



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM
LINGUAGEM E ENSINO**



***“EU NÃO SABIA QUE PODIA FAZER ISTO”*: POESIA EM PERFORMANCE NA
FORMAÇÃO DE LEITORES ADOLESCENTES**

Lívia Marbelle Oliveira Barboza

Campina Grande
2020

LÍVIA MARBELLE OLIVEIRA BARBOZA

***“EU NÃO SABIA QUE PODIA FAZER ISTO”*: POESIA EM PERFORMANCE NA
FORMAÇÃO DE LEITORES ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e ensino.

Orientador: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves.

Campina Grande
2020

B239e

Barboza, Livia Marbelle Oliveira.

"Eu não sabia que podia fazer isto": poesia em performance na formação de leitores adolescentes / Livia Marbelle Oliveira Barboza. - Campina Grande, 2020.

118 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves.

Referências.

1. Poesia Juvenil. 2. Ensino de Poesia. 3. Poesia em Performance. 4. Sérgio Capparelli. I. Alves, José Hélder Pinheiro. II. Título.

CDU 82-31 (43)

FOLHA DE APROVAÇÃO

LÍVIA MARBELLE OLIVEIRA BARBOZA

“EU NÃO SABIA QUE PODIA FAZER ISTO”: POESIA EM PERFORMANCE NA FORMAÇÃO DE LEITORES ADOLESCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e ensino.

Aprovada em: 30 de outubro de 2020.

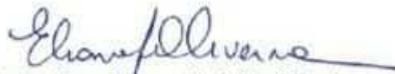
BANCA EXAMINADORA:



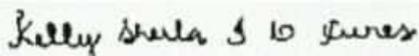
Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves
Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG)
(Orientador)



Profa. Dra. Ísis Milreu
Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG)
(Examinadora interna)



Profa. Dra. Eliana Kefalás Oliveira
Universidade Federal de Alagoas (PROFLETRAS/UFAL)
(Examinadora externa)



Profa. Dra. Kelly Sheila Inocência Aires
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)
(Examinadora externa)

Para os meus pais, que são a minha prece e a minha pressa.

AGRADECIMENTOS

Sempre fui muito encantada com a noção de que não estamos sós no mundo, viemos para cá juntos, convivemos uns com os outros e isso é o que cria e mantém uma humanidade em nós: os laços afetivos que estabelecemos. Ouso dizer que também são esses laços, quando permeados de bondade, que nos dão uma dimensão divina, amar uns aos outros é revelar em nós a existência de um Amor, que, se antes de tudo foi verbo, logo se tornou gesto, abraço e acolhida. Sou infinitamente grata ao amor, a Deus em nós.

Aos meus pais, Lúcia e José, por entre o verbo e o gesto, serem a minha primeira e constante acolhida de amor na terra. Com as histórias inventadas pelas estampas dos lençóis na hora de dormir e os livros que sempre estiveram presentes para serem lidos, tocados e carregados pelo mundo, vocês ensinaram as suas filhas a sonharem, a se virarem no mundo e a se virarem para vocês, muito obrigada! A minha linda irmã, Izabelita, que tanto me conta da vida (sempre o fez), obrigada pelo cuidado incessante comigo, muito de quem sou vem de quem você é, obrigada por sonhar primeiro!

Nos laços que criamos, tem aqueles que nos acompanham fisicamente para onde formos, que nos cuidam como se fossem mãe, mesmo não sendo nossa, que trazem abraço, comidas gostosas e a certeza do carinho. A tia Da Paz, obrigada por também acreditar nos meus sonhos e embarcar neles comigo, por se alegrar com a minha alegria e por pedir por mim, que Santa Teresinha guarde sempre o seu coração como tem guardado o meu. Agradeço também a madrinha Marileide e sua família pelo constante apoio a mim, o que se estende a todos que, em uma corrente de amor, cuidaram de mim à distância.

Em Mariany, que tanto fez parte dos meus estudos, e Larissa, minhas parceirinhas de clube do livro espontâneo da madrugada, tenho sempre uma mão a segurar, obrigada por partilharem e revisarem a vida comigo. A Elayne, que esteve ao meu lado nas minhas primeiras experiências da docência, obrigada por me ensinar tanto sobre ouvir o outro e ser presente, que a sincronia e a sintonia permaneçam. Ao Ednelson, que me ajudou com todo o processo do mestrado, das questões acadêmicas até as emocionais, obrigada pelas confidências. Guilherme, és o irmão que escolhi, obrigada por não me permitir me isolar de você e do mundo, você colore o meu coração. A Juliana, minha vizinha, que me escuta e me dá panelinha de cuscuz com sua mãe, obrigada pelo compartilhar das angústias acadêmicas e do ar fresco. A Edcarlos, obrigada pelas playlists que deixaram os dias complicados mais brandos, pelo verbo que me apoia e pela espera tranquila, ainda que inquieta. A Juliana, que

veio me abraçar de perto, e Ananda, que, na distância, me abraçou em um equilíbrio cheio de musicais, são tantas as aventuras, os segredos e os enredos que confiamos umas às outras, obrigada por estarem comigo sob a chuva e sob o arco-íris, it's really nice to have a friend!

Em Campina, li que os outros são o nosso paraíso, mas antes de ler eu já sabia disso, eu já sentia esse laço invisível que nos une e nos amarra por escolhermos uns aos outros. Sinto na acolhida afável de Alba e de sua família (Sofia foi minha primeira amiga aqui), que me deram um lugar para ficar quando eu não tinha, no constante apoio nas adversidades da vida e nos estudos. A gente se partilha, Alba, obrigada! Senti também no encontro imediato com Raneide que, em menos de duas horas, apresentou-me a universidade e o seu coração, desde o primeiro dia, dessas primeiras duas horas, guardo-te (solta) comigo para sempre com cheirinho de café e promessas de reencontros. Sinto, enquanto escrevo diante de você, Renally, meu coração se expandir para caber toda a gratidão e carinho que sinto, obrigada por não me deixar só, por ser a constância de afeto em mim nesse momento de pandemia em Campina. Sinto em cada encontro com Sandrelle, obrigada pelo seu sorriso sempre acolhedor. Sinto também na mesa e na rede, na cozinha e na praça observando as luzes da cidade contigo, Luana, obrigada por confiar em mim.

Faço da escolha e da defesa pelo ensino a minha missão e aqui reafirmo a minha gratidão pela fomentação dos meus estudos com a bolsa concedida pela Capes, assim como a minha responsabilidade social vinda desses estudos. É pela docência que quero expandir o paraíso de alguém como, antes, a professora Lúcia de Fátima fez comigo nas aulas e no PIBID. Obrigada, Lúcia, por acreditar em mim, incentivar-me nesta profissão e compartilhar experiências que se enlaçam em conselhos e abraços cheios de tranquilidade. Escolhi letras porque queria trabalhar com arte, isso se tornou real quando a professora Eliana Kefalás me aceitou como orientanda na graduação. Hoje carrego seus ensinamentos nesta dissertação e na vida, muito obrigada pela performance, pela dança e pelo jogo, assim como por apresentar-me e apoiar-me na seleção para o PPGLE. Neste programa, agradeço a coordenadora, a professora Denise, por ser fonte de serenidade e segurança para nós em tempos tão incertos de pandemia, e ao secretário Júnior, por sempre nos atender com disposição e cuidado. Toda a minha gratidão também aos professores (as) que fizeram parte da minha jornada na sala de aula e no hall da UAL: Edilson, que guarda a lembrança da minha primeira aula no programa, Marta, Josilene, Márcia, Ísis e Aloísio.

Agradeço, por fim, ao professor Hélder, que foi o primeiro professor que conheci do programa, suas primeiras palavras para mim foram para saber como eu estava, o que me preencheu de um sentimento de acolhida afável. Em seguida, fui encantada pelas orientações ao pôr do sol, lendo Chico Bolacha no banquinho da praça da UAL, e pelas aulas que me deixavam tão feliz que eu não sabia parar de sorrir. Se as despedidas têm cheiro, sinto as rosas da universidade e sinto também os cheirinhos das comidas em meio às conversas com o senhor e com Etiene. Muito obrigada por ser compreensivo e desafiador, por junto à sua família me acolher e se preocupar, mas, principalmente, obrigada por acreditar na poesia. O senhor desperta a humanidade em mim.

