam-se ainda com motivos

infantis, mas a grande maioria já demonstrava evidentes sinais de transformações físicas e psíquicas, como aponta Tiba (cf. subseção 3.5).

Havia um equilíbrio entre os alunos, ao manterem um vínculo muito forte com a música, pelo seu ritmo e envolvimento sonoro. Mas dividiam-se quanto ao gosto pela poesia. As meninas gostavam, mas suas respostas demonstravam inconsistência na argumentação. Evidentemente, não podemos exigir muito de alunos que pouco contato tiveram com esse tipo de texto e com os recursos formais da poesia, através de um estudo sistematizado. Os meninos, por outro lado, afirmavam não gostar da poesia, mas também não conseguiam sustentar muito bem sua afirmação.

Diante disso, percebemos que deveríamos “reapresentar” a poesia, nosso enfoque de interesse, a esses alunos, para que, depois de um trabalho de leitura que privilegiasse, além de aspectos formais, a estrutura semântica, pudessem rever sua postura quanto à poesia e para que esse tipo de texto pudesse contribuir, de forma dinâmica, para a formação desses leitores pré-adolescentes.

4.3. As canções: atendimento do horizonte de expectativas

Ao encerrarmos as atividades com o questionário, que visava à determinação do horizonte de expectativas, começamos a preparação para o atendimento do H. E., pedindo aos alunos que trouxessem letras de canções que gostassem de cantar para que fizéssemos uma espécie de *karaokê*²³. Essas músicas, além de atenderem às expectativas dos alunos quanto ao gênero, pois, em oportunidades anteriores, havíamos observado que os alunos o apreciavam, também nos auxiliariam no atendimento de expectativas quanto à temática. Desse modo, também atenderíamos à orientação do método quanto à satisfação das necessidades dos alunos:

Primeiro, quanto ao objeto, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles que correspondem ao esperado. Segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado. (Aguiar e Bordini, 1993:88)

²³ A escolha dessa dinâmica deveu-se à atualidade da brincadeira, que agrada aos jovens.

Quando pedimos as letras, o alvoroço foi geral, dúvidas e curiosidades começaram a surgir, dando sinais evidentes da recepção positiva dos alunos quanto às atividades e quanto ao gênero. Os alunos queriam saber o que seria feito com as canções. Tentamos não revelar e manter um clima de expectativa, mas foi em vão. Depois de algumas insistências, tivemos de antecipar que faríamos um trabalho de compreensão das letras das músicas, utilizando para a ilustração materiais diversos, como: figuras de revista, cola colorida, lantejoulas, botões etc. No entanto, os alunos pensavam apenas em cantar a música e insistiam nisso. Então, esclarecemos que faríamos um trabalho, em grupo, de ilustração do texto, semelhante a um que havíamos feito no ano anterior, mas, dessa vez, compreendendo o texto e, por isso, a canção deveria dar margem a esse trabalho.

Enquanto passávamos a tarefa no quadro de giz, o burburinho em torno das canções continuava. Os alunos sugeriram, depois, que formassem os grupos já nessa aula e trouxessem apenas uma canção escolhida pelo grupo, contrariando, assim, a nossa proposta de que todos trariam uma música e, depois, dentre estas escolheriam uma. Aceitamos prontamente a sugestão por entendermos que, numa oficina, a participação ativa dos alunos, também por meio de sugestões, é importante e colabora para o seu desenvolvimento. A proposta também contribuiria para a satisfação mais acentuada no atendimento do horizonte de expectativas, importante para o desenvolvimento e a operacionalização de um dos conceitos básicos do método recepcional: a receptividade.

Anotamos as canções escolhidas, todas de grande repercussão nas emissoras de rádio naquele momento e de grande apelo emocional, variando o estilo entre o sertanejo, o pop e o romântico. O cenário que sobressai nas canções indicadas oscila entre o urbano, uma ilha deserta e a praia.

A distribuição ficou assim organizada pelos alunos:

Grupo 1: *Canibal* - autoria: Ivete Sangalo, Caco de Telha e Mercury; interpretação: Ivete Sangalo. (meninas)

Grupo 2: *Canibal*, - autoria: Ivete Sangalo, Caco de Telha e Mercury; interpretação: Ivete Sangalo. (meninas)

Grupo 3: *Hoje a noite não tem luar* - autoria: Monroy Fernandes e Vila de La torre; interpretação: Legião urbana. (meninos)

Grupo 4: *Mulher de fases*, - autoria: Rodolfo e Digão; interpretação: conjunto de rock Raimundos. (meninos)

Grupo 5: *Mulher de fases*, - autoria: Rodolfo e Digão; interpretação: conjunto de rock Raimundos. (meninos)

Grupo 6: *De São Paulo a Belém* - autoria: Pinóchio e Nilma; interpretação: dupla sertaneja Rio Negro e Solimões. (meninos)

A partir das preferências dos grupos sobre as canções apontadas nas discussões em sala e das respostas à pergunta do questionário: “Qual o nome da sua música preferida?”, no dia marcado para o trabalho de compreensão das letras das músicas, trouxemos também para este trabalho, já digitadas, outras opções, além daquelas que os grupos já haviam escolhido, a fim de observarmos também a recepção a esses textos.

Ao apresentarmos aos alunos as canções que trouxemos, houve muito barulho, agitação e conversas paralelas. O resultado de tanta agitação foi a opção de troca de canções por dois grupos, ao passo que os outros mantiveram a escolha anterior.

A nova distribuição das canções ficou, então, assim:

Grupo 1: *Canibal* - autoria: Ivete Sangalo, Caco de Telha e Mercury; interpretação: Ivete Sangalo. (meninas)

Grupo 2: *Anna Júlia* - autoria: Marcelo Camelo; interpretação: conjunto Los Hermanos. (meninas)

Grupo 3: *Hoje a noite não tem luar* - autoria: Monroy Fernandes e Vila de La torre; interpretação: Legião urbana. (meninos)

Grupo 4: *Mulher de fases* - autoria: Rodolfo e Digão; interpretação: conjunto de rock Raimundos. (meninos)

Grupo 5: *Anna Júlia* - autoria: Marcelo Camelo; interpretação: conjunto Los Hermanos. (meninos)

Grupo 6: *De São Paulo a Belém* - autoria: Pinóchio e Nilma; interpretação: dupla sertaneja Rio Negro e Solimões. (meninos)

As atividades propostas para o trabalho com as canções foram: leitura em grupo do texto; ilustração compreensiva, com a utilização de materiais como revistas, colas coloridas, tesouras, papéis coloridos, tecidos etc; e destaque das rimas, se houvesse. Nessa atividade de destaque das rimas, pretendíamos colher impressões iniciais de como era o reconhecimento dos alunos em relação às rimas, qual seria o grau de facilidade ou dificuldade em identificá-las, ou seja, como seria a interação dos alunos com as rimas.

De posse das letras das canções, a agitação foi geral. Os extrovertidos já começavam a cantarolar a música e, no início, só se voltavam para isso, não se importando com o seu entendimento, como solicitamos. Outros preparavam o material para a realização das atividades e alguns preferiram manter-se apáticos ou alheios à atividade. Depois de um tempo e de alguns incentivos de nossa parte, a participação foi melhorando em todos os grupos.

Enquanto passávamos pelos grupos, os alunos explicavam, espontaneamente, o significado das ilustrações (anexo 3). Outras vezes, incentivávamos e animávamos alguns para que explorassem mais o significado do texto com ilustrações, quando ouvimos de um aluno um pequeno desabafo: - *É sempre igual!*, referindo-se à pouca opção que sua música (*De São Paulo a Belém*) oferecia para a compreensão. A observação mostra que este aluno já começava a perceber a pobreza estética da letra de sua música preferida. Esse já era também um indício de rompimento de suas expectativas em relação à letra da música.

Em alguns grupos, tivemos de explicar e exemplificar, no texto, o que são rimas, e ajudá-los a identificar os pares. Em um grupo, os meninos não obtiveram muito sucesso, talvez por desinteresse, com esse trabalho com as rimas, e muitos pares ficaram sem ser identificados.

Logo após o término dos trabalhos, houve a apresentação dos textos ilustrados, de cada equipe, para todos. Nessa apresentação, os alunos explicavam o significado das ilustrações, relacionando-os com o conteúdo das partes principais do texto. As equipes apenas lembraram a presença das rimas nos textos, mas sem muita ênfase, sendo este recurso ressaltado apenas quando, eventualmente, havia a nossa intervenção.

Na atividade seguinte, ainda dentro do atendimento das expectativas, os grupos deveriam preparar uma coreografia para a apresentação da música. E novamente surgiu a empolgação:

- *Já vamos cantar?*
- *Quando vai cantar?*

Na expressão facial de alguns, no entanto, sentimos a apreensão e a timidez, confirmada pela verbalização:

- *Mas todos vão ter que se apresentar...? Vai ter que cantar sozinho?*

A partir disso, apresentamos uma nova proposta para as apresentações, que satisfizesse e respeitasse as características individuais desses alunos. Em vista disso, deixamos as apresentações à escolha do grupo. Por tratar-se de uma oficina, na qual os alunos também são responsáveis pelo "fazer", eles decidiram como queriam realizar as apresentações.

No relatório dos diários de classe desse dia, não conseguimos coletar as impressões dos alunos sobre as atividades. Os que escreveram sobre a aula limitaram-se a descrevê-la, sem emitir opinião. Em apenas um dos relatórios foi possível encontrar um depoimento referindo-se aos trabalhos em grupos: “gosto muito quando a aula permite que os alunos trabalhem em grupos, porque a aula fica muito divertida”.

No dia marcado para as apresentações das músicas, no salão de eventos da escola, onde há um palco, todos estavam, como de costume, ansiosos, eufóricos e entusiasmados, às vezes até demais, necessitando muito de nossa interferência para chamar a atenção dos mais entusiasmados. E assim ocorreu durante o tempo todo.

Todos os grupos decidiram por apresentar a melodia da canção. As meninas resolveram juntar-se todas num único grupo para apresentarem as duas músicas escolhidas por elas, com as quais trabalharam anteriormente nas equipes. A apresentação das meninas foi bem elaborada; prepararam-se com empenho e vieram até caracterizadas conforme o conteúdo da música. Os meninos também se empenharam, porém menos que as meninas. Um grupo dos meninos apresentou, com instrumento, além daquela ilustrada

em sala, outra canção que preparou. Mas nenhum grupo dos meninos preparou coreografia tão elaborada quanto a das meninas, mesmo que alguns até tentassem.

Quase todas as músicas eram acompanhadas por todos os alunos da sala que ouviam e vibravam ao final de cada apresentação. Devido a vibração, sempre era necessário um olhar nosso, mais sério, para os empolgados em excesso, que passavam dos limites, conversando paralelamente durante as apresentações ou zombando de alguma coisa.

4.3.1 O primeiro debate

Depois das apresentações, os alunos queriam repetir as coreografias e as músicas, mas devido ao horário avançado e a algum espírito de algazarra, propusemos um debate, como já estava programado e como prevê o método recepcional:

O método é, portanto, eminentemente social ao pensar o sujeito em constante interação com os demais, através do debate, e ao atentar para a atuação do aluno como sujeito da História. (Aguiar e Bordini, 1993: 86)

Nessa conversa informal, discutimos sobre os recursos formais das canções, o conteúdo e o trabalho em equipes. Também esperávamos a manifestação dos alunos quanto ao seu desempenho nas atividades e o relacionamento nas equipes. O debate foi aceito tranqüilamente, pois o que os alunos não queriam era voltar para a sala de aula.

Iniciamos o debate lembrando o conteúdo de cada canção e tentamos estabelecer um vínculo entre o aspecto formal do texto das canções e sua contribuição para o entendimento do texto. Os alunos mencionavam apenas as letras e o ritmo das músicas. Depois, comparando o conteúdo das canções, eles mesmos chegaram a uma conclusão. Segundo uma das alunas:

— Todas as músicas falavam de um tipo de história de amor.

Mas em todas essas “histórias de amor”, com exceção da canção *Canibal*, ocorrem desencontros e desavenças.

Continuamos o debate:

Pp. — *O que tem nas músicas que ajudou a compreender o seu conteúdo?*

Segundo os alunos, o que mais chamou a atenção foram as letras, o ritmo, a interpretação da melodia e a forma como alguém escreveu a letra, pois “quem escreveu estava sentindo alguma coisa por alguém”, comentou um aluno. Referindo-se a esse último item, o aluno D. contribuiu:

— *Às vezes, ele (o autor) está falando dele mesmo.*

As rimas foram pouco mencionadas.

Sobre o que chama a atenção nas canções, entrevistamos anteriormente os alunos, durante o trabalho de ilustrações das letras das canções, lançando-lhes a pergunta: “Você gosta de música? Por quê?” Todos os entrevistados afirmaram que gostavam de músicas e obtivemos respostas interessantes quando solicitamos que explicassem o motivo, como:

[...] *porque parece que você está dentro dela. É uma história real.*

[...] *porque elas falam de coisas bonitas. Só... é... músicas que têm palavrão eu não gosto, mas músicas que são saudáveis eu gosto mais...*

[...] *Ah! São legais!*

Pp. — *Só porque são legais? O que na música chama sua atenção?*

— *O ritmo e a letra.*

[...] *dá um ânimo na gente!*

[...] *O que ela tem pra dizer pra gente.*

[...] *As músicas têm algum... alguma coisa pra mostrar pra nós...*

Algumas das respostas mostram como os alunos se envolviam com as canções pelo seu conteúdo, interagindo com elas pelo que transmitem suas letras e pelo seu ritmo.

Quanto à opinião dos alunos sobre as atividades realizadas até então, resgate sonoro, ilustração das letras das músicas e apresentação, colhemos alguns depoimentos afirmando que foram legais, criativas, interessantes, diferentes, nota “10”. Ressaltamos as seguintes opiniões:

— *Em vez de ficar em cima da matéria,... assim... [risos] aprende mais rápido.*

— *Se juntar em equipe faz a gente se relacionar melhor...* — lembrou a aluna M., depois de algumas brincadeiras e alvoroço.

— *Também fica mais esperta a pessoa porque se não souber...* — contribuiu outro aluno.

— *A aula fica mais alegre..* — foi o que ressaltou o aluno L.

A respeito das apresentações, um aluno escreveu no diário de classe desse dia: *A sala achou que esse tipo de aula é mais divertido e também mostrou o talento musical das pessoas*, confirmando o que já havia sido expresso no debate.

Com a intenção de obter informações sobre o que os alunos haviam internalizado com o trabalho realizado até o momento, perguntamos o que haviam aprendido com as canções. Nossa expectativa era que, sem direcionar as respostas, mencionassem, também, aspectos referentes à forma, aos recursos formais utilizados na composição das canções, mesmo sem esse aspecto ter sido muito explorado na aula anterior. Mas ouvimos como resposta de um aluno muito extrovertido:

— *Que nunca se deve escolher a mulher errada, o homem...* [risos]

No encerramento do debate, perguntamos como havia sido a colaboração de todos os membros do grupo para a realização das atividades. Os meninos responderam que tinha sido normal, “legal”:

— [...] *Brincando e fazendo.* — segundo o aluno G.

— *Todo mundo trabalhou no nosso grupo.*

— *Na hora de fazer o trabalho, cada um fazia uma coisa... ficou todo mundo meio melecado de cola...* — foi o que testemunhou outro aluno sobre o seu grupo.

No grupo das meninas, não foi tudo tão bem assim. Algumas reclamaram de discussão, “um rolinho”, segundo elas, durante a preparação das coreografias das músicas, nos ensaios, e que, se não fosse este detalhe desagradável, o trabalho teria sido melhor.

Encerramos o debate elogiando o desempenho das equipes, pois não houve nenhum tipo de restrição ou rejeição às atividades, e as apresentações de alguns alunos, que as encararam com empenho e seriedade.

Consideramos o primeiro debate proveitoso, pois numa sala tumultuada como essa, é difícil dirigir um debate com a atenção e a participação, se não de todos, ao menos de alguns. Apesar de alguns inquietos, direcionamos o debate para os nossos objetivos e obtivemos respostas, mesmo que de poucos.

Lembramos que esse foi o primeiro debate, e sabemos que muitos alunos nessa idade não têm tanta paciência para ouvir e acompanhar um “bate-papo” desta natureza. Além disso, a dinamicidade faz parte da vida de alguns o tempo todo, assim como a introspecção e o receio de expor-se, da vida de outros. Percebemos, no entanto, que falta um trabalho de maior incentivo para que os pré-adolescentes possam posicionar-se e emitir opiniões com mais frequência, situando-se e ocupando seu espaço.

4.4. Poema: rompimento do horizonte de expectativas

A etapa da ruptura é o momento central do método recepcional, pois, depois de termos atendido às expectativas dos alunos com textos de sua preferência quanto à temática e ao gênero, chegou o momento de mostrar-lhes o que o texto poético pode proporcionar. Pretendíamos, conforme indica o método, abalar as certezas dos alunos quanto ao gênero, apresentando o texto poético, com uma linguagem mais elaborada, e seu conceito. O objetivo era promover a aproximação dos alunos com esse tipo de texto por meio da exploração de sua linguagem e de seus recursos formais. Queríamos, com isso, apresentar aos alunos poemas que tratassem do mesmo assunto: a relação amorosa, mas que fossem mais próximos da realidade deles e que explorasse a aventura. Além disso, nesta etapa, de acordo com Aguiar e Bordini (op. cit.), deveríamos trabalhar com um texto que exigisse mais dos alunos, “seja por discutirem a realidade desautorizando as versões socialmente vigentes, seja por atualizarem técnicas compositivas mais complexas” (p.89)

Escolhemos para o trabalho de leitura, nesta etapa, o poema *Excursão* (1985), de Sérgio Caparelli (anexo 4). Este poema mantém um elo com a etapa anterior por sua

temática, que também trata da questão amorosa, mas envolvendo uma situação próxima da realidade dos nossos alunos. Nesse poema, o relacionamento humano é apresentado a partir dos conflitos sentimentais do eu-lírico, um jovem de idade indefinida, mas que podemos situar, possivelmente, entre 12 a 18 anos, conforme as lacunas deixadas pelo texto. Esse jovem manifesta, no decorrer do poema, seu interesse por Mariana, durante uma excursão escolar.

O poema *Excursão*, em seu aspecto formal, é um texto rico em aliteraões e assonâncias, apesar das poucas rimas, mas o elegemos como um texto próprio para estabelecer um diálogo com os alunos, principalmente com os meninos, que não gostavam de poesia. Além disso, trata-se de um poema que contempla elementos correspondentes à realidade (**Bordini**, 1991), e que nos permite explorar o imaginário do pré-adolescente, que está em constante e agitada busca de aventuras.

4.4.1. Entre as curvas da estrada: a dificuldade do amor

Excursão é um dentre outros poemas que fazem parte da produção do poeta contemporâneo Sérgio Caparelli, que se dedica a escrever, principalmente poemas, para o público infanto-juvenil. Em seus textos, transparece o dinamismo de uma linguagem simples, porém, ritmada, como exemplificam os versos seguintes:

*As fases da lua*²⁴

A lua/ aluada/ estuda tabuada
A lua/ luneta/ estuda/ opereta
A lua/ de mel/ estuda/ o céu
A lua/ lunática/ estuda/ gramática.

Outras vezes, brinca com as palavras e seus significados ao elaborar poemas concretos, como *Jacaré Letrado* e *A primavera endoideceu*²⁵, onde às palavras são

²⁴ In: Beraldo, A . Trabalhando com a poesia, v.1. São Paulo, Ática: 1998.

²⁵ In: AGUIAR. V. (Coord.). *Poesia fora da estante..* 3. ed. Porto Alegre: Projeto; CPL/PUCRS, 1997.

dadas novas feições que pretendem aproximar-se do leitor infante-juvenil. O sentimento e a emoção que acompanham o despertar para o amor são focalizados em poemas publicados em *Restos de arco-íris* (1995), como *Grafite no muro do colégio*, *Excursão*, *Eu e os bombons* e *Bilhete de Mariana à Heloísa*. Sua temática variada ainda contempla temas voltados para a triste realidade social de meninos de rua em *Dorme, pretinho*. A angústia e a insegurança que acompanham a transição da infância para a adolescência estão presentes nos versos do poema *Às vezes de noite*.

No poema *Excursão* (1985), transparece uma linguagem coloquial dinâmica, marcada pela sonoridade e oralidade, característica da nova geração de poetas que, a partir da década de 60, passaram a se preocupar com uma produção cultural de qualidade estética. Além da linguagem, no aspecto formal desse poema, também aparecem traços característicos da produção cultural contemporânea: liberdade marcada pela irregularidade na criação do esquema rítmico, construção de sílabas poéticas, organização de versos livres, aliteraões, assonâncias e rimas, que em nada seguem os padrões clássicos. No aspecto temático, Sérgio Caparelli, no poema *Excursão*, afasta-se da tradição didática com pretensão de ensinamento e compromissos ideológicos. A ênfase recai em aspectos cotidianos da vida do jovem, mostrados com simplicidade e encantamento.

Nesse poema, os dezenove versos que compõem uma única estrofe são marcados pela irregularidade no esquema rítmico, variando versos com três a quatorze sílabas poéticas, como exemplificam os versos 13 e 19 respectivamente: *conversavas com Luísa, ajeitando uma rosa branca e machucada*. Essa irregularidade do esquema rítmico reflete-se também na disposição gráfica do poema, que permite a interpretação da irregularidade da estrada pela qual segue o ônibus durante o percurso demonstrado no poema.

No entanto, percebemos uma organização regular quanto ao assunto dos versos, sugerindo um agrupamento em três grandes blocos, o que contribui para a interpretação do poema. Esses três conjuntos formam imagens diferenciadas, mas

progressivas e articuladas entre si. Do verso 1 ao 6 é focalizado o início da viagem e a agitação dentro do ônibus que geralmente acompanha uma excursão de jovens. Nesse início ainda o eu-lírico já demonstra seu interesse por Mariana, ao descrever aspectos de sua sensualidade, como mostram estes fragmentos: *e como era difícil o amor de Mariana* (v. 2)/ *de blusa rala e jeans apertado* (v. 3); mas também participa, de alguma forma, da brincadeira e do clima reinante no ônibus: *e eu ali, em meio ao vozerio, cantava* (v. 5).

A continuação da viagem é focalizada entre os versos 7 a 14, bem como o aumento da euforia dentro do ônibus e o desejo do eu-lírico de chamar a atenção de Mariana, o que é demonstrado pelas batidas fortes de seu coração, que podem ser associadas à batucada alegre e eufórica nos bancos dos outros passageiros, mas conflitiva com a opinião da professora que acompanha a excursão. Assim como a agitação dos outros passageiros aumentava, também aumentava a *batuque* do coração do jovem apaixonado e sua ansiedade: *e a turma batucava e batucava* (v. 9)/ *e batuca no meu peito* (v. 10)/ *um coração pedindo estrada* (v. 11).

O grande momento do texto encontra-se no terceiro bloco, dos versos 15 a 19, nos quais se situa o conflito do eu-lírico: *ô Mariana, vê se me vê, pô, estou aqui* (v. 15). Nessa expressão sobressai a aflição, a angústia do eu-lírico diante da dificuldade de aproximar-se do coração Mariana, em meio a tanta agitação dentro do ônibus. Esse momento possibilita a leitura de que o jovem, apaixonado e sofredor, distancia-se do clima da excursão e, fechando-se, talvez, por alguns momentos - *louco de você, e me calava* (v. 16) - reflete como o seu amor era difícil, atestando o que já havia sido afirmado no início do poema: *e como era difícil o amor de Mariana* (v. 2). Apenas nesse momento são utilizados verbos no tempo presente: *vê* e *estou*, sugerindo a proximidade do eu-lírico com sua dura realidade: Mariana parece inatingível, não percebe seus apelos silenciosos e a ansiedade do seu coração. Sua dificuldade pode ser associada, metaforicamente, à dificuldade do ônibus em seu trajeto pela estrada, indicada no início do poema: *O ônibus roncava na subida* (v. 1)/ *e como era difícil o amor de Mariana* (v. 2).

A imagem que podemos criar é que nesse momento o eu-lírico passa da agitação à quietude expectante, sobressaindo apenas a sua individualidade, em meio ao

grupo de viajantes. Ele já não mais participa da animação junto com os outros e nem ouve as batucadas nos bancos. Sua atitude solitária é de apenas ouvir o barulho do movimento do ônibus *cheio de amor* - o que pode revelar a intensidade do amor do jovem -, que segue pela estrada *machucada: ouvindo o ônibus cheio de amor pela estrada* (v. 17)/ *que diante dele se torcia* (v. 18)/ *machucada* (v. 19).

Nesse aspecto, a observação do jovem nos leva à constatação de que o ônibus podia estar cheio tanto do amor do jovem por Mariana, quanto do próprio ônibus pela estrada, agora personificado. Isso parece que é o que conforta e ameniza a ansiedade do jovem.

No plano sonoro, a construção do poema contribui para a sua riqueza imagética. A repetição constante de aliterações representadas pelos fonemas /d/ em: *subida, começado, Deus, apertado, pedia, surda, pedindo, estrada, diante, machucada, difícil, ouvindo*; e do fonema /b/, como nos exemplos: *ônibus, subida, blusa, cabelos, batendo*, remete tanto à alegria que vigorava dentro do ônibus, quanto à angústia do eu-lírico refletida nas batidas aceleradas do seu coração apaixonado, querendo aproximar-se de Mariana: *e batucava no meu peito* (v. 10)/ *um coração pedindo estrada* (v. 11). Também a repetição dos fonemas /v/ e /s/, que percorrem todo o poema, lembram o som do movimento do ônibus, a dinamicidade da viagem, a alegria e a energia característica da juventude.

Além desse recurso, outros mecanismos da estrutura formal sugerem a continuidade e dinamicidade da viagem, como a ausência de ponto final no decorrer do poema; o uso de muitas vírgulas; o predomínio dos verbos no pretérito imperfeito: *roncava* (v. 1), *cantava* (v. 5), *batucava* (v. 9), *calava* (v. 16), *torcia* (v. 18). Esse tempo verbal pode sugerir o movimento contínuo da viagem e a idéia de infinitude que acompanham os jovens. O uso de verbos no gerúndio, como: *batendo* (v. 6), *pedindo* (v. 11), *ajeitando* (v. 13) concorrem para ressaltar a sonoridade das batidas do coração do jovem apaixonado. A repetição da vogal *e* no início dos versos 2, 5, 7, 9, 10, 12 é outro importante recurso que confere dinamicidade e continuidade ao poema.

No que diz respeito às rimas, que também enfatizam a riqueza sonora, o poema está organizado com rimas tanto externas: *cantava* (v. 5)/ *batucava* (v. 9), *machucada* (v. 19)/ *estrada* (v. 17), *apertado* (v. 3)/ *começado* (v. 5), quanto rimas internas: *pedia* (v. 7)/ *torcia* (v. 18), *batucava* (v. 9)/ *calava* (v. 16), *pedindo* (v. 11)/ *ouvindo* (v. 17). Essas rimas são importantes no conjunto do poema e contribuem para o seu sentido, pois são formadas por palavras que o tematizam.

Essa é apenas uma leitura do poema *Excursão* dentre as variadas que o poema possa suscitar. O trabalho com esse texto em sala de aula deve estar vinculado à faixa etária dos alunos e à metodologia de leitura adotada, que deverá explorar aspectos do poema condizentes com a realidade vivencial desses alunos, além daqueles aspectos que contribuem para o estabelecimento do seu sentido.

Nesta oficina de leitura de poemas, iniciamos a etapa da ruptura retomando com os alunos a temática das canções: a maioria tratava de relacionamentos amorosos fracassados entre adultos. Entregamos, então, o texto *Excursão*, argumentando que iríamos conhecer um outro tipo de relacionamento amoroso.

Quando os alunos receberam o texto, em silêncio, a nosso pedido, leram-no atentamente e com interesse, parecendo que estavam descobrindo algo novo, como aponta Bordini (op. cit.),

[...] a experiência do poema propicia o alargamento dos conteúdos da consciência por uma prazerosa tomada de posse do desconhecido, suscitada pelo desafio das formas e das idéias. (Bordini, 1991: 39)

Lembramos que, nessa leitura inicial, não houve nenhum comentário que demonstrasse rejeição ao poema ou que, por outro lado, demonstrasse, em forma de comentários espontâneos, algum indício de ruptura. Depois, iniciamos o trabalho de entendimento do texto, pedindo que numerassem os versos e, com isso, aproveitamos para retomar o conceito de versos e estrofes.

A tarefa seguinte consistia na leitura do texto, que foi realizada de duas maneiras: a) jogralizada, na qual os versos foram divididos para leitura entre meninos, meninas, por filas e todos. No início, os alunos não imprimiram à leitura um ritmo cadenciado, mas depois de algum tempo e maior contato com o texto, a leitura adquiriu

um ritmo próximo do que sugerem os recursos sonoros utilizados no texto. b) representação dos sons que o texto permite, como: O ônibus *roncava* (verso 1), *vozerio* (verso 5), *batendo nos bancos* (verso 6), *batucava* (versos 9 e 10), a professora pedia silêncio (verso 7). Os recursos para a representação destes sons foram decididos junto com os alunos, que não deixavam de lado a conversa paralela, opiniões dadas ao mesmo tempo e as brincadeiras, mas chegamos à definição dos recursos, aceitando a opinião da maioria. Finalmente, a leitura foi realizada com satisfação e prazer para os alunos.

O processo que compreendia a organização da leitura e sua concretização tornou-se um verdadeiro desafio para esses alunos, pois era uma atividade inusitada para a sala. Dessa forma, já estávamos contemplando o que Aguiar e Bordini (op. cit.) assinalam a respeito da realização das atividades na etapa da ruptura: “A proposta deve representar sempre um desafio por caminhos não percorridos anteriormente pela turma” (p. 90).

A atividade seguinte consistia na exploração dos recursos formais do poema, através da identificação, com lápis colorido, de rimas, o que foi explicado novamente por nós, de palavras e fonemas repetidos e do efeito provocado no plano semântico do poema. Alguns alunos empolgaram-se com a pesquisa das rimas e, quando as identificavam, já iam falando, quase não dando tempo para outros acompanharem. Mesmo quando já estávamos colorindo as palavras e os sons repetidos, estes ainda continuavam insistindo na pesquisa das rimas, mesmo que todas já tivessem sido exploradas. Quando alguém falava algum par de palavras que achava que rimava, como: *Mariana* (verso 2) /*cantava* (verso 5), a grande maioria já percebia que não se tratava de rimas e junto vinham algumas vaias. Isso demonstrava, mesmo as vaias, que o conteúdo já estava sendo assimilado ou retomado, pois este recurso – a rima –, próprio da poesia e das músicas, era comum. Os alunos tinham maior contato com ele na infância, através de brincadeiras sonoras ou pequenos versos, entoados pela família ou pelas primeiras professoras, no início da vida escolar.