E todos vocês, saibam, são parte do meu paraíso...

Um clique duplo
No lugar exato
Cria um escarcéu

RESUMO

Nesta pesquisa, apresentamos uma experiência de leitura com poemas de Sérgio Capparelli que têm o adolescente como eu lírico em uma turma da primeira série do ensino médio. Em um contexto de pouca produção poética voltada para leitores jovens (Pinheiro, 2018) e (Silva, 2009), a obra de Sérgio Capparelli destaca-se pela qualidade estética e pela temática. Para isso, apoiamo-nos em uma perspectiva metodológica mais interativa da relação entre o texto poético e o leitor, utilizando, principalmente, o método performático, sistematizado por Oliveira (2018) a partir dos estudos de performance de Zumthor (2018). Lançamos mão das reflexões de Jauss e Iser (1979) sobre a recepção de textos literários e nos apropriamos da concepção do método recepcional de Aguiar e Bordini (1988). Dessa forma, tivemos como objetivo geral analisar uma experiência de leitura utilizando o método performático, enquanto jogo vocal e corporal, com poemas juvenis de Sérgio Capparelli. Nossos objetivos específicos foram: discutir sobre a poesia juvenil na literatura brasileira; apresentar a obra poética de Sérgio Capparelli voltada para o jovem; refletir sobre os efeitos de vocalização e de movimentação corporal na descoberta de possíveis sentidos, a partir do encontro dos alunos com o texto poético enquanto jogo. Fundamentamo-nos ainda nos estudos de Antunes (2013), Cademartori (2012) e Souza (2001) sobre a literatura juvenil, assim como Salles (2012) e Machado (2012) ao refletirem sobre a poesia infantil e juvenil. Encontramos na abordagem performática uma aproximação com a poesia que foi bem vinda pelos alunos, os quais acolheram os textos poéticos em seus movimentos e discussões revelando assim que tiveram uma experiência estética condizente com aquilo que Jauss (1979) chama de *poiesis*, em que os leitores recriam os poemas como seus de acordo com suas vivências e reflexões.

Palavras-chave: Poesia juvenil. Ensino de poesia. Poesia em performance. Sérgio Capparelli.

ABSTRACT

In this research, we present an experience of reading with poems by Sérgio Capparelli that has the teenager as the lyrical subject in a class of the first grade of high school. In a context of few poetic productions aimed at young readers (Pinheiro, 2018) and (Silva, 2009), Sérgio Capparelli's work stands out for its aesthetic quality and the theme. To that end, we rely on a more interactive methodological perspective of the relationship between the poetic text and the reader, using mainly the performance method, systematized by Oliveira (2018) based on Zumthor's (2018) performance studies. We used Jauss and Iser's (1979) reflections about the reception of literary texts, and we also appropriated the conception of the reception method by Aguiar and Bordini (1988). Thus, our main objective was to analyze a reading experience that uses the performance method, as a vocal and corporal game, with juvenile poems by Sérgio Capparelli. Our specific objectives were: to discuss juvenile poetry in Brazilian literature; to present Sérgio Capparelli's poetic piece aimed at young people; to reflect upon the effects of vocalization and body movement in the discovery of possible meanings of the poetic text, as a game, by the encounter of the students with it. We based on the studies of Antunes (2013), Cademartori (2012), and Souza (2001) about youth literature, as well as the reflections of Salles (2012) and Machado (2012) about children and juvenile poetry. We found in the performative approach a poetic approximation that was welcomed by the students, who entertained the poetic texts in their movements and discussions. Thus revealing they had a consistent aesthetic experience with what Jauss (1979) calls *poiesis*, in which readers recreate the poems as theirs according to their experiences and reflections.

Keywords: Juvenile poetry. Poetry teaching. Poetry in performance. Sérgio Capparelli.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1: Ginásio da escola | 58 |
| Figura 2: Biblioteca da escola..... | 59 |
| Figura 3: Organização dos livros na estante..... | 60 |
| Figura 4: Hall da escola..... | 61 |
| Figura 5: Grafite na escola..... | 62 |
| Figura 6: Cartaz na sala de aula..... | 63 |
| Figura 7: Experimentação de “Buscavam o papai” | 72 |
| Figura 8: Primeiro poema criado na aula..... | 76 |
| Figura 9: Segundo poema criado na aula..... | 77 |
| Figura 10: Performance de “Grafitti no muro da igreja” | 79 |
| Figura 11: Experimentação vocal de todo o poema “Buscavam o papai” | 82 |
| Figura 12: Movimentos corporais despertados pela experimentação vocal com o poema “Buscavam papai” | 90 |
| Figura 13: Primeira apresentação de “Mortos que valem mais” | 93 |
| Figura 14: Segunda apresentação de “Mortos que valem mais” | 94 |
| Figura 15: Apresentação de “Ceagesp” | 96 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: O que costumam ler?..... | 64 |
| Gráfico 2: Onde você costuma realizar essas leituras?..... | 66 |
| Gráfico 3: Com que frequência?..... | 66 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC
OCEM

Base Nacional Curricular Comum
Orientações Curriculares para o Ensino Médio

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 O ALVORECER DA POESIA | 18 |
| 2.1 Poesia juvenil e o ensino da literatura | 18 |
| 2.2 Sérgio Capparelli: poesia para jovens leitores | 22 |
| 2.3 Passeio pelo arco-íris | 24 |
| 2.4 De olho no ciberespaço | 30 |
| 2.5 Diálogo entre gerações | 33 |
| 2.6 Pelas linhas do metrô | 38 |
| 3 DANÇANDO COM POESIA E CORPO: ASPECTOS METODOLÓGICOS | 45 |
| 3.1 As palavras e o corpo | 45 |
| 3.2 O corpo e o ensino da literatura | 49 |
| 3.3 A preparação | 55 |
| 3.4 A chegada | 56 |
| 3.5 As primeiras perguntas | 63 |
| 4 CORPO A CORPO COM A POESIA | 70 |
| 4.1 Jogo com a poesia | 70 |
| 4.2 Vocalização | 80 |
| 4.3 Fluência corporal | 88 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 100 |
| REFERÊNCIAS | 104 |
| APÊNDICES | 108 |
| Apêndice 1: Antologia de poemas juvenis de Sérgio Capparelli | 108 |
| Apêndice 2: Questionário de sondagem | 117 |

1 INTRODUÇÃO

Diante de um cenário de distanciamento entre a experiência estética dos poemas e a sala de aula que negligencia a formação do aluno enquanto leitor, surgiu o desejo por um trabalho que situe a poesia o mais próximo possível dos estudantes. Essa vontade manifestou-se na prática com o Programa Institucional de Bolsa de iniciação à docência, o PIBID, ainda durante a graduação, na Universidade Federal de Alagoas, e resultou na pesquisa de conclusão de curso com leitura de poemas, utilizando o método performático e com um número reduzido de participantes. Diante disso, com o intuito de ampliar essa experiência e de vivenciar o texto poético em performance em uma turma do ensino médio, iniciamos os estudos para esta dissertação, já no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande.

Apesar do distanciamento que notamos, a aproximação entre o texto literário e a sala de aula não é estranha para documentos oficiais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), as OCEM, e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), a BNCC. Para que essa experiência do contato mais efetivo com a poesia ocorra, é preciso que a aula de literatura seja, para o adolescente, um convite às descobertas, um momento em que ele possa se reconhecer. Dessa forma, considerando que no ensino médio, como colocado na BNCC (BRASIL, 2018), os jovens se encontram com questionamentos sobre si e sobre seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos, propomos, para esta pesquisa, uma experiência com a literatura juvenil.

Diante das muitas pesquisas acerca da narrativa juvenil, nos deteremos sobre a poesia, pouco estudada e produzida. Estudos como os de Pinheiro (2018) e de Silva (2009) atestam a inexistência de uma produção poética significativa e de qualidade para jovens. Daí a relevância de uma pesquisa sobre a formação leitora do adolescente levando em consideração, como dito por Antunes (2013), o momento de sua maturidade emocional e intelectual. A leitura de poemas que trazem uma representação das relações estabelecidas pelo jovem na adolescência pode despertar um reconhecimento de si, do aluno com o texto lido, que facilitaria o seu processo de formação leitora.