Enquanto fazíamos essa exploração já íamos, paralelamente, relacionando os efeitos da tessitura sonora no significado do texto: a repetição da vogal *e*, da palavra *batucava*, dos gerúndios *batucando*, *pedindo*, *ajeitando*, *ouvindo* e dos fonemas /v/, /s/, que representam o movimento contínuo da viagem e a dinamicidade dentro do ônibus; a

repetição, também, de /p/, /t/, /b/ em *subida, apertado, batendo, bancos, pedia, pouco, turma, batucava, peito, pedindo, estrada, machucada, tu, te, pô, pela*, que podem representar as batidas do coração do eu-lírico, um coração batendo com força e ansioso pelo amor de Mariana. Além disso, toda a sonoridade pode ser remetida ao clima transparente de alegria e empolgação durante a viagem dentro do ônibus.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que o nível lexical do poema despertou o interesse dos alunos, pois o emprego de alguns verbos indica o dinamismo que reflete a característica própria dessa faixa etária e contribui para estabelecer o sentido do texto e o clima “da viagem” dentro do ônibus.

Toda a exploração dos recursos formais levou-nos a formar a imagem do que ocorria no ônibus durante a viagem e como estava o coração do “menino do texto”, segundo os alunos. No aspecto da criação imagética propiciada pelo texto, lembramos o que Maria da Glória Bordini comenta a este respeito:

Não só de efeitos auditivos se faz o poema. [...] Estreitamente ligado ao aparato perceptivo está outra das peculiaridades da poesia, a imagética, que é a vereda de desvelamento das aparências sensoriais (Bordini, 1991: 26)

Os alunos lembraram que a dificuldade do ônibus na subida, cheio de amor, metaforizando o grau do sentimento e sofrimento do “menino”, relacionava-se à difícil conquista do amor da *Mariana* pelo eu-lírico. Outros lembraram que o verso *um coração pedindo estrada* (verso 11) parecia o coração do eu-lírico (“do menino”, segundo eles), pedindo estrada para chegar até Mariana, mas a sua provável timidez dificultava essa aproximação.

Depois da exploração dos recursos formais e do significado global do texto, propusemos uma atividade de exploração do imaginário a partir da leitura do poema. A ativação do imaginário visava propiciar aos alunos uma maior interação com o texto, preenchendo e atualizando os pontos vazios permitidos pelo poema, dando continuidade ao diálogo com o texto. Neste ponto, retomamos o que Iser (1996) menciona a respeito dos espaços deixados pelo texto, os quais serão preenchidos pelo trabalho de leitura, mas orientada pela estrutura do texto.

Na relação dialógica entre texto e leitor, esse vazio, contudo, atua como energia que provoca a produção de condições da comunicação; desse modo, se constitui um padrão de situações através do qual o texto e o leitor alcançam uma convergência. (Iser, 1996: 124)

Nosso objetivo com essa atividade era que os alunos, de olhos fechados e num clima de silêncio que favorece a introspecção, fossem imaginando, durante a nossa leitura, como eram os elementos indeterminados no texto, como a paisagem durante a viagem, a estrada, o ambiente dentro do ônibus, a aparência física do eu-lírico, sua idade, o motivo pelo qual não se aproximava de Mariana, a aparência física de Luísa, da professora, a cor da roupa de Mariana e outros detalhes que não são descritos no texto. Essa leitura imaginativa poderia oferecer aos alunos a possibilidade de ampliação de percepção do poema para além dos limites do que é representado graficamente (Bordini, op. cit.).

Nesse momento de se transportar para o plano imagético do poema, os alunos envolveram-se e concentraram-se na ativação do imaginário. Depois, foi o momento de alguns exporem espontaneamente o que “viram” durante a leitura.

A aluna R. imaginou, segundo o seu depoimento, uma estrada “cheia de curvas, muitas árvores e esburacada”. Quanto a Mariana, alguns meninos que se manifestaram imaginaram-na muito bonita e idealizaram Luísa como uma menina de cabelos loiros e olhos azuis.

Quando perguntamos para todos sobre a aparência do “menino” que estava interessado por Mariana, o alvoroço e a recriminação por parte dos meninos foi geral, evidenciando o preconceito e a rejeição. Um dos alunos disse:

— *Era feio, cheio de olheiras, baixinho...*

Mas para as meninas a visão fantasiosa e idealizada foi também latente. Segundo aquelas que se manifestaram, ele era “bonito, moreno alto, olhos azuis” ou “ruivo e cheio de sardas”.

A discussão participativa informal deu margens à reflexão já prevista por Aguiar e Bordini (op. cit.) sobre os efeitos do trabalho de leitura na etapa do questionamento do horizonte de expectativas, mas que já começava a acontecer:

Desse trabalho de auto-exame surgirão perspectivas sobre aspectos que ainda oferecem dificuldade, definições de preferência quanto à temática e outros elementos da literatura, assim como transposições das situações narrativas ou líricas para a órbita da vida real dos jovens leitores. (Aguiar e Bordini, 1993: 90)

A reflexão seguiu a direção do questionamento quanto ao relacionamento amoroso transposto para a realidade dos alunos: a questão da escolha do parceiro. O aluno D. argumentou, quanto à aparência de Mariana e de Luísa, que a segunda não poderia ser mais bonita que Mariana, pois, se assim fosse, o eu-lírico se apaixonaria pela segunda. Houve um murmúrio entre os alunos e chegamos à conclusão: o amor não escolhe aparência. Então um aluno completou:

— *Cada um tem o seu gosto!*

Essa inferência nos mostrou que a leitura do poema despertou espaços para a reflexão e, por isso, alguns alunos foram capazes de ir além da compreensão do que o poema apresentava, estendendo a discussão para a sua vivência, rompendo, assim, com pontos de vistas que começam a se formar nestes pré-adolescentes.

Até o encerramento das atividades desse dia, não percebemos verbalizações ou atitudes, que demonstrassem “estranhamento” quanto à poesia ou ao tema do texto. Os alunos aceitaram o poema, bem como as atividades, pois o tema do poema, vinculado ao tema das canções e às vivências dos alunos, não provocou impacto. Por outro lado, analisando com outros olhos a realidade da sala, consideramos que houve rompimento das expectativas quanto à recepção do gênero, pois entendemos que essa aceitação do poema, sem hostilização, mostrou-nos que os alunos, principalmente os meninos, leram e compreenderam um tipo de texto que até há poucos dias era rejeitado. O que contribuiu em grande parte para esta recepção foi o próprio texto, além das atividades, que tinham o caráter de desafio. Segundo as idealizadoras do método recepcional, a escolha dos textos possui papel fundamental, mas para isto

[...] sua construção precisa incluir espaços em que a criatividade do leitor possa atuar e seja estimulada a fazê-lo. Neste sentido, o texto não pode fornecer uma imagem totalmente acabada do universo temático, pois, se o fizer, barra o ingresso

do leitor em si mesmo ou tiraniza de tal modo o seu receptor que não lhe deixa lugar para a interpretação. Deve predispor-lo, pois, a modificar seu horizonte, trabalhando os temas contestadores com alto grau de verossimilhança e coerência. (Aguar e Bordini, 1993: 87)

Nos depoimentos dos diários de classe desse dia, colhemos informações quanto ao trabalho e ao poema: *Nós pegamos lápis de cor e a Ilda falou para nós falarmos as rimas e marcar com várias cores, fomos descobrindo várias coisas no texto.*

O que é importante ressaltar nesse depoimento foi a alusão à descoberta, no texto, de “coisas” que poderiam estar relacionadas aos elementos formais e semânticos, o que se tornou novidade para os alunos. Isso também nos mostra o avanço cognitivo em termos de conhecimento e de descobertas.

Em outro comentário em um dos diários, um aluno, que não se identificou, lembrou que o poema “deixou todos bem descontraídos”, o que, acreditamos, remete à recepção e ao diálogo com o texto, porque trata de aspectos da sua realidade, mas atendendo à satisfação do desejo humano de ficção e fantasia, como aponta Candido (1972).

Nessa aula, percebemos a necessidade de um trabalho mais sistematizado sobre as rimas, um dos enfoques priorizados nesse ciclo do método, pois muitos alunos apresentaram dificuldades para identificá-las no poema *Excursão*. Por isso, preparamos uma atividade (anexo 6) com o objetivo de auxiliar os alunos, tanto na sistematização do conceito de rimas quanto na elaboração da paráfrase que solicitamos.

Ressaltamos, nessa atividade, a questão: “O que é rima para você?”, pois era um dos itens dos conteúdos propostos para a oficina. Verificamos, pelas respostas dos alunos, que a grande maioria compreendeu o conceito da rima, mesmo com alguns problemas referentes à organização do pensamento. Mas não podemos negar que tivemos de retomar esse conceito, pois alguns alunos ainda apresentavam dificuldades no sentido de observar a diferença entre “semelhança” de sons “entre palavras” e não apenas “igualdade”, como afirmavam alguns.

Achamos interessante destacar os seguintes conceitos elaborados pelos alunos sobre a rima, mesmo que o primeiro careça de complementação, mas, ao menos, o aluno se lembra da função da rima: contribuir para o estabelecimento do ritmo do poema:

1. *Para mim rima é uma palavra que no final o som é igual dá mais ritmo a uma música ou uma poesia e que podem deixá-la até mais interessante.*
2. *São palavras que têm no final o som parecido com outras.*
3. *Para mim são duas ou mais palavras que tem o som no final igual ou parecido.*

Além da sistematização do conceito de rima, as respostas à questão 2 dessa atividade contribuiu para mostrar que os alunos conseguiram, além de entender o que é rima, aplicá-la na elaboração de um verso. O enunciado da atividade era o seguinte: “Elabore com as rimas que você criou dois ou três versos relacionados aos assuntos indicados acima”. Vejamos alguns exemplos:

1. *Eu arrumei minha bagagem
e comprei minha passagem
Criei coragem e fui para a viagem
E eu ali apaixonado e encantado.*
(Camila G.)

2. *Eu criei coragem
arrumei a bagagem
E eu ali apaixonado
e sentindo que o amor
me deixou abobado.*
(Daniel O.)

3. *A viagem nem havia começado
Eu te via e meu coração estava machucado
porque não tinha coragem de me declarar
Sou um apaixonado
Que só quer te amar
Por favor não me deixe abandonado
Pois se não meu amor pode considerar-se terminado.*
(sem identificação)

Dando continuidade ao trabalho com o poema, para a aula posterior, orientamos os alunos para que preparassem duas atividades em grupos: a) uma representação de um trecho do poema por meio de mímicas, sem o uso da fala, e b) uma paráfrase (anexo 5) do texto *Excursão* com o mesmo assunto e utilizando, se possível, recursos como as rimas e a repetição de palavras.

A atividade de representação por meio de mímicas foi recebida pelos alunos, também, como um desafio, como já havia acontecido com outras desta etapa de ruptura.

Como era uma atividade que exigia o silêncio no uso do corpo para a interpretação, pressupusemos que a atividade das mímicas seria de difícil realização. Mas tivemos surpresas, tanto nas apresentações quanto na reação dos alunos espectadores, que mostravam uma postura mais consciente, tanto de escuta quanto de representação.

No dia da apresentação das mímicas, os alunos estavam menos agitados do que no dia da apresentação das músicas. Logo de início, percebemos que essa atividade foi bem aceita e funcionou como um meio de acalmar os alunos sempre mais alvoroçados. Alguns grupos empenharam-se mais na representação dos versos que lhes couberam por sorteio. Depois de cada apresentação, os alunos que assistiam deveriam adivinhar quais os versos que estavam sendo representados. A proposta de adivinhação empolgou apenas uma parte da sala, sempre os que participavam mais, pois viram nesta atividade um desafio a vencer. Quando conseguiam adivinhar, queriam falar o trecho apresentado, todos ao mesmo tempo. Os que não se empenharam tanto para adivinhar, tampouco atrapalharam quem queria participar.

4.4.2. O segundo debate

Logo após a atividade de representação do poema por meio de mímicas, iniciamos o segundo debate desse ciclo do método, com a expectativa de que, nesta conversa, os alunos pudessem apresentar opiniões que representassem o rompimento no sentido do “estranhamento” de algum aspecto do poema. Iniciamos perguntando aos alunos o que acharam do texto *Excursão*. Recolhemos algumas opiniões, como:

- *É texto que tem muitas rimas.*
- *Eu gostei porque parece... assim... uma história real...*
- *Eu gostei porque fala de romance de... amor, e... de coisas que aconteceu na nossa viagem do ano passado para Vila Velha.*
- *Eu gostei porque, além de tratar de amor, tinha rimas e deu para trabalhar muito bem com ele.*
- *Porque a gente trabalhou com um texto ótimo..., diferente sem ser cansativo, é... sem ser igual ao do livro... que fica fazendo um monte de perguntas para escrever no caderno.*
- *Eu gostei porque esta história do texto acontece na vida real também.*
- *É bem divertido...”*
- *O texto é mais doido, porque fala de bagunça...*
- *Eu gostei porque não fala de um só assunto, fala de vários no mesmo texto.*

A partir desses depoimentos, percebemos que houve rompimento quanto à estrutura formal do poema, pois alguém lembrou que o texto era “diferente” e outro se referiu ao poema como “doido”. Ressaltamos também a abrangência do último depoimento, mostrando a percepção do aluno quanto a amplitude do poema. Pelos depoimentos, analisamos também que os alunos já demonstravam um desenvolvimento cognitivo e perceptivo maior quanto às rimas e quanto à aproximação do poema com suas vivências, com suas realidades, confirmando o que Aguiar (op. cit.) afirma quanto o interesse por assuntos, nessa faixa etária, voltados para a própria realidade.

Depois, questionamos os alunos sobre o que acharam das atividades realizadas nesta etapa de ruptura. O aluno D., referindo-se à elaboração da paráfrase, lembrou que tiveram que pensar bastante para “encaixar” as rimas. A aluna M. disse:

— *Também foi gostoso a criatividade que tivemos porque não foi uma coisa presa no livro... foi uma coisa que a gente estudou brincando.*

A aluna C., lembrando-se da atividade em que tiveram que fechar os olhos para imaginar o que estava sendo lido, disse:

— *Eu achei um trabalho gostoso, diferente, criativo que a gente deu asas às nossas imaginações porque... quando a gente estava lendo, a gente teve que imaginar o que estava acontecendo.*

Quando perguntamos se acharam difícil adivinhar as mímicas, todos afirmaram que não, mesmo que alguns grupos tenham representado de uma forma tão bem elaborada que tivessem de fazer duas vezes porque os que assistiam não conseguiam decifrar o que estava sendo representado. Sobre essa atividade, em um dos diários de classe deste dia, um aluno, no entanto, contrariou os colegas, escrevendo: “(...) aprendemos a nos comunicar sem palavras usando mímicas e era muito difícil adivinhar o que o grupo estava tentando nos passar.”

Quanto ao trabalho em equipe, dessa vez houve organização e cooperação geral em todas as equipes e todos acharam os trabalhos de preparação da mímica fácil, rompendo com as nossas expectativas. Para eles, a atividade não exigiu muito esforço e foi muito gostosa para todos, mas diferente do que estão acostumados a realizar.

Nesse aspecto de realização das atividades, percebemos que houve um acentuado rompimento, pois as dinâmicas não faziam parte do cotidiano da sala de aula e isso exigiu a participação efetiva de todos nos trabalhos em equipes para que pudessem ser realizadas satisfatoriamente.

4.5. Entrevistas: questionamento do horizonte de expectativas

Neste mesmo dia, demos continuidade ao “bate-papo”, iniciando a etapa do questionamento do horizonte de expectativas. Esse era um momento em que a classe deveria ser motivada a exercer sua análise sobre o material literário já trabalhado, como apontam Aguiar e Bordini:

Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como vêm seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições obtidas através da experiência com a literatura. (Aguiar e Bordini, 1993: 90)

Nesse debate, motivamos a classe a analisar comparativamente as canções trabalhadas na primeira etapa e o poema *Excursão*. Primeiramente, perguntamos aos alunos o que acharam de diferente entre os textos estudados. Nosso objetivo era levar os alunos a perceberem como as canções e o texto *Excursão* apresentavam temáticas semelhantes, mas que se diferenciavam na forma de apresentação do tema, na elaboração da linguagem e no uso de recursos formais, como rimas e repetições. A temática semelhante foi logo detectada por muitos. Outros lembraram a diferença das atividades: as canções tiveram de ser apresentadas com canto e o poema com mímicas. Alguns insistiam na semelhança de conteúdo dos textos, que tratavam de “amores” não correspondidos, mas poucos lembraram que o texto das canções referiam-se a um relacionamento entre adultos e o poema apresentava o sentimento de um pré-adolescente ou adolescente, segundo as pistas oferecidas pelo texto.

Insistimos, direcionando cada vez mais a pergunta para a diferença dos aspectos formais:

Pp. — *Será que nas músicas que vocês cantaram tinha tudo aquilo que nós trabalhamos no texto *Excursão*: as rimas, as repetições...?*

Alguns reagiram a essa pergunta com exclamações de surpresa mostrando que alguma coisa tinha de diferente. Então o aluno G. opinou:

— *No texto tinha... assim... mais rimas que nas músicas!*

Logo alguns alunos lembraram novamente do conteúdo dos textos. Mas o aluno H. lembrou da diferença das estrofes e versos. Então D. aproveitou e opinou, dizendo que o texto *Excursão* “parecia” uma poesia de uma estrofe só, sendo confirmada sua idéia por outros alunos. Isso demonstrava que os alunos, começando pelos meninos, começavam a reconhecer os recursos formais da poesia e já não a hostilizavam como no começo. Isso também já representava a recepção da poesia.

Então perguntamos:

Pp. — *O texto *Excursão* é uma poesia?*

E ouvimos um coro: “— É!!!”

Mas, juntamente com estes, ouvimos algumas exclamações e percebemos expressões faciais que demonstravam dúvidas. As dúvidas nos levaram à interpretação de que a expectativa desses alunos quanto ao que é ou não poesia estava sendo mobilizada.

Quando questionamos porque o texto *Excursão* é uma poesia, os alunos responderam que é porque tem rimas - com muita insistência -, fala de amor, tem versos e porque todos os poemas têm que começar no mesmo lugar, referindo-se à posição dos versos nas estrofes.

No debate ficou clara a idéia dos alunos sobre a construção do conceito de poesia, ancorado apenas na estrutura formal e temática do poema *Excursão*, não transparecendo ainda o aspecto da elaboração da linguagem diferente. Mas, para nós, já era um progresso, pois dentre esses aspectos, apenas a rima foi apontada com destaque anteriormente. Para eles, a poesia, assim como as músicas, trata de temas, preferencialmente, de amor, estando esta idéia ligada ao poema até agora trabalhado. Quanto ao aspecto formal, o poema deveria apresentar em primeiro plano as rimas,

seguidas de estrofes e versos. A partir desse “pré-conceito” construído por eles, os alunos já foram internalizando uma expectativa quanto ao conceito de poesia, o que poderia ser ampliado e rompido na etapa posterior com a nossa intervenção sobre a elaboração da linguagem poética.

No final, concluímos que o poema e as canções apresentavam semelhanças, mas o que caracteriza o texto poético são as diferenças centradas na forma, no modo como a linguagem é elaborada para que o poeta possa manifestar-se e tratar de assuntos variados e próximos da nossa realidade.

Retomamos o debate, perguntando aos alunos se gostaram de ler o texto *Excursão*. Quase todos haviam gostado; apenas aquele menino que, quando respondia ao questionário inicial, disse: “Ficar lendo poesia? Só na sua cabeça”, afirmou agora:

R. — *Eu gostei desta poesia, mas gostei mais da música, pois a música podia ficar cantando, tem ritmo, é... melodia...*

Ao seu lado, outro menino, H., argumentou em defesa da poesia:

— *Porque você já escutou a música todo dia pra saber...*

Então continuamos, aproveitando a chance:

Pp. — *Então você já estava acostumado com a música. E com a poesia?*

R. — *Ah, a poesia não, eu nunca tinha escutado ela!*

H. — *Tem poesia que eu nunca tinha escutado na vida. Daí é mais difícil!*

Percebemos, então, sinais de que os alunos são receptivos à poesia, basta dar-lhes oportunidade e meios próprios para este encontro.

Para encerrar o debate, perguntamos aos alunos se existia no texto *Excursão* alguma coisa que já havia acontecido com eles ou se parecia com eles. O nosso objetivo era aproximar mais ainda o poema de suas vivências pessoais, ou seja, refletir sobre as relações entre “leitura e vida” (Aguiar e Bordini, op. cit., p.90). A agitação foi geral quando lembraram da viagem que haviam feito no ano anterior. Lembraram que “tudo” se parecia: as “paqueras”, a “bagunça”, a professora pedindo silêncio e fazendo os alunos dormirem de madrugada, a música dentro do ônibus, os “amores” não correspondidos...

Neste momento, surgiu a dúvida entre alguns sobre o que seria um amor correspondido, extrapolando novamente o tema do poema e dando margens às novas reflexões. Depois de alguns momentos de conversa paralela, explicamos que amor correspondido é quando estamos interessados por alguém, gostamos de um menino ou menina e este alguém também se interessa por nós.

Aproveitamos a oportunidade e perguntamos se naquele momento, na sala, havia algum romance que não era correspondido, pois sabíamos que algumas “paqueras” borbulhavam, principalmente por parte de algumas meninas, que se iniciavam na arte da sedução por meio de olhares distantes, bilhetinhos, conversas informais etc. Depois desta pergunta, todos se alvoroçaram e exclamaram num sonoro coro, olhando para um menino e uma menina da sala:

— *Tem sim, professora!!*

No final, os alunos começaram a discutir quem se interessava por quem e se era correspondido ou não, lembrando ainda da viagem do ano anterior, todos falando alto e quase ao mesmo tempo. Esse era um aspecto próximo da realidade de muitos alunos, principalmente das meninas, que já começam a demonstrar interesse e a vivenciar o sabor do desafio, da aventura e da conquista amorosa, interessando-se por algum menino da sala ou de outra.

Após o debate, propusemos aos alunos a atividade da entrevista escrita (anexo 7). Em duplas ou trios, os alunos deveriam elaborar perguntas para os protagonistas do texto *Excursão*, funcionando, desse modo, como continuidade na comunicação, no processo de leitura. O diálogo, por meio dessa atividade, é uma forma de minimizar o que Iser (1979) chama de “assimetria fundamental entre leitor e texto” (p.88) provocada pelos “vazios” proporcionados pelo texto.

As perguntas elaboradas nessa entrevista seriam trocadas entre as equipes, e quem fosse respondê-las teria que ativar e explorar novamente o imaginário para criar respostas para as perguntas feitas a partir de aspectos que o texto não descreve. Seria uma versão escrita da leitura imaginativa feita na apresentação inicial do texto *Excursão*. Segundo Iser (op. cit.), a ativação do imaginário é importante, pois

[...] apenas a imaginação é capaz de captar o não-dado, de modo que a estrutura do texto, ao estimular uma experiência de imagens, se traduz na consciência receptiva do leitor. O conteúdo dessas imagens continua sendo afetado pelas experiências dos leitores. (Iser, 1996: 79)

Neste final de aula, as equipes apenas elaboraram as questões das entrevistas, ficando a troca das folhas para a aula posterior.

A troca das folhas para entrevista foi uma atividade que, no início, não surtiu muito interesse, sendo o contato com as folhas acompanhado de reclamações por acharem difícil a atividade e por não estarem entendendo a proposta. Mas, quando foram se inteirando de que deveriam criar respostas condizentes com a estrutura do texto e viram nisso uma atividade descontraída, passaram a interessar-se mais. Todavia o que mais divertiu os alunos foi a leitura que fizemos de algumas entrevistas com suas respostas. Os alunos admiraram a imaginação de alguns colegas, o que tornou a entrevista engraçada. Vejamos alguns exemplos:

*1. Menino, por que você não pergunta à Luísa de quem Mariana gosta?
Porque tenho medo de levar um “fora”.*

*2. Motorista, você já é acostumado a viajar com este ônibus?
Não, nunca peguei um ônibus tão doido.*

*3. Luísa, o que você e Mariana conversavam durante a viagem?
Nós estávamos conversando sobre o que iríamos fazer quando chegássemos ao hotel.*

*4. Professora, você ficou nervosa quando seus alunos começaram a bater nos bancos?
Claro, esses alunos estavam me deixando doida.*

*5. Mariana, para qual cidade vocês estão indo?
Nós estamos indo para Carajás, onde estudaremos a pobreza.*

*6. Luísa, vocês são de qual cidade?
Nós moramos em uma cidade chamada Nova Aliança do Ivaí, no Paraná.*

*7. Mariana, você gostava do menino que olhava para você?
Gostar eu não gosto, mas quem sabe no futuro.*

A partir da abrangência dessas respostas, confirmamos o que Pazini (1998) alude a respeito de uma das vantagens de uma oficina em sala de aula: “As oficinas

trazem ainda a vantagem de descompartmentalizar o conhecimento ao se trabalhar com a interdisciplinaridade num projeto integrador de atividades” (p.5).

A respeito da atividade das entrevistas, um aluno comentou em um dos diários de classe: (...) “nos sentimos como repórteres de jornal, sabe por quê?... Porque fizemos perguntas para os personagens de um texto.”

4.6. Convite: ampliação do horizonte de expectativas

Terminada a etapa do questionamento, demos continuidade à oficina com a última etapa do método, a ampliação do H. E. A partir da percepção de novas possibilidades de leitura, os alunos, segundo o método, “partem para a busca de novos textos, que atendam a suas expectativas ampliadas, em termos de temas e composição mais complexos” (p.91). Além disso, este é o momento para dar continuidade ao

desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a literatura e os fatores estruturais de seu material por parte dos alunos. Dessa forma, com o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com a visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo, o aluno torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social. (Aguiar e Bordini, 1993: 91)

Nesta etapa, objetivávamos a ampliação do conceito de poesia e, ao mesmo tempo, romper com a expectativa limitada dos alunos de que poesia só é poesia se apresentar necessariamente rimas e se tratar do assunto “amor”. Desse modo, confirmasse a idéia de Aguiar e Bordini, que afirmam que a última etapa do método é o início de um novo ciclo, numa evolução em espiral.

Para atender aos nossos objetivos, escolhemos o poema *Convite*²⁶, de José Paulo Paes (anexo 8), que nos auxiliaria na ampliação do conceito de poesia de maneira clara e próxima da linguagem e da realidade dos alunos; no entanto, exigindo um maior esforço para que o conceito de poesia fosse ampliado. Queríamos, com este poema, mostrar aos alunos que poesia também é uma maneira de “brincar com as palavras”.

²⁶ In: *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1997.

Para apresentar o poema recolhemos, inicialmente, impressões dos alunos sobre como age ou como reconhecemos uma pessoa apaixonada, retomando o poema *Excursão*. Obtivemos respostas como: *pelo jeito de falar; inventa sempre uma desculpa para ficar perto da pessoa amada; pela maneira de olhar... distante; comenta da pessoa com carinho; escreve bilhetinhos; escreve cartinhas de amor; escreve poesias...* Com esta última resposta, chegamos onde pretendíamos. Alguns apaixonados escrevem ou copiam versinhos ou letras de músicas, pensando na pessoa amada, como afirmou uma aluna.

A prática de copiar ou fazer versos, pensando e fantasiando a pessoa amada, também foi confirmada por duas alunas quando responderam à pergunta 9 do questionário inicial: “Você costuma copiar letras de músicas? Por quê?” Uma delas respondeu: “Sim, porque eu gosto de mandar para o meu namorado e me lembro dele”. Outra afirmou que gosta de copiar letras de músicas “porque me lembro de uma pessoa especial”.

Depois da investigação, apresentamos o poema *Convite*, convidando os alunos para brincarem de poesia.

As atividades propostas para o trabalho com o poema foram: a) leitura silenciosa para contato inicial com o texto; b) identificação de versos e estrofes. No aspecto formal, comparamos o poema *Convite* com *Excursão*, considerando a quantidade de versos e a organização das estrofes. O poema *Excursão* apresenta apenas uma estrofe, ao passo que o poema *Convite* foi organizado com seis estrofes: as três primeiras com quatro versos, a quarta e a quinta estrofes com dois versos e última com um verso. Diante disso, já pudemos levar os alunos a perceberem que o poema não precisa, necessariamente, ter uma estrofe só, como se estruturam o poema *Excursão* e as canções *Canibal* e *Hoje a noite não tem luar*.

Ainda no aspecto formal, observamos a presença de poucas rimas, contrastando com o poema anterior, mas este, como aquele, apresenta também uma grande quantidade de palavras repetidas.

Fizemos novamente a pesquisa de palavras repetidas, o que, novamente, atraiu a atenção de grande parte dos alunos. Depois dessa pesquisa, fizemos a leitura conjunta e a

compreensão oral do poema. Da atividade de compreensão o aluno D. concluiu que no poema as idéias são distribuídas em versos, e o aluno M. completou:

— *Neste texto Convite fala mais sobre poesia, e na outra poesia é uma história de amor.*

E o aluno D. logo percebeu:

— *O assunto é diferente.*

Aproveitamos essa contribuição para ampliar o conceito de poesia, mostrando que nem toda poesia trata, necessariamente, de “amor”. Com isso, a aluna A. chegou à conclusão:

— *Poesia pode falar de qualquer assunto!*

Além disso, conversamos também sobre o que é “brincar com as palavras”, como demonstra o conceito de José Paulo Paes. Ou seja, durante o processo de criação o poeta distribui suas idéias pelo poema segundo sua criatividade, mas com coerência, deixando transparecer sua emoção e sua reflexão sobre o tema escolhido.

Como atividade de compreensão escrita, propusemos um questionário (anexo 9). Depois da correção coletiva e individual, o que chamou a atenção foi o exercício 5, em que solicitamos aos alunos que elaborassem uma “receita” de como criar uma poesia. Nosso objetivo era sondar se o que usariam nesta “receita” teria alguma relação com o que trabalhamos até o momento sobre poesia, e verificar a exploração da criatividade dos alunos. Algumas “receitas” foram muito criativas, refletindo o que havíamos estudado até então:

1. *Ingredientes:*

Uma gota de rima, quatro tabletes de palavras, quatro colheres de emoção e amor.