Apenas a identificação não garante uma vivência profunda com os poemas. É preciso também que esses sejam textos de qualidade estética. Aqui destacamos a contribuição de Sérgio Capparelli nesse gênero. O escritor tem uma vasta produção em prosa e poesia na literatura infanto-juvenil. Entretanto, serão estudados nesta pesquisa quatro dos seus livros de poemas para o público adolescente: *Restos de arco-íris* (2011); *33 Ciberpoemas e uma fábula virtual* (2009); *Duelo do Batman contra a MTV* (2004); *O rapaz do metrô: poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos* (2014). Nessas obras, Capparelli traz diversos eu líricos que podem se relacionar com as diferentes juventudes existentes em uma só sala de aula.

Além da temática e da qualidade dos poemas, é preciso realizar uma mediação que considere as especificidades do texto literário e a sua recepção. Ao discutir a necessidade de uma metodologia de ensino da literatura, Aguiar e Bordini (1988) defendem que as atividades de literatura devem levar a um fazer transformador e apresentam algumas propostas metodológicas. Dentre as propostas trazidas no livro *A formação do leitor: alternativas metodológicas* (AGUIAR; BORDINI, 1988), destacamos o método recepcional, que auxiliará na prática realizada neste trabalho, mesmo não sendo a principal metodologia aqui utilizada.

Corroborando com a proposta metodológica recepcional, Zilberman (2009) afirma que o exercício da leitura é o ponto de partida, assim como, possivelmente, o ponto de chegada para a aproximação à literatura. E é diante desse trânsito do texto literário e da sua leitura em sala de aula que propomos a realização de um trabalho com a metodologia performativa, na qual a aproximação com a poesia se dá por um encontro sensorial. Esse método foi sistematizado por Oliveira (2018), tendo como base a teoria da performance de Zumthor (2005), o qual define a performance como o momento em que a corporeidade do leitor se envolve com o texto e o enunciado é verdadeiramente recebido, pois a recepção seria um resultado da performance.

Nessa definição, a noção da performance é vista como uma atualização da recepção de Iser e Jauss (1979) que, por sua vez, é a fonte do método apresentado por Aguiar e Bordini (1988). Nesse sentido, compreendendo a leitura como um jogo, no qual o leitor se propõe a enveredar-se pelas entranhas do texto, a proposta desta pesquisa caminha para a vivência efetiva e corporal da recepção do texto literário.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar uma experiência de leitura que se utiliza do método performático, enquanto jogo vocal e corporal, com poemas juvenis de Sérgio Capparelli. A pesquisa também tem por objetivos específicos: I - discutir sobre a

poesia juvenil na literatura brasileira; II - apresentar a obra poética de Sérgio Capparelli voltada para o jovem; III - refletir sobre os efeitos de vocalização e de movimentação corporal na descoberta de possíveis sentidos, a partir do encontro dos alunos com o texto poético enquanto jogo.

Para alcançarmos esses objetivos, fizemos, primeiramente, um estudo teórico metodológico sobre o ensino da poesia lírica, assim como uma seleção inicial de poemas de Capparelli que poderiam ser trabalhados em sala. A escolha por este poeta se deu devido a qualidade poética de sua produção voltada para os adolescentes, o que, segundo Pinheiro (2000), confere aos poemas do escritor mineiro um destaque na produção de poesia para jovens leitores. Na escolha dos poemas optamos pelos que apresentam o adolescente como eu lírico, partindo da hipótese de que uma poesia que considere as vivências particulares da adolescência em sua temática atrairia o leitor em formação.

Posteriormente, realizamos uma experiência, precedida de um período de observação, de leitura de poemas em performance em uma turma da primeira série do ensino médio de uma escola estadual da cidade de Maceió, em Alagoas. Sendo assim, nossa dissertação iniciou como um estudo bibliográfico e prosseguiu para ser um estudo etnográfico e de pesquisa-ação em uma perspectiva qualitativa, configurando-se, dessa maneira, também como um estudo explicativo-interpretativista.

Antes de debruçarmo-nos sobre os dados, apontamos, no primeiro capítulo, um panorama sobre a produção e os estudos da poesia juvenil no Brasil. Neste mesmo capítulo, apresentamos o poeta Sérgio Capparelli e suas contribuições para a poesia. Além disso, contextualizamos as suas obras poéticas para jovens, considerando principalmente a ponte que elas estabelecem com as vivências particulares da adolescência.

No segundo capítulo, de caráter teórico metodológico, refletimos sobre a teoria da performance (ZUMTHOR, 2018) e sobre a sua relação com a teoria da recepção (ISER; JAUSS, 1979). Além disso, discutimos os métodos de ensino da literatura sistematizados a partir delas: o método performático (Oliveira, 2018) e o método recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1988). Ainda neste capítulo, apresentamos nossas observações acerca do espaço da nossa experiência, da turma e da atividade de sondagem que contribuíram para a prática de performance com os poemas na escola.

Finalizando, no terceiro capítulo, mediante o que foi observado no nosso experimento, elaboramos três categorias para auxiliar a análise: Jogo com a poesia; Vocalização; Fluência corporal. Essas categorias guiaram o nosso olhar para a descrição e reflexão mais atenta dos jogos vocais, corporais e poéticos feitos com os colaboradores da nossa pesquisa.

Por fim, retomamos nossas reflexões acerca da poesia juvenil na sala de aula, a partir do encontro facilitado pela identificação com o poema sem, no entanto, negligenciar uma experiência estética efetiva com um texto poético de qualidade. Lançamo-nos também sobre nossas considerações acerca da recepção com as atividades pelo método performático. Nesta, destacamos, principalmente, a participação e a entrega dos alunos que, mesmo quando mais tímidos, se propuseram a realizar as performances que, em diversos momentos, se mostrou viva neles, inclusive, ao fazerem as performances por brincadeira fora da sala de aula.

2 O ALVORECER DA POESIA

Neste capítulo, refletiremos sobre a presença e a produção da poesia juvenil no Brasil, assim como apresentaremos o trabalho de Sérgio Capparelli com poemas para jovens. Além disso, comentaremos quatro obras desse poeta que são destinadas para o público adolescente e que foram utilizadas em nosso experimento. Primeiramente, discutiremos *Restos de Arco-íris* (2011), que teve sua primeira edição em 1985. Em seguida, o livro *33 ciberpoemas e uma fábula virtual* (2009), publicado, pela primeira vez, em 1996. Posteriormente, lançaremos um olhar sobre *Duelo do Batman contra a MTV* (2004). Por fim, nos debruçaremos sobre *O rapaz do metrô: poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos*¹, de 2014.

2.1 Poesia juvenil e o ensino da literatura

Partindo do desejo de incluir os estudantes enquanto sujeitos do processo de formação de leitores, trabalhar com uma literatura que contemple o jovem como protagonista pode ser um caminho inicial para a aproximação entre o texto e o aluno. Essa literatura pode gerar uma identificação nos adolescentes, uma vez que, devido à natureza da cultura em que o jovem está inserida, pede uma narrativa que, como dito por Turchi (2016, p. 91), envolva e prenda o leitor adolescente: “[...] que não é mais criança, mas ainda não é adulto”, ou seja, uma história que carregue as idiossincrasias de uma faixa etária de transição. Por isso acredita-se, neste trabalho, em uma produção mais significativa e valorizada dessa literatura. Para Benedito Antunes (2013, p. 90):

[...] é possível imaginar que o subgênero acabe se firmando no panorama literário da mesma forma que se firmou a literatura infantil, vindo a gerar clássicos que acabem se sobrepondo ao adjetivo do início. E isso, sem dúvida, será produtivo para a formação do leitor em situação escolar e para a literatura como um todo.

Diante disso, ressalta-se uma mediação que busque uma experiência literária, na qual o juvenil não seja delineado como manual de costumes ou como atividade para desenvolvimento escolar. Ainda segundo Antunes (2013, p. 22), falando sobre as narrativas juvenis, certos aspectos atuam propositalmente no envolvimento do adolescente na leitura, tais como:

¹ A partir de agora, iremos nos referir à obra apenas como *O rapaz do metrô*.

[...] a idade das personagens centrais, a onisciência e certa ingenuidade que marcam o foco narrativo, a multiplicidade de peripécias que vai configurando o suspense e, claro, o próprio mistério do enredo, no qual a esperteza e a fantasia de jovens personagens têm papel decisivo.

Corroborando com a citação acima, Souza (2001) elenca a presença de personagens geralmente jovens e em idade escolar, em uma preocupação com a introjeção do destinatário na narrativa, como algumas das características da literatura juvenil. Essa literatura, de acordo com Souza (2001), sempre foi uma produção muito mediada na escola, visando a divulgação e manutenção de certos valores para os jovens, justamente pela possibilidade de identificação e, até mesmo, de introjeção do aluno no texto lido.

A partir dos estudos acerca da literatura juvenil brasileira, percebe-se que há um destaque maior para as obras narrativas; poucos são os estudos voltados para poesia, inclusive, Pinheiro (2018), em seu livro *Poesia na sala de aula* afirma que, no Brasil, temos poucas produções poéticas e de uma qualidade estética que não garante uma formação sensível do seu público de jovens leitores. Ainda discutindo a poesia para adolescentes, a partir de um corpus significativo de obras, Silva² (2009, p. 106-107) constatou em sua tese de doutorado que:

[...] a linguagem dos textos não revela um trabalho artístico considerável, caindo muitas vezes no lugar comum. São raros os livros de poesia com qualidade estética voltada para os adolescentes, diferentemente do que acontece com a poesia destinada ao público infantil.

Da mesma forma, na pesquisa de Silva (2009), percebeu-se também uma tendência prosaica dentro desses poemas, negando a própria natureza da poesia, uma vez que a experiência de leitura com um texto poético não se realiza da mesma forma que a de uma narrativa. Ao analisar o soneto “Juventude”, Alfredo Bosi (1996, p. 223) fala sobre as transformações do objeto em tema, no caso a natureza, pela linguagem poética, dizendo que:

Ao converter o objeto em tema, a linguagem poética não se limita a compor signos neutros, transparentes, portadores de notações puramente descritivas dos movimentos da natureza. O poema exprime intuições que apreendem o sentimento por excelência da mudança das formas no correr do tempo.

² Ressaltamos que, entre os poemas analisados nesta tese, nenhum era de autoria de Sérgio Capparelli. As obras analisadas nesta tese foram das coletâneas de Forjaz (1996), José (1996; 1999; 2003), Claurito (1994), Paciornick (1986) e Telles (1990; 2003).

Logo, existe uma certa opacidade das palavras na linguagem poética e isso não deve ser evitado em uma poesia para o público juvenil, que pode até se sentir desafiado pelo jogo proposto nos poemas. O texto poético pode ser encarado como um convite para o encontro com o que é despertado pela experiência estética do texto. Sobre isso, Silva (2009, p. 54) acredita que:

Enfrentar esta questão pressupõe, do ponto de vista da crítica, ler com atenção e rigor os livros de poemas voltados para o leitor adolescente. Ao enfrentar este desafio, a crítica estará dando sua contribuição para a prática da leitura, sobretudo, apontando valores e limites destas obras. O horizonte que se deve ter é o de que a leitura literária é fundamental para uma formação humana adequada e para este trabalho de formação se deve oferecer obras de qualidade estética reconhecível.

Portanto, com um olhar mais otimista, a poesia para os jovens poderia oferecer mais qualidade, destaque e presença nas escolas, bibliotecas e livrarias. Quanto mais sensível esteticamente for a experiência poética, mais a percepção do leitor pode ser encorajada e ampliada no seu processo de formação. Para Rêgo (2013, p. 279 - 280), ao refletir sobre a construção da subjetividade dos adolescentes pela leitura poética, a literatura pode se revelar como uma possibilidade de dar sentido a tudo o que o sujeito sente, vive e percebe, como:

[...] movimento de introspecção, de mergulho na imaginação e meandros da interioridade, a leitura pode tornar-se uma aliada importante dos adolescentes que procuram experimentar o mundo, conhecendo-o e, ao mesmo tempo, construindo a sua subjetividade perante a essa realidade que os afeta. Ler, portanto, converte-se em uma forma de os jovens atribuírem significado às suas vidas.

A pesquisa de Rêgo (2013) não traz experiências com poemas escritos especificamente para o público juvenil, mas, sim, a leitura compartilhada com adolescentes de poemas diversos da nossa literatura, provavelmente por causa da produção escassa e com pouca qualidade estética da poesia juvenil já constatada na tese de Silva (2009). Frente a este desafio, e corroborando com a experiência de Rêgo (2013), Pinheiro (2018) sugere a elaboração de antologias de poetas consagrados da nossa lírica para atender ao horizonte de expectativa dos alunos como um caminho promissor.

Isto posto, a qualidade desses poemas, mesmo não sendo uma produção específica para o público jovem, despertaria a sensibilidade do leitor ainda em formação. Apesar da pouca produção de poemas com um eu lírico jovem ou, pelo menos, com uma temática

próxima a essa fase da vida, notamos algumas semelhanças entre a narrativa juvenil e os versos poéticos direcionados para os adolescentes, tais como uma certa ingenuidade no eu lírico, uma temática voltada mais para a fantasia ou mesmo cenas e cenários próprios da adolescência.

Enquanto a leitura de poemas que não tenham sido escritos especificamente para os adolescentes pode ser bem recebida nessa faixa etária, uma produção que considere as vivências e as imaginações próprias dos jovens leitores pode ganhar esse público já em um primeiro momento ao representá-los nos versos e, assim, despertar neles a empatia, identificação e, por vezes, introjeção. O adolescente, com suas experiências, sonhos e dilemas específicos, pode ser o protagonista de sua leitura, a temática e o eu lírico dos poemas.

Entretanto, é importante atentar para o modo como esses poemas foram criados, para não cair em uma situação de mera representação ou, até mesmo, de moralização. Pinheiro (2018), afirmando que os textos devem, sim, serem aproximados à vida dos leitores, ratifica que é preciso também chamar a atenção para o efeito estético dos recursos presentes no poema em questão, mas não com “uma teoria préfabricada”. Trabalhar o texto a partir daquilo que sua estética suscita no leitor é uma possibilidade que evitaria uma limitação desse subgênero na temática.

Criticando a produção de poemas que prezam mais pela temática endereçada ao público juvenil do que pelas características próprias da poesia, assim como afirmando que essas obras parecem banalizar o conceito de poesia e que carregam consigo uma ideia simplista do gênero, Silva (2009, p. 59), a partir da leitura de seu *corpus*, justifica que:

A tentativa de criar poemas para públicos específicos parece banalizar o próprio conceito de poesia, pois traz em si a ideia de que podemos classificá-la de acordo com o público para o qual se quer endereçá-la. Tal intenção também veicula uma ideia simplista de poesia, fato que se verifica quando lemos mais detidamente os poemas que integram os livros. Um índice claro desse caráter simplista que marca os poemas se evidencia na repetição dos temas recorrentes nesses textos, constatação feita a partir da catalogação dos poemas nos livros selecionados para estudo.

Mais à frente, Silva (2009) relaciona a escolarização da leitura literária com a preocupação em criar uma poesia para um público específico, o que seria atestado pela recorrência de um tom moralizante nos poemas. No entanto, não propomos, nesta dissertação,

que a escola esqueça o trabalho com a poesia, mas sim que não queira ensiná-la pois, como dito por Pinheiro (2018, p. 124):

Não ensinamos poesia, não é um saber técnico instrumental que define o trabalho com a literatura numa perspectiva de formação de leitores; é, antes, uma convivência que se partilha. Diria mesmo, uma alegria que nasce da convivência com os jovens e com a poesia. Os poetas nos ensinam a sentir melhor o mundo, a dar atenção às coisas que não tem importância nenhuma.

Dessa forma, não temos como objetivo formar poetas ou críticos de poesia, mas compartilhar uma vivência que, sendo individual, ganha diferentes nuances em cada leitor e nos propicia diferentes perspectivas de mundo, quando confrontadas no contexto da sala de aula. Adiante, vê-se um pouco do trabalho de Sérgio Capparelli, enquanto poeta que produz para o público juvenil, possibilitando uma experiência subjetiva e de partilha que trazem o adolescente para o protagonismo da leitura de suas obras.

2.2 Sérgio Capparelli: poesia para jovens leitores

Diante da grande produção de literatura infanto-juvenil no Brasil, o escritor Sérgio Capparelli se destaca por suas obras poéticas e prosaicas voltadas para crianças, as quais ele vem produzindo desde o fim da década de 1970. Especificamente sobre a poesia para os mais novos, Santos (2019, p. 38) afirma que o poeta tem “[...] diversos poemas que apresentam caminhos a trilhar o imaginário, a sensibilidade, o lúdico e a fantasia infantil”.