Modo de preparo:

Coloque os quatro tabletes de palavras, as quatro colheres de emoção e amor no liquidificador e bata bem. Depois derrame na tigela e coloque a gota de rima e estará pronta a sua poesia.

(Paulo Eduardo)

2. *Poesia light*

Ingredientes:

Várias palavras, um litro de criatividade, algumas estrofes, alguns versos e atenção.

Modo de fazer:

Misture as palavras, as estrofes e os versos, bata bem por uns 30 segundos. Depois pegue a criatividade e a atenção, misture separados das palavras, versos e estrofes. Junte tudo e leve ao forno aquecido por 2 horas. Depois deixe esfriar ou coloque por 10 minutos na geladeira. Sirva-se e boa poesia!

(Douglas)

3. *Para fazer uma poesia precisa de alegria, muita emoção, criatividade.*

Junte tudo, misture bem depois faça versos e estrofes e divirta-se!

(Leandro)

4. *Para fazer uma poesia usamos:*

2 kg de palavras

100 g de criatividade

3 kg de emoção

Modo de fazer:

Vá juntando os ingredientes devagar, raciocinando, pensando e colocando, lentamente, pouco a pouco a emoção até virar um texto. Divida-o em uma idéia por linha, enquanto isso vá brincando com as palavras. Depois divida em estrofes. Está pronto!

(Mariana)

5. *Ingredientes: é preciso brincar com muitas palavras, precisa de cinco colheres de criatividade, dez xícaras de emoção, duas gotas, algumas palavras repetidas e mais oito pitadas de dedicação.*

Modo de fazer: misture as palavras repetidas com duas gotas de rimas. Depois adicione as cinco colheres de criatividade e misture bem. Adicione mais oito pitadas de dedicação e por último as dez xícaras de emoção. Misture muito bem e sua poesia estará prontíssima.

(Rúbia Beatriz)

6. *Ingredientes:*

½ de xícara de emoção

versos

rimas

3 colheres de imaginação

palavras

estrofes

Misture tudo, pense em algo, se inspire. Vá pondo no papel de pouquinho em pouquinho as palavras (se preferir, com rimas). Aos poucos, divida em versos e estrofes. Quando terminar, leia tudo e dê asas à sua imaginação.

OBS: A xícara deve ser colocada aos poucos, de acordo com o que sentir.

(Camila)

Analisando essas produções observamos que, para esses alunos, a emoção é um dos “ingredientes” necessários, e o resultado da poesia deve ser a diversão e a recreação, reflexo da leitura do poema *Convite*.

Devemos lembrar que a falta de emoção era um requisito apontado no questionário inicial por um dos alunos quando questionado porque não gostava da poesia. Segundo ele, a poesia não apresentava a emoção que as músicas apresentavam. Em quase todas as “receitas” havia a indicação de “adição” de estrofes, versos e rimas, aliando ainda a presença necessária desses aspectos formais na elaboração do poema, com exceção da última “receita”. Por isso, precisaríamos também romper e ampliar essa expectativa.

Para atingir esse objetivo preparamos, então, a seguinte dinâmica: em um envelope atrativo (anexo 10) colocamos poemas de vários temas e formas (anexo 11). Orientamos os alunos para se reunirem em grupos, fora da sala, num lugar arejado e mais à vontade, para lerem os poemas. No contato com as poesias, transpareceu um rompimento mais acentuado das expectativas quanto aos aspectos formais e conceituais. Como demonstravam algumas impressões coletadas quando os alunos entravam em contato com os poemas:

1. *A primavera endoideceu*²⁷

- *Isso aqui é poesia?!*
- *Como é que é isso aqui? Como se lê isso?*

2. *Ai que saudades...*²⁸

- *Essa é a maior!*
- *Ó, a mais comprida!*
- *A mais grandona!*
- *Essa é legal porque fala da vida de criança.*

3. *Segredo*²⁹

- *Eu não sabia que podia fazer assim...*

²⁷ Caparelli, S. In: Aguiar, V. *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 1997.

²⁸ In: Rocha, R. *O mito da infância feliz*. São Paulo: Summus, 1983.

²⁹ Lisboa, H. In: Aguiar, V. *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 1997.

4. *Menino bobo*³⁰

- *Aqui tem muito pouco!*
- *Só isso! Que poesia pequena!*
- *Tem uma pequeninha aqui, é minúscula!*

5. *Amor*³¹

- *Olha! Essa aqui começa só com “é”!*
- *Esse amor eu não li.*

6. *O guardador de rebanhos*³²

- *É legal essa!*

7. *Contagem*³³

- *Que massa!*

8. *Torta de cebola para prender namorado*³⁴

- A. — *Professora, ele não quer ler a torta!*
- Pp. — *Por quê?*
- D. — *Eu não! Conquistar namorado!...*

Depois desse contato inicial com os poemas, queríamos ainda continuar a coleta de impressões da recepção desses textos e concluir a construção do conceito de poesia com uma brincadeira. Reunidos em um grande círculo, dentro da sala, um aluno recebeu uma caixinha embrulhada como presente. Ao som de uma música muito animada, que falava de brincadeira, a caixinha era passada de aluno em aluno. Quando a música era interrompida, quem estivesse com a caixinha deveria desembulhar uma vez, ler a pergunta que estava anexada e respondê-la, e assim, sucessivamente, até serem lidas e respondidas todas as perguntas sobre os poemas lidos (anexo 12).

³⁰ Beré, L. In: Lajolo, M. e Zilberman, R. *Literatura brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Ática, 1991.

³¹ In: Camões, L. *Sonetos e outras rimas*. São Paulo: Ática: 1998.

³² Pessoa, F. In: Nicola, J. *Fernando Pessoa*. São Paulo: Scipione, 1995.

³³ In: Orthof, S. *A poesia é uma pulga*. São Paulo: Atual, 1992.

³⁴ Murray, R. *Fruta no ponto*. São Paulo: FTD, 1986.

Percebemos que, nessa atividade, os alunos tiveram dificuldade em expor suas opiniões a respeito dos textos, às vezes por receio de errar ou por não saberem o que responder, principalmente aqueles alunos que, geralmente, participam pouco das aulas. Outros não conseguiam perceber o que havia de diferente nos textos, precisando, nestes casos, de uma ajuda da equipe ou da nossa, direcionando a resposta.

Ao término da brincadeira, retomamos o conceito de poesia, lembrando as diferenças quanto aos seus aspectos formais e temáticos, e refletindo como o poeta pode brincar com as palavras não apenas no sentido formal, de disposição das palavras no papel, mas também com o seu significado amplo.

4.7. Avaliação

Como encerramento das etapas da oficina, os alunos responderam a uma avaliação, como prevê o método recepcional (anexo 13). Antes, lembramos aos alunos que no início das atividades da oficina eles haviam respondido a um questionário, e encerraríamos com outro questionário, mas um pouco diferente. À avaliação não foi atribuído valor quantitativo

Observamos, na avaliação final, que a maioria dos alunos conseguiu entender o conceito de poesia, mesmo com algumas restrições quanto à organização do pensamento e problemas quanto a aspectos ortográficos. Outros, no entanto, ainda não conseguiam pensar em poesia sem rimas, o que poderia ser ampliado num outro ciclo do método. O conceito de poesia que chamou a nossa atenção por apresentar pistas do valor da poesia foi este:

Para mim, poesia não é um texto qualquer, é um texto diferente, com mais emoção e amor. Poesia é um texto dividido em estrofes, versos e tem rimas. O autor se inspira em algo que aconteceu com ele.

Neste conceito, porém, como em outros, aparece o equívoco entre eu-lírico e poeta, merecendo a retomada deste aspecto, que antes não recebeu o tratamento adequado.

Ainda em relação ao conceito de poesia, uma aluna escreveu sobre isso no diário de classe deste dia: *aprendemos que uma poesia não fala só de amor, mas fala sobre tudo o que o poeta quiser brincar e mostrar.*

Quanto à seguinte pergunta da avaliação: “O que a poesia tem que os outros textos não têm?”, um aluno, que antes só encontrava emoção nas músicas, escreveu: “uma mensagem que tem emoção”. Outros ainda encontraram na poesia: “vida e sentimento” e “a liberdade de expressar seu pensamento e criar suas próprias regras”.

Merece também destaque o que alguns alunos responderam quando perguntamos porque as pessoas escrevem poemas ou canções. Alguns alunos lembraram da poesia ou da música como um meio de expressão de sentimentos, demonstrando sua nova percepção das coisas: “Elas escrevem poesias para expressarem seus sentimentos” e “Acho que essas estão fazendo muito bem, elas estão ajudando os outros se relacionarem melhor através da música e da poesia”, enfatizando o aspecto social e os efeitos da literatura, como aponta Antonio Candido sobre a função social da literatura: “A função social [da literatura] comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento de relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais” (Candido, 1976: 46).

Outras repostas referentes à questão da avaliação: “O que você sentiu com as atividades que desenvolvemos?” também merecem ênfase, como as seguintes:

1. *Eu não gosto de poesia, mas aprendi a gostar.*
2. *Eu aprendi o que é poesia, aprendi a escrever poesias.*
3. *Muito legais, que ajudou-nos a aprender mais o significado de poesia e me ajudou a gostar mais de poesia.*

Estas três respostas nos mostram um novo olhar dos alunos para a recepção da poesia, um olhar que pode ser resgatado continuamente e reconstruído aos poucos, num trabalho contínuo. Ao lado desse processo, deverá haver o desenvolvimento cognitivo em relação aos aspectos que envolvem o manuseio da linguagem na poesia, para que a sua leitura seja dinâmica e prazerosa. Além disso, as respostas nos mostram uma postura mais consciente em relação à literatura, atestando tanto o alargamento das experiências com a leitura literária quanto a ampliação do horizonte vivencial dos alunos.

4.8. Depois da oficina... portas abertas

Para nós, a conclusão das cinco etapas do método recepcional não significou o término dos trabalhos, pois o nosso caso não foi apenas o de ir à sala de aula por um tempo determinado, aplicar a oficina e concluir as atividades, com despedida dos alunos. Nós continuamos na sala em contato permanente com eles, pois afinal, além de pesquisadora, éramos a professora efetiva da sala. Então, após a conclusão das etapas da oficina, o trabalho ainda teve continuidade, com a retomada de algumas atividades para reescrita e para revisão de alguns equívocos, no que diz respeito a significados de elementos da estrutura poética que foram enfocados durante a oficina.

A nossa presença na sala de aula, após a oficina, foi importante para que pudéssemos avaliar, no dia-a-dia, com os alunos, os resultados a médio e longo prazo desse trabalho inicial com a poesia, observando como seria a recepção posterior a outras poesias e a nova visão sobre o contato com esses textos, visto que, no final das etapas do método recepcional, percebemos que os alunos já não se referiam mais às poesias, principalmente na etapa da ampliação, com hostilidade ou rejeição. Esse trabalho inicial com as poesias, através das atividades propostas, foi um canal de abertura para projetos posteriores que poderiam exigir mais da capacidade intelectual e cognitiva dos alunos. Podemos afirmar, finalmente, que a oficina de leitura de poemas deixou suas marcas e plantou suas raízes.

5. CONCLUSÃO

Trabalhar com poesia na escola não é uma tarefa fácil, mas, quando realizada, acarreta resultados gratificantes, tanto para alunos quanto para educadores. Para isso, é necessário que haja uma instrumentalização adequada para sua leitura, voltada para despertar ou preservar a sensibilidade que decorre desta leitura. Para alcançar resultados gratificantes por meio do efeito prazeroso, é necessário que um caminho não muito fácil seja percorrido, com constantes estudos teóricos das mais recentes concepções acerca de ensino, aluno, leitura, literatura e poesia e, como consequência, com a revisão da prática pedagógica.

Acreditamos que, além do efeito prazeroso, resultante de um trabalho de leitura que supere a simples decodificação, chegando à leitura como forma de exploração do mundo pela fantasia, o potencial da linguagem poética também é um instrumento eficiente como auxiliador da formação integral de crianças e jovens na escola, desde que seja descartada a concepção utilitarista que sempre acompanhou a literatura infanto-juvenil, pautada no compromisso de “ensinamento, pretexto, complementação do trabalho escolar, recurso didático” (Perrotti, 1986: 27). Com essa visão limitada, a literatura e a poesia eram concebidas como instrumentos úteis para “moldar” (Bordini, 1991) as crianças, concebidas como adultos em miniatura, segundo os interesses da elite burguesa. Segundo Perrotti, no entanto, a finalidade da literatura e, conseqüentemente, da poesia, seria de funcionar como jogo diferenciador da atividade literária, que conduz à emancipação norteadas pelo sentido de gratuidade. Desse modo, Perrotti afirma

[...] ainda que a finalidade da literatura seja a de comunicar conteúdos que libertariam o leitor pelo desvelamento das estruturas de alienação que o enredam, o discurso literário teria sempre, apesar da instrumentalidade que seria sua condição e finalidade, uma medida mágica, gratuita que a aproximaria do jogo primitivo, realizado pela criança em sua aproximação com a linguagem em geral. (Perrotti: 1986, 35)

Considerando a especificidade da linguagem poética, pautada no princípio da emancipação e diante das poucas alternativas metodológicas que nos auxiliassem a alcançar esse intuito, este trabalho de pesquisa procurou investigar como ocorre a recepção da poesia por alunos pré-adolescentes, estudantes na 6ª série do ensino

fundamental de uma escola da rede particular de Maringá. Ao lado desse intuito, pretendíamos verificar que aspectos formais e metodológicos são relevantes para a recepção. Esperávamos, através da oficina de leitura de poemas, centrada nas cinco etapas do método recepcional, incentivar os pré-adolescentes à leitura de poemas, pois acreditamos que seja também um instrumento que possa auxiliá-los a “se encontrarem” e reorganizarem seu mundo interior nessa fase agitada de suas vidas.

A partir da análise dos dados coletados durante a oficina por intermédio de atividades com músicas e poemas, diário de classe e filmagem, retomamos a pergunta de pesquisa central e podemos afirmar que os pré-adolescentes são receptivos à poesia, bem como a jogos verbais, como trava-línguas e parlendas, que atraem pela sonoridade, encadeamento de versos e rimas e por serem mesclados por uma boa medida de “desafio”. No entanto, não podemos deixar de ressaltar que, no início dos trabalhos, quando ainda fazíamos um levantamento do horizonte de expectativas, grande parte dos meninos não aceitava a idéia do contato com esse tipo de texto, mesmo que apreciassem o gênero musical, que possui alguma ligação com a poesia quanto ao uso de recursos formais e linguagem elaborada semelhantes, diferentes da pragmática e utilitarista apresentada por algumas canções. Para esses alunos, a poesia não fazia parte de suas vivências, mas, como pudemos constatar, isso decorria da falta de conhecimento do texto, de suas possibilidades de leituras, que possam garantir um efeito prazeroso e gratuito.

A busca do prazer é demonstrada pelos alunos quando afirmam, inicialmente, que a poesia não tem emoção, emoção esta que acabam encontrando nas mensagens e nos ritmos das canções. A emoção reclamada foi encontrada nos poemas quando foi possível estabelecer um vínculo entre poesia e realidade, na etapa de ruptura do H. E. Os alunos, então, puderam perceber que no poema a realidade é focalizada de forma dinâmica, mas com uma linguagem carregada de efeitos, como repetições, aliteraões, assonâncias, metáforas, rimas, que os levaram a se sensibilizar e a se interessar pela leitura. Nesse aspecto, alcançamos o objetivo do trabalho com a poesia na escola apontado por Cunha (1976): “a poesia não é para se *entender*, mas sim para *se sentir*” (p.26).