Quanto à produção poética direcionada para os adolescentes, o que mais focamos nesta dissertação, livros como *Duelo de Batman Contra a MTV* (2004), *Restos de Arco-íris* (2011) e *O rapaz do metrô: poemas para jovens em oito capítulos ou chacinas* (2014) fazem do jovem protagonista que, em versos, “narra” descobertas, frustrações, sonhos, medos e contradições.

Outras obras de poesia de Capparelli se mostram próximas da adolescência também, como, por exemplo, *A casa de Euclides: elementos de geometria poética* (2013) e *Os cavalos de Einstein: Buracos negros, uivos e quarks poéticos*. Nestas, encontramos algumas referências matemáticas e científicas de pouca compreensão para as crianças, contudo, ainda assim, há uma consistência de poemas mais voltados para a infância.

Formado em comunicação e atuante nesta área, Sérgio Capparelli atentou-se, principalmente, para estudos acerca da política, das mídias e das consequências do

capitalismo nas indústrias de comunicação. Em entrevista citada no artigo de Santos e Emerim (2018), o próprio autor enfatizou a preocupação social como central nas escolhas das temáticas, na obtenção dos dados e na definição do estilo da narrativa de sua obra, tanto a acadêmica quanto a literária. Assim, os estudos acadêmicos do escritor também se fazem presentes em suas obras literárias.

Nelas encontramos elementos narrativos envolvendo as condições sociais e culturais das personagens, como, por exemplo, no livro de poemas *O rapaz do metrô* e no romance *As meninas da praça da alfândega*, de 1994. Além da temática similar, com protagonistas adolescentes que já têm responsabilidades de adultos e que observam um crime cometido por policiais, essas obras se assemelham por partirem de fatos e, ainda assim, manterem seu caráter ficcional e imaginativo literário.

Tendo vivido no Brasil durante o período do regime militar, na sua juventude, e estudado os regimes autoritários na América Latina, posteriormente, Sérgio Capparelli coloca essa época nos poemas de *Restos de arco-íris* não como um eixo central, mas como o contexto social no qual as vozes da obra estão inseridas. Por vezes, até sem perceberem que estão sendo afetados pelas condições políticas daquele momento, acompanhamos o mundo e as relações afetivas do começo da adolescência. Essa mesma temática também é abordada, e de forma mais crua, pelo escritor no conto juvenil “Fátima”, do livro *Meg Foguete*, de 1997.

O poeta, em seus estudos acadêmicos na área da comunicação, também teve um grande interesse pelo uso dos meios eletrônicos, o que encontrou lugar em sua poesia, tanto na escrita do livro *33 ciberpoemas e uma fábula virtual*, em 1996, quanto pela criação de um site que, inicialmente, o autor chamou de *ciberpoesia*³. Na obra poética, observamos que Capparelli alia a sensibilidade poética aos comandos calculados das tecnologias de informação.

Durante a leitura, nos sentimos convidados a navegar pelo espaço da tecnologia por meio da linguagem poética. Entretanto, no livro, a internet não é um instrumento para a criação de poemas, mas parte da linguagem lexical, semântica e gráfica que os compõem. Em 2019, o poeta revisitou essa obra, atualizando-a com as vivências tecnológicas atuais, na

³ Hoje em dia o endereço do site é: capparelli.com.br

antologia intitulada *Poemas para jovens inquietos*⁴, na qual ele reuniu seus textos poéticos juvenis já conhecidos com outros inéditos.

No referido site, apesar da referência ao ciberespaço, os poemas não são os mesmos desse livro e nem fazem referência a ele. Em sua maioria, são formas interativas de ler e produzir novos poemas, com um foco maior para a poesia visual, relacionando-se assim muito mais com a obra *Poesia visual* publicada primeiramente em 2000, com poemas de Capparelli e ilustrações de Ana Claudia Gruszynsk.

Destacamos no site a presença de um jogo voltado para a leitura em voz alta, no qual o internauta pode ler inúmeras vezes o mesmo poema, salvar sua leitura e depois comparar. Ao introduzir essa atividade, é dito que cada leitor pode ter diferentes interpretações do mesmo texto, assim como criar diferentes sentidos a cada leitura, o que condiz com a proposta desta dissertação, pois trabalhamos a leitura em uma perspectiva performática.

Além da criação desse site, Capparelli também foi um dos editores da revista virtual *Tigre albino*⁵, que esteve ativa entre 2007 e 2010. Nesse site, mantido por voluntários e sem apoios institucionais, o objetivo era mais reflexivo, voltado para a discussão acerca da poesia para crianças e jovens, o que revela a preocupação do poeta não só com a produção do gênero, mas com uma produção de qualidade. A seguir, faremos uma pequena apresentação das obras poéticas do autor que são voltadas para o leitor juvenil e que foram abordadas no experimento.

2.3 Passeio pelo arco-íris

Dividido em quatro partes intituladas “As sete cores”, “Meio a medo”, “Revelações” e “Punhos no ar”, em *Restos de Arco-íris* o mundo é recriado por um olhar curioso e de estranhamento. Com a leitura de cada parte, esse olhar vai amadurecendo e o que antes era descoberta passa a ser reflexão. Dessa forma, a adolescência se mostra fortemente nesse livro como um período de transição, de descobertas e de novos despertares.

⁴ O livro foi lançado no fim de 2019, após o fim do nosso experimento, por isso não o utilizamos no corpus da pesquisa.

⁵ Apesar de não ser atualizado há 10 anos, o site continua disponível para visita, seu endereço é: tigrealbino.com.br

Observando a estrutura dos poemas, notamos essa transição também na predominância de versos livres e na inserção de aspectos de outros gêneros nos poemas. Entre esses gêneros, temos: a carta, em “Diego, de Paris” - poema escrito em espanhol - e “Aqui também, Diego”; o bilhete, em “Bilhete de Mariana” e “Segundo bilhete de Mariana”, assim como o gênero dramático em “Teatrinho”, poema separado em três atos e com uso de travessão indicando fala.

Há, em *Restos de Arco-íris*, um teor narrativo - o que não impede uma leitura independente dos poemas -, no qual o principal eu lírico da obra e dois dos seus amigos, Mariana e Diego, também têm voz nos poemas, e junto à Lico, outro amigo, partem da infância para uma fase mais madura em meio ao desejo de novas experiências. Nesse período, o eu lírico confessa seus sentimentos, lê cartas e escreve sobre os acontecimentos da sua vida, revelando, a partir das imagens criadas nos poemas, o seu entorno social.

Segundo Bosi (2000, p. 71), a voz não move diretamente a coisa, mas “[...] substitui-a, evoca-a, faz que ela dance com outras coisas, leva-a rápido da esfera da imagem para a do conceito e a traz de volta, no ritmo e na melodia, ao estado de pura sensação”. Assim, quando o que era temido aconteceu em “Buscavam papai”, não se nomeia quem revistou a casa do protagonista da obra⁶. Há apenas a descrição do acontecimento em dois períodos, divididos em duas estrofes com separações silábicas que levam as palavras a serem ditas, muitas vezes, a partir do encontro sucessivo dos lábios, com um nível de dificuldade que, na leitura, pode despertar a sensação de estar naquele momento:

BUSCAVAM PAPAÍ

Vieram de noite
com rostos de sombras
abriram colchões
quebraram brinquedos.

De dia partiram
promessas de sombras
e os andrajos do sol
cheiravam a menta.

(CAPPARELLI, 2011, p. 65)

⁶ Diante do teor narrativo presente na obra e na troca de eu lírico que acontece ocasionalmente, a pesquisadora optou por se referir ao eu lírico mais recorrente como protagonista.

Por serem “rostos de sombras”, não são identificáveis, podem ser de qualquer pessoa, o que aumenta a sensação de insegurança, junto a falta de encantamento melódico nos versos que não apresentam rimas. Ao entrarem na casa do eu lírico e quebrarem os brinquedos, quebram também a inocência dele e, ao partirem, deixam marcas que pairam sobre essa casa e sobre os dias que estavam por vir. Para Bosi (2000, p. 134 - 135), o discurso situa o nome e o modaliza:

E a mediação do discurso é responsável pelo modo propriamente verbal com que o poeta trabalha as suas imagens em um código articulado em sequências (fonema após fonema), que, por sua vez, vão produzindo relações (tempo, espaço, causa...) no interior da frase.

Dessa forma, a construção imagética da poesia advém da organização sonora do texto poético, podemos notar isso no poema “Por exemplo”, o mesmo eu lírico de “Buscavam papai”, ainda em sua inocência, muito próximo de sua infância, revela preocupações mais distantes das presentes neste último poema, com um ritmo mais fluido estabelecido, principalmente, pela constante aliteração com a sibilante /s/ e /z/, assim como a repetição do verso “e eu, rouco de gemer pelo motor”:

POR EXEMPLO

Aquele caminhãozinho, por exemplo.
Horas e horas pra subir a rampa,
e eu, rouco de gemer pelo motor.

E criava túneis, pontes, autoestradas,
fazia armadilhas pros bandidos
e o caminhãozinho fracote, quase sem forças,
de eixo quebrado e três rodas frouxas.

E eu, rouco de gemer pelo motor.

Lico tinha um caminhãozinho a pilha.
Esse sim, era dos bons metia: os peitos,
derrubava pontes, casas de papelão.
Mas o meu, não. magriço, de lata de óleo Flor,
vivia de enguiços.

E eu, rouco de gemer pelo motor.

(CAPPARELLI, 2011, p. 16)

De acordo com Machado (2012), existe uma falsa ideia de que, para um público juvenil, tem de haver um rompimento com propostas poéticas lúdicas. Nesse poema, constatamos uma aproximação com a musicalidade e o ritmo da poesia infantil, mantendo uma construção mais complexa. Sérgio Capparelli traz os desejos ainda pueris daquele

adolescente, sem deixar de abordar a questão social. Entretanto, alheio a isto, o interesse do eu lírico está no seu desejo da brincadeira, em querer aquele brinquedo. Se depois não há mais brinquedos inteiros, neste momento, a brincadeira assume a própria frase poética, como, assim dito por Bosi (2000), imagem travada pelo som.

A repetição de “e eu, rouco de gemer pelo motor”, além do ritmo instaurado pela sequência de ações dos caminhãozinhos, cria uma relação muito próxima entre o eu lírico e o seu objeto de desejo. Menino e caminhãozinho existem separadamente, mas também como um só e, na leitura do poema, é possível sentir isso, o leitor pode se colocar como esse motor a gemer, ser aquele caminhãozinho. Sobre o ritmo no poema, Bosi (2000, p. 91) afirma que:

A liberdade moderna de ritmos, a que responde uma grande mobilidade no arranjo da frase, é signo de que se descobriu e se quer conscientemente aplicar na prática do poema o princípio duplo da linguagem: sensorial, mas discursivo; finito, mas aberto; cíclico, mas vectorial.

A própria descrição do caminhãozinho pode ser confundida com uma descrição pessoal, de quem esse adolescente é e de quem ele gostaria de ser; em momento algum, o eu lírico se compara ao caminhãozinho, mas as repetições no poema indicam isso. Essas repetições são também o que pode intencionar diferentes sentidos e ritmos de leitura a partir das possíveis percepções despertadas pelos versos que as antecedem.

O “protagonista” de *Restos de arco-íris* nunca tem seu nome proferido, não é apresentado, mas há uma forte construção de sua identidade com os poemas, o que deixa marcas de sua presença no livro. Os poemas de Mariana, assim como os do eu lírico principal, trazem desde seu desejo por novas experiências, “Eu sou uma menina bela/ na janela/ de um olhar sempre à procura”⁷, até o processo dela de se conhecer e se reconhecer enquanto mulher na adolescência e no seu mundo, lugar invasivo e autoritário, como no poema abaixo:

ÀS VEZES, DE NOITE

Às vezes, de noite,
acordo com muito medo
de alguém roubar os meus segredos,
às vezes, de noite.

Às vezes, de noite,
adormeço e no lume da vela

⁷ Versos da terceira e última estrofe do poema “Menina na janela” (CAPPARELLI, 2011, p. 35).

estou desperta e mais velha
às vezes, de noite.

Às vezes, de noite,
no meu sonho corre um rio
que me faz tremer de frio,
às vezes, de noite.

Às vezes de noite,
me digo que sou boa, que sou meiga e que sou bela.
E cresci. E estou cega.
Às vezes, de noite.

(CAPPARELLI, 2011, p. 58)

Com quatro quadras, este poema se apresenta também com rimas no segundo e no terceiro verso de cada estrofe, assim como com repetições diferenciadas pelo uso de vírgula. A repetição aqui já falada, quando unida ao jogo enunciativo desse poema abre caminho para os possíveis sentidos do poema e, por partes, de cada estrofe. Isso acontece pelo ritmo dos versos e a musicalidade das rimas dos versos do meio das estrofes - por exemplo, com as palavras “medo” e “segredos”; “vela” e “velhas” (aqui as palavras também são parônimas); “rio” e “frio” - e pela imagens de medo, passagem de tempo, frio e insegurança construídas em cada estrofe.

Presente em toda a obra, mas mais forte nesse último poema, o processo de amadurecimento na adolescência é destacado. Considerando a linha narrativa estabelecida neste livro, os sentimentos de Mariana são falados inseridos em um contexto de insegurança social. No entanto, em uma leitura desse poema sem a contextualização que provém do livro, seus sonhos, seus medos, suas percepções de si não se perdem.

E é justamente a possibilidade de identificação com os sentimentos e desejos de Mariana que coloca o poema num espaço tão próximo ao do jovem leitor, o qual, assim como a personagem, está passando por uma metamorfose, utilizando aqui a metáfora de Becker (2003), que compara as transformações da infância para a adolescência com uma lagarta em seu casulo:

E ela inicia a transformação que a levará a um ser adulto, mais maduro (segundo algumas estéticas) cuja relação com a vida é diferente. E acrescida da capacidade de reprodução da própria vida, pois ela desenvolveu durante a transformação as asas necessárias para esse vôo (BECKER, 2003, p. 16).

Quanto a uma realização oral do poema, com mais de um período completo por verso na última estrofe e a presença e a ausência da vírgula no primeiro e no último verso de cada estrofe indicam o ritmo desses versos, o qual também pode ser uma metáfora sobre o crescimento de Mariana, ainda atrelado a sua infância. A menina está crescendo, está mudando e sempre retornando para a insegurança do medo à noite.

Esse mesmo ritmo pode atuar na aproximação do jovem leitor com o poema, considerando que a sonoridade deste está tão perto da musicalidade, enquanto canção, e que o jovem, assim como diz Machado (2012), gosta muito de música. Esse aspecto se mostra ainda mais fortemente no poema “A pua dos meus janeiros”, que, na última parte do livro, traz um eu lírico mais consciente do seu entorno social e utiliza o travessão para indicar uma fala, recurso mais próximo das narrativas, como podemos observar abaixo:

[...]

Crescem as rosas
na ponta da pua
cresce o medo
nos meus canteiros
- quem é que semeia
rosas e medos
nos meus jardins,
nos meus canteiros?

A pua aponta
pro meu coração
não sei se a ponta
no prumo do medo:
vai, jardineiro
constrói espantalhos,
protege com eles
a flor e os canteiros.

[...]

(CAPPARELLI, 2011, p. 56)

Nesse poema, a sonoridade despertada pela proximidade entre palavras como “pua” e “pro”, “aponta” e “a ponta”, assim como a aliteração com o som do /r/ enquanto consoante alveolar e a repetição de palavras em diferentes versos, como em “nos meus jardins,/ nos meus canteiros” e do mesmo verso, atuam na percepção de um ritmo no poema. Dessa forma, mesmo nos mostrando um eu lírico, aparentemente mais atento, “Cresce o medo/ nos meus canteiros”, em uma parte que faz alusão a um posicionamento de resistência política (“Punhos no ar”), ainda temos um jogo rítmico de bastante musicalidade, o qual, próprio da poesia,

dizemos novamente, é ainda mais próximo da poesia infantil. A seguir, apresentaremos o livro *33 ciberpoemas e uma fábula virtual*.