A demonstração de sensibilidade, que foi manifestada pelos alunos a partir da etapa da ruptura do H. E., momento central do método que trata da “mobilização” das certezas dos alunos, permitiu que os mesmos “adentrassem” pelo texto através dos momentos de descobertas que faziam durante as leituras; quando se dedicavam à pesquisa dos recursos formais – rimas, aliterações e assonâncias-, quando descobriam a pluralidade de assuntos e caminhos apontados pelo texto e quando fizeram um primeiro contato com poemas de diferentes formas e temas na etapa de ampliação do H. E. Essa sensibilidade também foi demonstrada por meio da ativação do imaginário, o que permitiu aos alunos o preenchimento de espaços deixados pelo texto, atentando a um princípio básico da teoria da recepção apontado por Iser:

[...] os textos contêm elementos de indefinição. Essa indeterminação não é um defeito, mas constitui as condições elementares de comunicação do texto que possibilitam que o leitor participe na produção da intenção textual (Iser, 1996:57)

Dentre os aspectos formais de relevância para os alunos, a rima foi destacada pelas meninas, que já apreciavam, na investigação da determinação do H. E., expressões rimadas. Posteriormente, ao longo do trabalho, a rima também se tornou fonte de interesse dos meninos a partir do contato direto com o texto, ou seja, por meio de atividades de pesquisa dos recursos formais, eles se embrenhavam pelo texto, verificando sua expressividade e dinamicidade. Devemos destacar que a rima foi apenas um dos recursos formais abordados nesse ciclo do método.

Outro aspecto importante, que facilitou o encontro entre poesia e alunos, foi que o poema *Excursão*, escolhido para a etapa da ruptura do H. E., apresentava muitos enfoques próprios da realidade dos alunos. O interesse por temas voltados para a realidade está de acordo com o que aponta Aguiar (1979) a respeito das preferências temáticas dessa faixa etária, incluindo-se nesse interesse elementos de magia e emoção, tendo como pano de fundo histórias de amor.

Sugerimos, no entanto, que outros aspectos relativos à estrutura poética poderão fazer parte de outros estudos, sempre enfatizando o desenvolvimento cognitivo dos alunos e suas posturas críticas e reflexivas.

Na etapa do questionamento do H. E., a carga de sugestividade e ambigüidade do texto poético estimulou a atividade imaginativa dos pré-adolescentes. As atividades propostas nessa etapa foram a entrevista escrita endereçada aos protagonistas do texto *Excursão* e a elaboração de uma “receita” poética. A mobilização do imaginário, que não encontra muito espaço no livro didático, como pode ser verificado no anexo 15, demonstra uma visão antiutilitarista da linguagem poética, que propiciou aos alunos uma experiência de leitura que os estimulou. Além disso, o trabalho foi capaz de possibilitar, mesmo que em doses amenas, o direcionamento do caminho para a transformação das convicções dos alunos em relação à poesia.

A atitude receptiva dos alunos, retratada na realização das atividades, na mudança de atitudes em relação à poesia e no interesse desse contato, reflete que o encontro poesia-aluno pré-adolescente é possível, desde que haja condições específicas e favoráveis para a realização de uma leitura concretizadora dos efeitos estéticos através de atividades motivadoras, que considerem o aluno como sujeito histórico, com suas características emocionais específicas.

Nesta pesquisa tomamos como modelo o método recepcional para a coleta de dados, a partir de uma oficina de leitura de poemas. No entanto, devemos ressaltar que tanto o método quanto as atividades aqui propostas não pretendem constituir uma “receita” a mais a ser adotada por professores de atitudes extremistas, interessados em encontrar soluções instantâneas para seus problemas referentes à metodologia de trabalho com a leitura. Por outro lado, esperamos que este trabalho seja útil a todos aqueles que se empenham em inverter a situação desalentadora do trabalho com a literatura na escola. A aplicação do método e a coleta de resultados satisfatórios só é possível a partir de uma visão renovada de ensino, aluno e literatura, e a partir do conhecimento específico da realidade sócio-cultural dos alunos com os quais queremos trabalhar, sendo o método, ainda assim, passível de adequações e revisões durante a sua aplicação, processo (que deveria ser) natural no ensino. O método é uma alternativa que depende de estudos e suporte de um bom apoio teórico sobre concepções de leitura, literatura, poesia e recepção.

Outro aspecto que devemos ressaltar é que o método também deve mobilizar o imaginário do professor, que deverá atuar como provocador de situações, pois, assim, no

desenvolvimento em espiral de suas etapas e da possibilidade de um novo ciclo, não deverá haver espaço para esquemas metodológicos rotineiros, cansativos e enfadonhos.

A observação do filme da oficina, que nos auxiliou na análise dos dados coletados, contribuiu para outra análise, além da atitude receptiva dos alunos. O filme também levou-nos a uma auto-reflexão sobre a nossa prática pedagógica: postura, entonação da voz, tratamento com os alunos, atitudes que deverão ser revistas por nós, para que a aprendizagem em sala de aula seja mais produtiva, num clima de interação mais efetivo. Com isso, concluímos também que a oficina e o método recepcional mobilizaram a nossa maneira de ensinar.

Não nos eximimos de falhas durante a realização da oficina e aceitamos as críticas da observadora, no anexo 15, quando nos alerta para o fato de que deveríamos ter explorado um pouco mais a sistematização da forma dos textos na etapa de atendimento do H. E. Justificamos esta falha pela ansiedade própria do início dos trabalhos. Apesar da experiência em sala de aula, trabalhar com a poesia e o método recepcional em situação real de ensino era uma prática recente, mesmo que já tivéssemos experiência com o método através de cursos e estudos. Não podemos negar também que uma pessoa alheia à sala de aula e uma filmadora, num primeiro momento, foram motivo de uma passageira situação de desestabilização de nossa parte.

Apontamos ainda outras falhas que deverão ser consideradas num próximo trabalho e acreditamos que isso possa ser útil a quem se interessar pela aplicação do método recepcional: devemos procurar fazer com que todos os alunos participem dos debates, principalmente, os mais tímidos o que não ocorreu com tanta frequência nesta oficina; procurar encontrar alternativas para que os debates não se tornem cansativos e desinteressantes após algum tempo; procurar incentivar mais o debate em outras situações de ensino para que os alunos se habituem a expor seu pensamento e sua opinião com mais frequência.

Apesar das falhas, a pesquisa em geral ampliou o nosso conhecimento, principalmente no que se refere aos próprios alunos, suas características psicofisiológicas, sobre o que pensam, suas preferências e como a ativação do imaginário pode trazer resultados satisfatórios. A pesquisa, ainda, ampliou o nosso conhecimento e o dos alunos sobre a poesia, as possibilidades de leitura, o uso dos recursos formais e as

características da linguagem poética. Esta ampliação é um passo para alcançar, num trabalho contínuo, um dos objetivos do método recepcional: “Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social” (**Aguiar e Bordini**, 1993: 86).

Finalmente, esta pesquisa mostrou-nos que, apesar de todo o quadro negativo que atinge a relação pedagogia e poesia, apresentado na Introdução e na subseção 2.2.3, existem possibilidades e alternativas para promover a interação da poesia com o leitor pré-adolescente. Um dos pontos de partida para isso é o professor descruzar os braços e partir para o inesgotável caminho da busca.

Esperamos que este trabalho contribua para iluminar a prática pedagógica daqueles que se envolvem com a leitura de poemas ou que tenham interesse pela leitura literária e que estejam na busca de alternativas prazerosas de efetivação deste trabalho.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, V. T. *Que livro indicar: interesses do leitor jovem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, IEL, 1979.
- _____. *O leitor competente à luz da teoria da literatura*. Revista TB: Rio de Janeiro, jan. / mar., p. 23 – 33, 1996.
- _____. e BORDINI, M. G. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s.d.
- AVERBUCK, L. M. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 63-83, 1993.
- BALESTRIERO, M. L. *A criança e a poesia: um encontro possível*. A poesia na 5ª série. Marília, 1998. (Tese de doutorado), UNESP.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 1995.
- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BERALDO, A. *Trabalhando com a poesia*. 3.ed. v.1, São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *Trabalhando com a poesia*. v.2, São Paulo: Ática, 1990.
- BORDINI, M. G. Poesia e consciência lingüística na infância. In: SMOLKA, A. L. B. et. al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 54- 68, 1989.

_____. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1991.

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

_____. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.

CAMÕES, L. V. *Sonetos e outras rimas*. São Paulo: FTD, 1998.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e cultura*. São Paulo, v.24, set. 1972. p. 803-9.

_____. Estímulos da criação literária. In: ____ *Literatura e sociedade*. 5.ed. São Paulo: Nacional, 1976.

_____. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. R. (Org.) et alli. *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense, 1989.

CECCANTINI, J. L.C.T. *Vida e paixão de Pandomar, o cruel de João Ubaldo Ribeiro: um estudo de produção e recepção*. Assis, 1993. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP. (mimeo)

CUNHA, M. A. A. *Poesia na escola*. São Paulo: Discubra, 1976.

_____. *Literatura infantil: teoria e prática*. 15.ed. São Paulo: Ática, 1995.

D'ONOFRIO, S. *Teoria do texto 2: teoria lírica e drama*. São Paulo: Ática, 1995.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

- ECO, U. A mensagem estética. In: ____ *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 51 –71
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza*, II: Métodos cualitativos y de observación. Buenos Aires: Poidos, 1986.
- FARACO e MOURA. *Linguagem nova*. v.6, São Paulo: Ática, 1999.
- FARIA, M. A. (org.). *Narrativas juvenis: modos de ler*. São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 1997.
- FILHO, D. P. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 1986.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado das letras, 1996.
- GOLDSTEIN, N. *Versos, sons, ritmos*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- GOMES, A. R. Leitura e literatura pelo foco dos alunos. In: LONTRA, H. (org.). *Leitura e Literatura: Muito prazer!*. Brasília: CESP/ UnB, 2000.
- GUIA *de leitura para alunos de 1^{os} e 2^{os} graus*. Centro de pesquisas literárias PUC-RS. São Paulo: Cortez, 1989.
- HILA. C. D. *Oficina de leitura de poemas*. Maringá, UEM, 1997. Monografia (Mestrado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá – UEM. (mimeo)

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, p. 133 – 161, 1971.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. C. *A literatura e o leitor*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. v. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. v. 2 São Paulo: Editora 34, 1999.

JAKOBSON, R. O que é poesia? In: TOLEDO, D. (Org.) *Círculo Lingüístico de Praga: estruturalismo e semiologia*. Porto alegre: Globo, 1978.

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

_____. O prazer estético e as experiências da *Poiésis*, *Aisthesis* e *Katharsis*. In: LIMA, L. C. *A literatura e o leitor*. São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 63 – 82.

_____. O texto poético na mudança de horizonte de leitura. In: LIMA, L. C. *Teoria literária e suas fontes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

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

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. v.2, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOSÉ, E. Relacionamento. In: ____Prates, M. *Encontro e reencontro em Língua Portuguesa*. São Paulo: Moderna, 1982.

LAJOLO, M. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Do mundo da leitura para leitura do mundo*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. e ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LYRA, P. *Conceito de poesia*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

MAGALHÃES, L. C. Jogo e iniciação literária. In: ZILBERMAN, R. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, p. 25 – 40, 1982.

MARTHA, A. Á. P. *Oficinas de leitura de poemas*. In: PROLEITURA, São Paulo, (UNESP), ano 5, n.º 19, abril, 1998.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MONTEIRO, R.C. A pesquisa qualitativa como opção metodológica. In: *Revista Proposições*. Faculdade de Educação da UNICAMP, São Paulo, nº 5, agosto, 1991.

PAIXÃO, F. *O que é poesia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAZ, O. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PAZINI, M. C. *Oficinas de texto: teoria e prática*. In: PROLEITURA, São Paulo (UNESP), ano5, nº 19, abril de 1998.

PERROTTI. E. Discurso estético e discurso utilitário. In: *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PESSOA, F. O guardador de rebanhos. In: Nicola, J. *Fernando Pessoa*. São Paulo: Moderna, 1995.

PIKUNAS, J. *Desenvolvimento humano: uma ciência emergente*. Trad. Auriphebo B. Simões. São Paulo: McGraw – Hill do Brasil, 1979.

POUND, E. L. *A arte da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1976.

REVISTA DO PROFESSOR. Rio Pardo (RS): CPOEC, 1999, n^{os} 58 e 60.

ROSENFELD, A. *Estrutura e problemas da obra literária*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

RÖSING, Tânia. *Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SILVA, E. T. *A produção da leitura na escola: pesquisas e propostas*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TIBA, I. *Puberdade e adolescência: desenvolvimento biopsicossocial*. São Paulo, 1986.

YUNES, E. Leituras da leitura. In: *Leitura, saber e cidadania*. Simpósio Nacional de Leitura. Rio de Janeiro: PROLER\FBN - CCBB, 1994.

ZILBERMAN, R. Literatura infantil: livro, leitura, leitor. (org.) In: ____ *A produção cultural para crianças*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *A leitura e o ensino da leitura*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. A leitura literária e outras leituras. In: *Gragoatá*. Revista do Instituto de Letras. Niterói, nº 2, p. 143 – 155, 1997.

_____. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998.

_____ e SILVA, E. T. *Leitura e pedagogia: Ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990 (Série Contrapontos).

Bibliografia de poemas para crianças e adolescentes

AGUIAR, V. (Coord.). *Poesia fora da estante*. II. Laura Castilhos. 3.ed. Porto Alegre: Projeto; CPL/PUCRS, 1997.

BANDEIRA, M. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1967.

BERÉ, L. Menino bobo. In: Lajolo, M e Zilberman, R. *Literatura brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Ática, 1991.

CAPARELLI, S. *Restos de arco-íris*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

DINORAH, Maria. *Ver de ver*. São Paulo: Atual, 1982.

LISBOA, H. Segredo. In: ____Aguiar, Vera T. *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 1997.

MURRAY, R. *Fruta no ponto*. São Paulo: FTD, 1986.

_____. *Receitas de olhar*. São Paulo: F.T.D., 1997.

ORTHOF, S. *A poesia é uma pulga*. São Paulo: Atual, 1992.

PAES, J. P. *Poemas para brincar*. II. Luiz Maia. São Paulo: Ática, 1997.

ROCHA, R. *O mito da infância feliz*. São Paulo: Summus, 1983.

ANEXOS

ANEXO I

TEXTOS DE EXPLORAÇÃO DA SONORIDADE DA LINGUAGEM

VAMOS BRINCAR?

PARLENDAS

1. Amanhã é Domingo,

Pé de cachimbo,

Cachimbo é de barro,

Bate no jarro,

O jarro é de ouro,

Bate no touro,

O touro é valente,

Bate na gente,

Gente é fraca,

Cai no buraco,

Buraco é fundo,

Acabou-se o mundo!

2. Cadê o toucinho que
estava aqui?

O gato comeu.

Cadê o gato?

Correu o rato?

Cadê o rato?

Foi pro mato.

Cadê o mato?

Fogo queimou.

Cadê o fogo?

Água apagou.

Cadê a água?

O boi bebeu.

Cadê o boi?

Tá amassando trigo.

Cadê o trigo?

A galinha espalhou.

Cadê a galinha?

Tá botando ovo.

Cadê o ovo?

O frade bebeu.