2.4 De olho no ciberespaço

Em *33 ciberpoemas e uma fábula virtual*, Capparelli brinca com a poesia e com as tecnologias de informação. Considerando o texto, segundo Iser (2002), como o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, que visa a algo que ainda não é acessível à consciência, na obra de Capparelli, a poesia e as particularidades do universo da computação se unem em um jogo que tem como resultado uma linguagem poética específica criadora de um mundo tão sensível e concreto quanto o real:

A grande sacada de Capparelli está em que todo o universo da computação foi recolhido para expressar experiências afetivas, desejos, anseios, pulsões eróticas. Ou seja, o mundo da técnica como que foi humanizado pelos sentimentos de um lírico que se expõe (PINHEIRO, 2000, p. 22).

Com uma liberdade que Pinheiro (2000) atribui a uma tradição concretista da nossa lírica, Capparelli lança mão de recursos computacionais para a escrita dos títulos e dos versos dos poemas, seja usando o negrito e/ou o itálico em partes das palavras, modificando a fonte ou fazendo neologismos com a linguagem da informática, como em “**M e t a m o r f o s e**”⁸ e “COMPUnaves”. Usando apenas o recurso gráfico da palavra em negrito, no poema “**Quando**”, o eu lírico traz muito fortemente a humanização do mundo da técnica a que se referiu Pinheiro (2000), ao encontrar-se imbricado à comandos próprios do computador, quando em contato com uma determinada pessoa, como se pode observar no poema a seguir:

Quando

Quando você me clica,
quando você me conecta, me liga,
quando entra nos meus programas, nas minhas janelas,
quando você me acende, me printa, me encompassa,
me sublinha, me funde e me tria:

⁸ Todos os títulos dos poemas dos livros do autor Sérgio Capparelli mencionados nesta dissertação estão de acordo com a fonte do texto original.

Meus caracteres esvoaçam,
meus parágrafos se acendem,
meus capítulos se reagrupam,
meus títulos se põem em maiúsculos,
e meu coração tropeja!

(CAPPARELLI, 2009, p. 18)

Entre a primeira e a segunda estrofe do poema, é estabelecida uma relação de causa e consequência, que, embora não seja comum, carregam consigo uma sensibilidade que potencializa os sentimentos do eu lírico. Os comandos antes exclusivos do computador agora pertencem ao eu lírico, não havendo distância entre eles, mas uma junção de duas naturezas distintas se fazendo significar em um instante poético, que, sendo a relação harmônica entre dois contrários, como afirma Bachelard (1994, p. 184): “[...] emociona, prova - convida, consola -, é espantoso e familiar”.

Esse instante poético é o que provoca no leitor o desejo de também esvoaçar o texto em sua leitura. A polissemia, tão presente neste poema, traz elementos que não pertencem às relações humanas - “quando entra nos meus programas, nas minhas janelas/quando você me acende, me printa, me encompassa” - e cria uma dimensão para a significação dos acontecimentos e sentimentos que afetam o eu lírico.

As amarras que puxam para a significação estão completamente tensionadas para que o jogo do texto se realize, o mundo real de um lado, o virtual do outro, e a tensão entre eles é que faz esse jogo valer a pena, a recriação de um pelo outro. Não há questionamentos quanto ao universo criado naqueles versos, apenas identificação, como se homem e máquina sempre tivessem sido um só.

Com o similar começo de cada verso, com a repetição do “quando”, na primeira estrofe, dos pronomes “meu”, “minha” e “me”, causando um sucessivo encontro dos lábios na leitura daquelas ações em sequência, estabelece-se um ritmo para a leitura do poema. A presença de mais de um período e vírgulas, assim como a ausência de ponto final, junto a repetição do “quando” e as metáforas sobre o toque e encontro afetivo como em “Quando você me clica,/ quando você me conecta, me liga,” podem sugerir uma leitura mais dinâmica, mais rápida, até mesmo mais agoniada da primeira estrofe. No entanto, uma leitura mais pausada pode indicar um saborear dos comandos realizados.

Quanto à segunda estrofe, o uso de um tom⁹ mais forte talvez enfatize esses comandos que fogem do controle do eu lírico. Diferente da primeira estrofe, na segunda, há apenas um período em todos os versos. A repetição dos pronomes parece ser mais consistente nesse momento do poema também. Há um paralelismo sintático em toda a estrofe e, com uma situação por verso, mantendo o tempo verbal e com uma sonoridade sibilante muito forte, a subjetividade desse poema chega ao seu ápice nessa estrofe.

Se em “**Quando**” o eu lírico reage aos mandos tecnológicos como em um jogo físico de sensações, em “**Bit selvagem**”, também dividido em duas estrofes, encontramos um convite para colocar no corpo do leitor a falta de controle quanto ao amor do eu lírico, como podemos ver abaixo:

Bit selvagem

viro reviro
 me atiro
 tomo vacina
 aspirina estriçnina
 sigo minha sina
 saio em viagem
 caio em voragem
 faço bobagem

teu amor
 tem bit
 selvagem

(CAPPARELLI, 2009, p. 23)

A musicalidade está presente em todo este poema, com as repetições sonoras do [i], do [vi], do [s] e com a rima, seja do primeiro com o segundo verso, dos três versos seguintes ou dos três que finalizam a primeira estrofe. Neles, o ritmo e a musicalidade estão emaranhados com metáforas de momentos que podem acompanhar a experiência da descoberta de amar alguém - “viro reviro”- , se entregar - “me atiro”-, resistir ao sentimento, matá-lo dentro de si - “tomo vacina/ aspirina estriçnina” -, fugir dele - “sigo minha sina/ saio em voragem”, mas, por fim, render-se a ele - “caio em voragem/ faço bobagem”.

Há uma mudança no andamento da leitura devido à quebra de expectativas na segunda estrofe, a qual, ecoando a estrofe anterior - a partir da relação sonora entre “viagem”,

⁹Partimos aqui do conceito de tom dado por Bosi (2010), para o qual, na literatura, são modalidades afetivas da expressão, mas o compreendemos como algo que pode ser experimentado durante a leitura, em busca de diferentes possíveis tons, uma vez que, para nós, o mesmo texto permite diferentes leituras.

“voragem, “bobagem” e “selvagem - estabelece o sentimento humano do amor como uma desordem - *selvagem* - de informações armazenadas - *bit*. Os versos curtos, tanto da primeira, quanto da segunda estrofe, junto a falta de pontuações, carregam consigo incontroláveis sensações de uma pessoa apaixonada, com as emoções inquietantes que estão tomando conta do eu lírico, mantendo, assim, o jogo proposto por Capparelli para esta obra. A seguir, faremos uma apreciação de *Duelo do Batman contra a MTV* que, mais distante da natureza de *33 ciberpoemas e uma fábula virtual*, tem um caráter mais narrativo, assim como *Restos de arco-íris*.

2.5 Diálogo entre gerações

Em *Duelo do Batman contra a MTV*, de 2004, o poeta mineiro se dirige ao jovem com poemas que poderiam ser parte de um diário, de confissões de sentimentos e situações dentro de uma relação tão necessária na adolescência: a parental. A ideia do duelo se apresenta como um momento para discussão, para colocar pai e filho, seus passados e seus presentes, um de frente ao outro. As cinco partes que dividem *Duelo do Batman contra a MTV* estabelecem o eu lírico e o momento de fala de cada um, assim como indicam o diálogo entre o pai e o filho.

Na primeira parte, intitulada de “Do pai ao filho”, o eu lírico se dirige ao filho, compara as vivências dos dois e, principalmente, reafirma a sua presença e apoio; na seguinte, “O filho sozinho”, o eu lírico fala sobre suas mudanças, medos e escolhas, enquanto se aproxima o tempo de sair de casa; na terceira parte, “Do filho ao pai”, os medos que antes foram apenas reflexões solitárias são compartilhados com o pai, assim como desejos e frustrações; já na quarta, “O pai sozinho”, o eu lírico retorna para a figura paterna que, dessa vez, relembra a sua própria juventude e as similaridades das suas contradições com as do filho; por fim, na quinta, intitulada “Vô Giuseppe e Vó Arzelina”, o eu lírico se divide entre pai e filho que, juntos, relembrem memórias dos que vieram antes deles.