Cadê o frade?

Tá rezando a missa.

Cadê a missa?

Tá na igreja.

Cadê a igreja.

Tá em Roma.

Por onde que vai em
Roma?

*Vai por aqui, por
aqui, por aqui ...*

LENGA-LENGA

1. Pomponeta

Petá, petá perrugi

Petá, petá perrugi,
petrim.

2. Odondecá,

le petit, le tomat,

le café com chocolat.

Odondecá...

TRAVA-LÍNGUA

1. Olha o sapo dentro do
saco,

O saco com o sapo
dentro,

O sapo batendo papo

E o papo soltando vento.

2. Pedro Pedroca é
prestativo e presta
serviços na pedreira.

3. Achei um ninho de
mafagafos,

Com cinco
mafagafinhos,

Quem desmafagar

Os cinco mafagafinhos,

Bom desmafagador será.

4. Três dragões grudados
e trinta brincos trincados.

5. Bagre branco, branco
bagre.

6. Um tigre, dois tigres,
três tigres.

7. Pilha de palha e telha
velha.

Palha na pilha e velha
telha.

Pilha de telha e palha
velha.

8. Porco crespo e toco
preto.

Toco preto e porco
crespo.

9. O doce perguntou pro
doce

Qual doce que era mais
doce.

O doce respondeu pro
doce

Que o doce mais doce

É o doce de batata doce.

10. O peito de Pedro é
preto.

11. No vaso tem uma
aranha.

Nem o vaso arranha a
aranha

Nem a aranha arranha
o vaso.

No vaso tinha uma
aranha,

No vaso tinha uma rã,

A rã arranhava a
aranha

E a aranha arranhava
a rã.

11. O padre Pedro tem
um prato prata.

12. O prato de prata
não é de Pedro.

ANEXO II

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Segredinhos . . .

Oi! Vamos conversar?

O ano está começando cheio de novidades e muita coisa para contar. Eu gostaria de conhecer um pouco mais sobre você: suas preferências, paqueras, brincadeiras, amizades etc. Seja sincero (a) e fique à vontade para escrever sobre o que você pensa, e não se preocupe, pois o que você me contar é segredo nosso, viu!? Vamos começar?

1. Qual é o seu nome e quantos anos você tem? Se você preferir, pode usar um pseudônimo ou um apelido.

2. Quem é o seu amigo (a) preferido (a)?

3. Quando você se encontra com amigos (as), sobre qual assunto gostam de conversar?

4. Nas horas de folga, o que você costuma fazer?

5. Quais as brincadeiras que você mais gosta de fazer com seus colegas?

6. Você gosta de ouvir música? Qual o seu cantor/a ou grupo preferido? 🎧

7. Qual o nome da sua música preferida? 🎵

8. Você se lembra de algum trechinho dela? Escreva o que você se lembrar.

9. Você costuma copiar letras de música? Por quê?

10. E de poesia, você gosta? Lembra de alguma? Ou de alguns versos?

11. Se você gosta, o que mais chama sua atenção nesse tipo de texto?

12. Se você não gosta, o que acha "chato" na poesia?

13. Quais os assuntos que você prefere que apareçam nos textos?

- () amor () aventura () família () terror () amizade () natureza
() infância () adolescência () bruxas, fadas e príncipes encantados
() humor () outros :

14. Você tem algum (a) paquera ou alguém que você ache "demais"?

15. Se você quiser, escreva algum versinho ou mensagem para ele (a) ✍

16. Qual o seu filme preferido (do cinema ou da televisão) e qual era o assunto dele?

17. Qual é o seu programa de tv preferido? □

18. Você se sente criança, pré-adolescente, adolescente ou jovem? Por quê?



19. Se você pudesse, o que você diria agora para seus pais, professores, colegas, tios, avós etc.? 🗣

Nosso bate-papo chegou ao fim. E lembre-se: o que você me contou fica só entre nós, tá?! 🗣

ANEXO III

LETRAS DAS CANÇÕES ILUSTRADAS NO ATENDIMENTO DO HORIZONTE
DE EXPECTATIVAS

ANEXO IV

**POEMA TRABALHADO NA RUPTURA DO HORIZONTE DE
EXPECTATIVAS**

EXCURSÃO

1. O ônibus roncava na subida
2. e como era difícil o amor de Mariana,
3. de blusa rala e *jeans* apertado!
4. A viagem nem tinha começado
5. e eu ali, em meio ao vozerio, cantava
6. batendo nos bancos,
7. e a professora pedia um pouco de silêncio,
8. pelo amor de Deus, vou ficar surda,
9. e a turma batucava e batucava
10. e batucava no meu peito
11. um coração pedindo estrada
12. e tu, nem te ligo,
13. conversavas com Luísa, ajeitando uma rosa branca
14. nos teus cabelos lisos,
15. ô Mariana, vê se me vê, pô, estou aqui,
16. louco de você, e me calava,
17. ouvindo o ônibus cheio de amor pela estrada
18. que diante dele se torcia
19. machucada.

Sérgio Caparelli. *Restos de arco-íris*. Porto Alegre: L&PM, 1985.

ANEXO V

PARÁFRASES CRIADAS PELOS ALUNOS

ANEXO VI

ATIVIDADES DE SISTEMATIZAÇÃO DAS RIMAS

VAMOS RIMAR

1. Invente rimas para as palavras a seguir que tenham algo em comum com os temas: excursão e amor. Para cada palavra poderá haver mais de uma rima.

a) batucava: _____

b) sonhar: _____

d) coração: _____

e) estrada: _____

f) viagem: _____

g) apaixonado: _____

2. Elabore com as rimas que você criou dois ou três versos relacionados aos assuntos indicados acima:

3. O que é rima para você?

ANEXO VII

ENTREVISTA REALIZADA A PARTIR DA LEITURA DO POEMA
EXCURSÃO

ANEXO VIII

POEMA TRABALHADO NA AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

CONVITE

Poesia

é brincar com as palavras

como se brinca

com bola, papagaio, pião.

Só que

bola, papagaio, pião

de tanto brincar

se gastam.

As palavras não:

quanto mais se brinca

com elas

mais novas ficam.

Como a água do rio

que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1997.

ANEXO IX

ATIVIDADE DE EXPLORAÇÃO DO POEMA *CONVITE*

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

Responda às questões a seguir de acordo com a leitura do texto **Convite**, de José Paulo Paes.

1. Por que o poema se chama *Convite*?

2. De acordo com o poema que você leu, qual a diferença entre brincar com as palavras e brincar com "bola, papagaio e pião"?

3. Por que o poeta afirma que, quanto mais se brinca com as palavras, mais novas ficam?

4. Complete o verso com outros brinquedos de sua preferência:

Poesia

é brincar com as palavras

como se brinca

com _____, _____, _____.

5. Escreva uma "receita" de como elaborar uma poesia, indicando os "ingredientes" e o modo de fazer.

ANEXO X

ENVELOPE POÉTICO

ANEXO XI

POEMAS UTILIZADOS NA AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Ai que saudades...

Ai que saudades eu tenho

Da aurora da minha vida

Da minha infância querida

*Que os anos não trazem
mais...*

Me sentia rejeitada,

Tão feia, tão desajeitada,

Tão frágil, tola, impotente,

Apesar dos laranjais.

Ai que saudades eu tenho

Da aurora da minha vida

Não gostava da comida

Mas tinha que comer mais...

Espinafre, beterraba,

E era fígado e era fava,

E tudo que eu não gostava

Em porções industriais.

Oh dias da minha infância,

Quando eu ficava doente,

Ou sentia dor de dente,

E lá vinha tratamento!

Era um tal de vitamina...
 Mingau, remédio, vacina,
 Inalação e aspirina,
 Injeção e linimento!

E sem falar na tortura:
 Blusa de gola engomada,
 Roupa de cava apertada,
 Sapatinho de verniz...
 E as ordens? Anda direito!
 Diz bom dia pras visitas!
 Que menina mais sem jeito!
 Tira o dedo do nariz!

Como são tristes os dias
 Da criança escravizada,
 Todos mandam na coitada,
 Ela não manda em ninguém...
 O pai manda, a mãe desmanda,
 O irmão mais velho comanda,
 Todos entram na ciranda,
 E ela sempre diz amém...

Naqueles tempos ditosos
 Não podia abrir a boca,

E a professora era louca,
 Só queria era gritar.
 Senta direito, menina!
 Ou se não tem sabatina!
 Que letra mais horrorosa!
 E pare de conversar!

Que aurora! que sol! que nada!
 Vai guardar os brinquedos!
 Menina, não chupe os dedos!
 Não pode brincar na lama!
 Vai já botar o agasalho!
 Vai já fazer a lição!
 Criança não tem razão!
 É tarde, vai já pra cama!

Vê se penteia o cabelo!
 Menina se mostradeira!
 Menina novidadeira!
 Está se rindo demais!
 -- Que amor, que sonhos, que
 flores,
 Naqueles tardes fagueiras
 À sombra das bananeiras,
 Debaixo dos laranjais!

- a) **Linimento**: preparado líquido ou pastoso, que se aplica com massagem, contra dores musculares etc.
- b) **Sabatina**: exercício escolar que antigamente se passava para o sábado, como recapitulação das matérias da semana.
- c) **Aurora**: o início da vida, a infância, a juventude.
- d) **Mostradeira**: que, ou o que mostra, revela, manifesta.
- e) **Fagueiras**: agradáveis.

Elias José. In: Prates, Marilda. *Encontro e reencontro em Língua Portuguesa (5)*. São Paulo: Moderna. 1982

RELACIONAMENTO

Por que meu pai me olha
com tantas interrogações,
com tantas reticências?...

*Porque que me olha com medo
e com tanta esperança?*

*O medo de meu pai me encoraja,
me desafia e me ajuda
a segurar a barra.*

*A esperança de meu pai me assusta,
me torna reticente, incerto,
interrogativo como ele.*

AMIGO

Amigo
é o que
quando a pandorga sobe,
prende os olhos à magia
e viaja comigo
por mundos impossíveis.

Amigo
é quem
pensando diferente

me diz por quê.

Manuel Bandeira. *Obra completa*.
Rio de Janeiro: Aguilar, 1967.

Pandorga: Pipa, papagaio.

Maria Dinorah. *Ver de ver*. São Paulo:
Atual, 1982.

MENINO BOBO

este menino

inhec inhec

só sabe

mascar chiclete

O Bicho

Vi ontem um bicho

Na imundície do pátio

Catando comida entre
detritos

P O

L C

Quando achava alguma
coisa,

Não examinava nem
cheirava:

Engolia com voracidade.

Lucas Beré. In: Lajolo, Marisa e
Zilberman, Regina. *Literatura
brasileira: histórias e histórias*. São
Paulo: Ática, 1991

O bicho não era um cão.

Não era um gato.

Não era um rato.

AMOR

O bicho, meu Deus, era um
homem.

Amor é um fogo que arde sem se
ver,

é ferida que dói, e não se sente;
 é um contentamento descontente,
 é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem
 querer;
 é um andar solitário entre a gente;
 é nunca contentar-se de contente;
 é um cuidar que ganha em se
 perder.

É querer estar preso por vontade;
 é servir quem vence, o vencedor;
 é ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
 nos corações humanos amizade,
 se tão contrário a si é o mesmo
 amor?

Luís de Camões. *Sonetos e outras
 rimas*. São Paulo: FTD, 1998

ERA UMA VEZ

Era uma vez
 um mato
 verde
 e compacto.

Tenho o retrato.

A serra veio.

O fogo veio.

Veio o homem feio.

Natureza,
 cadê teu espaço
 de abraço?!

Maria Dinorah. *Ver de ver*. São Paulo:
Atual, 1982. 1982

O GUARDADOR DE REBANHOS

Sou um guardador de rebanhos.
 O rebanho é os meus
 pensamentos
 E os meus pensamentos são todos
 sensações.

**Penso com os olhos e com
os ouvidos**

E com as mãos e os pés

E com o nariz e a boca.

Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la

E comer um fruto é saber-lhe o
sentido.

Por isso quando num dia de calor

Me sinto triste de gozá-lo tanto,

E me deito ao comprido na erva,

e fecho os olhos quentes,

Sinto todo o meu corpo deitado na
realidade,

Sei a verdade e sou feliz.

Fernando Pessoa. In: Nicola, José
de. *Fernando Pessoa*. São Paulo:
Scipione, 1995.

*TORTA DE CEBOLA PARA PRENDER
NAMORADO*

Minha avó já dizia

que homem se prende

é pela boca

os tempos estão mudados

hoje são muito diferentes

os namorados

mas pelo sim pelo não vai neste poema
uma torta

caprichada

faça a massa com farinha

manteiga uma gema de ovo

e de sal uma pitada

depois corte um quilo

de cebolas graúdas

(aproveite para chorar antigas

mágoas esquecidas)

ponha margarina na panela

e deixe a cebola dourar

bata três ovos inteiros

e despeje tudo lá dentro

ponha queijo ralado

alguns segredo delicados

e bastante noz-moscada

assim está pronto o recheio

agora é só assar em forno brando

e servir bem quente com muitos

beijos e vinho branco.

Roseana Murray. *Fruta no ponto*. São Paulo: FTD, 1986

Sylvia Orthof. *A poesia é uma pulga*. São Paulo: Atual, 1992 .

CONTAGEM

Você já contou estrelas?

E nuvens? E passarinhos?

Já contou quantos dedinhos
têm os pés das centopéias?

Já contou quantas histórias
cabem dentro das idéias?

Já pensou quantas bestagens
podem ser inteligentes?

Já contou quantos gemidos
cabem numa dor de dente?

Já pensou quantas mentiras
escondem certa verdade?

Quantas grades e gaiolas
trancam nossa liberdade?

SEGREDO

Andorinha no fio

Escutou um segredo.

Foi à torre da igreja,

Cochichou com o sino.

E o sino bem alto:

Delém-dem

Delém-dem

Delém-dem

Delém-dem!

Toda a igreja

Ficou sabendo.

Henriqueta Lisboa. In: Aguiar, Vera T. *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 1997.

ANEXO XII

PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO QUANTO À RECEPÇÃO AOS POEMAS DO ENVELOPE POÉTICO

1. O que você achou de diferente no poema *A primavera endoideceu?*

2. Que sorte a sua! Não precisa responder nada.
3. O que te chamou a atenção no poema *Ai que saudades..* ?
4. Qual é o tema do poema *Ai que saudades...*?
5. Que sorte a sua! Não precisa responder nada
6. Sobre o que trata o poema *Bicho*?
7. Quantos versos tem na última estrofe do poema *Bicho*?
8. Sobre quem se fala no poema *Relacionamento*?
9. O que você acha do poema *Amor*?
10. o poema *Amor* tem a mesma quantidade de versos em todas as estrofes?
11. Que sorte a sua! Não precisa responder nada.
12. O que tem de diferente no poema *Contagem*?
13. Qual é o tema do poema *Era uma vez*?
14. Que sorte a sua! Não precisa responder nada.

15. O que você achou do poema *Menino bobo*?
16. O que tem de diferente no poema *Segredo*?
17. Qual a sua opinião sobre o poema *O guardador de rebanhos*?
18. Sobre o que fala o poema *O guardador de rebanhos*?
19. Que sorte a sua! Não precisa responder nada.
20. O que você achou do poema *Receita de cebola para conquistar namorado*?
21. Você é o último. Que sorte a sua! Não precisa responder nada.

ANEXO XIII

AVALIAÇÃO DA OFICINA

FIM DE PAPO

Nestes primeiros dias de aulas falamos muito sobre poesia: brincamos, cantamos, apresentamos, escrevemos... Agora eu gostaria que você me escrevesse o que aprendeu sobre a poesia. Fique à vontade, é só mais um bate-papo.

1. O que é poesia para você?

2. O que a poesia tem que os outros textos não têm?

3. Na sua opinião, por que as pessoas escrevem poesias ou músicas?

4. O que você sentiu com as atividades que desenvolvemos?

Agora deixe seu recadinho para mim. Se quiser, pode criar um versinho também, tá?!

ANEXO XIV

MODELO DE IMPRESSÕES RECOLHIDAS NOS DIÁRIOS DE CLASSE

ANEXO XV

**O OLHAR DE FORA: APONTAMENTOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA
OFICINA**

Neste anexo 15 transcrevemos integralmente os apontamentos da pessoa convidada por nós para analisar e relatar o desenvolvimento das etapas e das atividades desenvolvidas na oficina de leitura de poemas, para que tivéssemos também um “olhar de fora” a respeito do processo da oficina.

*“O que vemos de um acontecimento é apenas uma de suas facetas, ele (o acontecimento) é sempre muito mais complexo do que nossa capacidade de percepção pode captar”.*³⁵

Assumimos o papel de ‘olhar de fora’ na oficina de leitura de poemas, desenvolvida pela professora Ilda Quaglia, com a intenção de observar o desenrolar do trabalho e a reação dos alunos diante das atividades. Em momento nenhum objetivamos avaliar a capacidade da professora ou seu desempenho em sala de aula. Entretanto, é importante ressaltar que notamos sua obstinação em efetivar a oficina de forma

³⁵ Autoria: Ivonete Veraldo Gasparello

realmente produtiva; ou seja, para que os alunos apreendessem o conceito de poesia e as várias formas como ela pode se manifestar; para atingir o que nos pareceu seu objetivo maior: incentivar a leitura e o gosto pela poesia. A professora utilizou o método recepcional em sua oficina, por isso, faremos os comentários tendo por base as etapas previstas nele.

Conforme informação da professora, os alunos, que estão na sexta série, não haviam realizado nenhuma atividade sistematizada com a poesia na série anterior, a oficina foi o primeiro contato mais formal com este tipo de texto literário. A impressão inicial que tivemos com a turma foi positiva. Apesar de muita conversa, os alunos se interessaram pelas atividades da primeira etapa do método – a determinação do horizonte de expectativas. Ao mesmo tempo, ficaram intrigados, pois foram atividades diferentes das que pareciam estar acostumados a realizar em sala de aula. Principalmente, quando a professora falou sobre o questionário que eles teriam de responder, parecido com o *caderninho de perguntas* que costuma circular entre os adolescentes, houve uma manifestação de euforia, mas também de insegurança; afinal, o *caderninho* só circula entre os adolescentes, e a professora queria mudar isso. Ela teve de argumentar muito para convencê-los a responderem às questões. Disse que ninguém teria acesso às respostas, que só ela leria, que aquilo ficaria entre o aluno e ela, que ela não comentaria em sala; enfim, tentou convencê-los a serem realmente sinceros. Quando entregou o questionário, a maioria dos alunos ficou meio receosa e comentou sobre a “intimidade” das perguntas. A professora informou várias vezes que não mostraria o questionário a ninguém. Conforme os alunos respondiam, conversavam entre si, um ajudando o outro em alguma resposta mais sociável, mas naquelas mais íntimas, tentavam esconder a folha. Quando chegaram à questão sobre poesia, muitos alunos tiveram dúvidas, principalmente os meninos, vários pediram à professora que explicasse mais sobre o que ela queria. Pareciam ter receio de dizer que não gostavam de poesia e porque não gostavam. Um aluno comentou, após ter conversado com a professora: “*Ficar lendo poesia?! Só na sua cabeça!*”, isto é, na cabeça da professora. O objetivo da aplicação do questionário parece ter sido efetivado, pois a professora detectou que o interesse maior dos alunos eram os relacionamentos amorosos.

Na etapa de atendimento do horizonte de expectativas dos alunos, a professora trabalhou com músicas. Quando lançou a proposta para que eles trouxessem as letras das músicas, houve muita euforia, mas os alunos queriam saber o que fariam com as letras, e a professora teve de adiantar que, em grupos, fariam a ilustração, mostrando a interpretação do texto, ou da letra da música. Na aula seguinte, o trabalho nos grupos foi diferente: alguns já foram colando, desenhando, procurando figuras para ilustrar a interpretação, outros demoraram bastante para iniciar o trabalho. Além disso, nos grupos, enquanto um ou dois alunos trabalhavam, outros brincavam, e todos conversavam muito. As conversas eram sobre outros assuntos: brincadeiras, figuras que encontravam nas revistas, como fotos de artistas, carros, entre outros. Parecia já haver um certo consenso entre eles, simplesmente foram fazendo os desenhos e as colagens. A princípio, demonstravam que não estavam preocupados em apresentar a interpretação da música, mas, no momento em que expuseram o cartaz pronto para os colegas, surpreenderam, pois praticamente todos os detalhes colocados tinham a ver com a interpretação que o grupo apresentava.

Quanto ao trabalho de colorir as palavras que rimavam nas músicas, houve uma certa indecisão de alguns alunos que pareciam não saber o que era isso. A professora precisou explicar melhor a tarefa, eles não entenderam muito bem, então ela os ajudou a encontrar as palavras que rimavam. Não houve exploração sonora das rimas, eles simplesmente as assinalaram com cores e mostraram para os colegas. O trabalho com a forma das músicas e a rima foi exíguo. Ficaram mais na interpretação a partir da ilustração no cartaz. Os alunos pareceram gostar das atividades, mas elas foram muito demoradas e a parte do comentário das equipes sobre o significado da ilustração também não foi aprofundado.

Outra atividade desta etapa foi a apresentação de uma coreografia da música já trabalhada. Alguns grupos apenas cantaram, outros dançaram, um utilizou o violão e cantou acompanhando o CD. Todos os grupos estiveram envolvidos nas apresentações. As meninas, sempre separadas dos meninos. Entre elas, parece ter havido alguns desentendimentos no momento dos ensaios. Após a apresentação das músicas e das coreografias, a professora iniciou um debate em que os alunos falaram sobre as músicas, as interpretações que haviam feito, o que mais havia chamado a atenção deles e sobre as

atividades realizadas até aquele momento. Eles chegaram à conclusão de que todas as músicas falavam de formas variadas de amor, de que todas tinham um ritmo que chamava a atenção, mas não citaram as rimas ou a forma das músicas. Quanto às atividades realizadas, todos concordaram que aprenderam brincando, que foi muito mais fácil entender o texto (as músicas) e falar sobre ele. É interessante ressaltar que os alunos já haviam feito interpretações de texto através da ilustração de cartazes, conforme informação da professora, mas não de músicas, talvez isso tenha facilitado a atividade, a música já fazia parte do mundo deles, eles já conheciam.

Na etapa de rompimento das expectativas, a professora trabalhou com o texto *Excursão*, de Sérgio Caparelli, bem adequado para a idade dos alunos e para a experiência de vida que eles demonstram ter. Além disso, ela queria romper com a forma e não com a temática, por isso o tema do poema foi ao encontro do que os alunos esperavam ou poderiam esperar – o amor. O trabalho de exploração do ritmo e das rimas do poema foi cansativo, os alunos pareceram se desinteressar ao final. A professora teve de induzir à constatação de que a repetição dos sons das letras e das palavras tornavam a poesia mais melódica, parecida com a música. Talvez isso se deva ao fato de eles nunca terem trabalhado com poesia antes, conforme informação da professora. Eles, certamente, não conheciam as características melódicas da poesia, a possibilidade do ritmo, que enriquece o tema. Como tarefa, a professora pediu que elaborassem uma paráfrase a partir da poesia, criando rimas, e que preparassem uma apresentação de alguns versos da poesia com mímica, sem utilizar a fala. Os versos, já separados por ela, foram divididos entre os grupos.

Na aula seguinte, foram recolhidas as paráfrases, e as representações das estrofes com mímicas foram apresentadas. A cada apresentação, os outros alunos tinham que adivinhar de qual estrofe se tratava. Em algumas delas, a adivinhação foi mais fácil, e em outras, mais difícil. Os alunos participaram, mas não todos, e as meninas menos ainda, pois elas sempre tinham mais dificuldade ou timidez para falar. Apesar da pouca participação oral, eles foram mostrando que entenderam bem o poema.

Em seguida, houve um debate sobre o tema refletido no poema. Os alunos se identificaram com a questão da excursão, porque também viajaram em uma com a turma

do colégio no ano anterior, e isso facilitou o envolvimento com o poema. Eles gostaram da forma que o poeta escolheu para falar do amor entre um menino e uma menina.

Sobre as atividades realizadas, os alunos disseram sentir dificuldade para fazer a mímica porque nunca haviam feito, mas acharam as atividades interessantes e diferentes e falaram novamente em como aprenderam quase brincando ou brincando. Eles disseram que não haviam precisado ficar lendo e respondendo perguntas para mostrar ter entendido o texto, mas que fizeram isso de formas diferentes. Eles pareceram entender que não estavam “perdendo tempo” com aquelas atividades, e que aprenderam muito.

A princípio, parecia que tinha havido rompimento das expectativas mais com as atividades realizadas do que com a forma da poesia, que é muito parecida com a das músicas trabalhadas na etapa anterior. Todavia, no desenvolvimento das atividades posteriores percebemos que houve rompimento com a forma também, porque eles entenderam que poesia “*não é só aquela coisa careta*”, cheia de palavras difíceis e desconhecidas, com várias estrofes, falando de assuntos que não lhes interessavam, mas que poesia “*pode ser legal*”, pode ser mais simples e falar de assuntos que são do interesse deles.

Na mesma aula, na continuação do debate do rompimento, a professora aproveitou para dar início ao questionamento do horizonte de expectativa dos alunos, também em forma de debate. Os alunos confirmaram que haviam gostado dos dois textos, que acharam interessantes e diferentes as atividades e reconheceram o texto *Excursão* como poesia. Mas, a respeito da forma dos textos, as conclusões foram superficiais, e eles não conseguiram constatar as diferenças entre a música e o poema; na verdade, o que lhes chamou a atenção foi o tema e a relação deste com a vida deles.

Outra atividade realizada nesta etapa foi a formulação de perguntas para o *eu-lírico* do poema. Nos grupos, formados de dois ou três alunos, houve dificuldade para entender o exercício, principalmente no que diz respeito ao termo *eu-lírico*, mas a professora explicou várias vezes para a sala toda e passou de grupo em grupo dando sugestões. Na verdade, não havia apenas um *eu-lírico* no poema, então eles formularam as questões, algumas mais criativas outras menos, para aquele (*eu-lírico*) que se

destacava ou com o qual eles mais se identificavam no poema. A professora recolheu as atividades e, na aula seguinte, as questões foram trocadas entre os grupos e respondidas como se eles fossem os “*eus-líricos*” a quem se dirigiam as perguntas. O resultado foi muito interessante, principalmente porque os alunos puderam se envolver mais ainda no poema, descobrindo a sua amplitude e as várias possibilidades de leituras. Alguns alunos perceberam que o poema não é fechado, que podiam fazer incursões variadas por ele, desde que não divagassem aleatoriamente. Nessa atividade, as meninas pareciam estar mais descontraídas e participativas do que antes.

Para a etapa de ampliação do horizonte de expectativas, a professora trouxe um envelope decorado, e que por isso já chamou a atenção dos alunos, o qual continha vários poemas registrados em folhas separadas, formando um conjunto que apresentava as várias possibilidades de formas poéticas: soneto, poesia concreta, poesia clássica e moderna, entre outros. A atividade foi realizada fora de sala de aula, com os alunos dispersos em grupos, sentados, e até deitados, descontraidamente, no chão do corredor da escola. Eles manusearam as poesias, leram algumas completamente, outras apenas superficialmente; alguns alunos se interessaram mais, lendo todas elas, inclusive as mais longas; todos ficaram muito curiosos com a poesia concreta. Os comentários nos grupos demonstravam o interesse pela leitura, muitos alunos pediram cópias das poesias para a professora. Com relação aos exemplos mais clássicos, a maioria dos alunos aparentava procurar um primeiro contato com o poema, apesar das diferenças com a linguagem e/ou a forma. Entretanto, todos estavam preocupados com o que teriam de fazer após aquela tarefa. A professora explicou que teriam de falar sobre os poemas lidos, por isso eles passaram a prestar mais atenção no que liam.

Na seqüência, a professora organizou uma atividade, semelhante à brincadeira “batata quente”, em que circulava uma caixinha contendo algumas perguntas relativas aos poemas vistos anteriormente. As perguntas giravam em torno de uma primeira compreensão sobre o assunto dos poemas e das diferenças e semelhanças entre eles. Alguns alunos mais desatentos no exercício anterior tiveram dificuldades em falar, precisando ser auxiliados por outros e/ou pela professora; outros, demonstraram leituras interessantes e significativas apesar do pouco contato com os poemas. A participação e

o empenho foram gerais, inclusive das meninas que se mostraram um pouco menos tímidas.

Ao final do desenvolvimento da oficina, não foi difícil constatar que a professora conseguiu sensibilizar os alunos com relação à leitura do texto poético. As atividades facilitaram um primeiro contato com esse tipo de texto literário; todavia, acreditamos que a professora poderia ter explorado um pouco mais a sistematização da forma; tanto da música quanto do poema, logicamente sem se aprofundar em teorias desnecessárias e incoerentes com o conhecimento dos alunos, para empreender uma diferenciação mais consistente dos dois tipos de texto. Isso poderia levar a uma conscientização maior da pluralidade e da riqueza da linguagem utilizada no poema, e da amplitude de sua representação temática.

Ivonete Veraldo Gasparello

ANEXO XVI

LEVANTAMENTO SÓCIOECONÔMICO

Você e sua família

Este pequeno questionário tem como objetivo conhecer um pouco mais sobre você e sua família. Responda às questões a seguir com sinceridade. Conto com você!

1. Nome:

2. Nome do pai:.....

3. Nome da mãe:.....

4. Endereço:

5. Sua casa fica: () longe da escola () próxima da escola

6. Seu pai estudou até

7. Sua mãe estudou até

8. Profissão do pai:

9. Profissão da mãe:

10. Na sua casa, quem trabalha fora:

() seu pai () sua mãe () irmãos mais velhos () você

11. A renda familiar de sua família é de, aproximadamente:

() 1 a 2 salários mínimos () 3 a 5 salários mínimos () mais de cinco salários mínimos

12. Como você vem para a escola: () a pé () de ônibus () de carro próprio

13. Você tem na sua casa: () computador () Internet

14. Quando você acessa à Internet: () sempre () raramente () só na escola

15. O que você procura na Internet: () diversão () pesquisas escolares () bate-papo

16. Na sua casa quem realiza com mais frequência estas atividades:

	pai	mãe	você	seus irmãos
a) Lê jornal.....	()	()	()	()
b) Assiste aos jornais pela TV.....	()	()	()	()
c) Lê revistas.....	()	()	()	()
d) Vai ao cinema.....	()	()	()	()
e) Vai ao teatro.....	()	()	()	()

ANEXO XVII

PROPOSTA DE LEITURA DE POEMAS APRESENTADA PELO LIVRO
DIDÁTICO