Abordando os conflitos e alegrias mais comuns entre duas gerações de uma família, Sérgio Capparelli inicia o livro pela parte “Do Pai ao Filho”, com o poema intitulado “Te vira, meu filho”, de nove estrofes com três versos cada. Ao longo do texto, acontece um jogo enunciativo no qual o eu lírico constrói situações pontuais de solidão, que seu filho deverá

enfrentar sozinho, sempre finalizando as oito estrofes que precedem a última com “Te vira, meu filho”.

Essas imagens de solidão e distanciamento partem de um jogo enunciativo que, na nona estrofe, se transformam e, assim, rompem com a expectativa de término do poema, não mais criando situações que se finalizam com um imperativo para a certeza de uma separação emocional entre pai e filho, como podemos observar abaixo:

Te vira, meu filho!

E se estiveres só,
com a lua abandonada no peito,
te vira, meu filho!

E se acompanhares o cortejo
dos mortos que não são os teus,
te vira, meu filho!

Ou se cortejares a morte
dos teus que são sem nome,
te vira, meu filho!

E se derrapares numa curva
por perseguires o vento,
te vira, meu filho!

Ou se, desgovernado,
romperes a membrana do nada,
te vira, meu filho!

E se, esquecida a senha,
tentares abrir a janela,
te vira, meu filho!

E se, na imobilidade das pedras,
reencontrares a alma,
te vira, meu filho!

Ou se, sócio do medo,
conheceres o inferno,
te vira, meu filho!

Te vira, meu filho
te vira, para mim,
que eu te estenderei a mão.

(CAPPARELLI, 2004, p. 12 - 13)

A cada terceto, uma imagem da possibilidade de o filho se encontrar só e sem perspectivas é construída, “Ou se, desgovernado, romperes a membrana do nada” e “E se, esquecida a senha,/ tentares abrir a janela”, finalizando com o pai dizendo “Te vira, meu filho”, indicando, para nós, leitores, que ele se anula de qualquer responsabilidade com o

menino. Interrompendo com o paralelismo presente no terceiro verso de cada estrofe, o último terceto se inicia com “Te vira, meu filho” e, jogando com tudo o que foi construído nas estrofes anteriores, o pai lança para o filho a escolha de deixar-se ser acompanhado por ele, “te vira, para mim,/ que eu te estenderei a mão”.

É criando, ou recriando, esse processo de separação, no qual o adolescente pode optar por recorrer aos pais ou não, que o eu lírico passeia pela voz do pai e pela voz do filho, assim como pai e filho passeiam por suas experiências e reflexões acerca do seu relacionamento. Se nesse poema, lemos alusões à morte, como nos versos “E se acompanhares o cortejo/ dos mortos que não são os teus” e “Ou se cortejares a morte/ dos teus”, no poema “Mortos que valem mais”, da parte voltada para as gerações anteriores a deles, os mortos passam a ser tema:

No cemitério Monte Azzurro,
há mortos que valem mais.

(Os vermes, inquietos,
desmentem: somos iguais.)

No cemitério de Monte Azzurro,
há mortos que sabem demais.

(Os ossos, com frio, nas covas
preparam seus banhos de sais.)

No cemitério de Monte Azzurro
há mortos que valem mais.

(O bispo junto do prefeito
relembra os seus carnavais.)

No cemitério de Monte Azzurro,
há mortos que valem mais.

(Os ossos deitados nas covas
sonham que somos iguais.)

No cemitério de Monte Azzurro,
há mortos que valem mais.

(Os mortos dizem aos mortos:
Tanto fez como tanto faz.)

(CAPPARELLI, 2004, p. 102 - 103)

Nesse poema, lançamo-nos fortemente sobre a lembrança daqueles que já partiram. Assim como em “Te vira, meu filho”, observamos uma repetição, dessa vez, da estrofe “No cemitério de Monte Azurro,/ há mortos que valem mais”, como em uma espécie de mote do poema. Além dessa repetição, há uma rima despertada pela constante sonoridade do fim de cada estrofe, com as palavras “mais”, “iguais”, “demais”, “sais”, “carnavais” e “faz”. Diferentes dos dois textos já comentados desse livro, em “Meu ponto de vista”, poema que fica na parte “Do filho ao pai”, não tem a presença de repetição, o andamento do texto é dado, principalmente, pela ausência quase total de pontuação. Neste poema, o filho, já grande, reflete sobre sua relação com seu pai, enquanto lembra momentos de sua infância e adolescência, com uma carga bastante narrativa, como veremos logo em seguida:

Meu ponto de vista

Ontem tive uma queda de braço com meu pai,
na quina da mesa, eu de um lado, ele, do outro,
sem jogo sujo e sem defeitos,
os braços estendidos, as veias bem marcadas,
os músculos tensos do homem que agora eu sou,
os de papai, também, de homem,
mas com lampejos de minha mãe empoçados nos olhos
(eu dormia quando ela se foi e acordei assustado, ao sentir no
rosto o roçar de seu xale).
E fui dobrando meu pai, devagarzinho, sem plateia, sem juiz,
e ele, conformado, sabia que seria assim, um dia,
e de repente me comovi, me lembrando de anos antes, na frente de
casa,
alguém me atacou e papai veio correndo,
onde você estava, perguntei, nunca está quando eu preciso,
sempre estou, disse ele, tremendo, em sua explicação patética,
perdendo cabelos, e ele sorriu, até seu pulso
estendido tocar o tampo da mesa, ganhei, ganhou, reconheceu,
e me bateu no ombro, assim, como bons companheiros.

(CAPPARELLI, 2004, p. 64)

A queda de braço de um homem que, antes mais fraco, sempre perdia para o pai, mas que agora se encontra mais forte, mesmo que tão bem detalhada em um espaço real, quando diante de versos como: “onde você estava, perguntei, nunca está quando preciso” assume também uma carga metafórica, é o duelo dito no título do livro se fazendo presente. Não exatamente físico, mas uma disputa de opiniões, a dúvida de “quem vai dar o braço a torcer”: “E fui dobrando meu pai, devagarzinho, sem plateia, sem juiz/ e ele, conformado, sabia que seria assim, um dia”.

Voltando ao filho enquanto adolescente, que quer a aprovação do pai, mas também quer se diferenciar dele e se posicionar, trazemos aqui o que Alberti (2013, p. 10) fala sobre a importância da presença dos pais durante a adolescência como uma possibilidade de escolha dos filhos em recorrer ou não a eles:

Ao contrário do que alguns imaginam, o sujeito adolescente precisa muito dos seus pais. De uma forma um pouco paradoxal à primeira vista, a presença dos pais junto ao adolescente é fundamental, antes de mais nada, para que ele possa desempenhar sua função de separação. Assim é porque os pais estão lá que o adolescente pode *escolher* lançar mão deles ou não; quer dizer, se os pais não estão presentes, ele não poderá sequer fazer essa escolha. E a adolescência é, antes de mais nada: 1) um longo trabalho de elaboração de escolhas 2) um longo trabalho de elaboração da falta do Outro [...].

Cademartori (2012), falando sobre a linguagem poética, afirma que a poesia, ao mesmo tempo, repete e inventa; reitera e rompe, em aparente contradição. Esse poema, quando diante de “Te vira, meu filho”, traz um olhar diferente para a mesma relação, ratifica a presença do pai, mas também os primeiros momentos de uma solidão paternal, pois, após o “onde você estava [...] nunca está quando preciso”, o pai responde ao filho dizendo: “sempre estou, disse ele, tremendo, em sua explicação patética”. Não por acaso, o título do poema é “Meu ponto de vista”.

Em um sopro de frustração, de lembranças contidas que florescem em um novo entendimento da relação com o pai, o eu lírico mergulha em seus pensamentos, passeia por suas lembranças e sentimentos sem freios, com quase nenhum ponto final. Diferente de uma construção mais direta, pontual, do eu lírico paterno, o filho jorra palavras, corre por situações e as joga sem muito rebuscamento, mas cheias de detalhes, trazendo, por exemplo, a noite da morte de sua mãe, entre parênteses, algo que não está relacionado com o momento que ele está vivendo, mas que, ainda assim, existe nele, passou por sua cabeça. Há uma desordem intencional daquilo que é dito pelo filho: seus pensamentos estão sempre mais velozes e mais inconstantes do que os do pai.

O primeiro ponto final que aparece nesse poema está após os parênteses, possivelmente mais uma escolha estilística indicando uma vida que chegou ao fim do que a conclusão de uma ideia: “(eu dormia quando ela se foi e acordei assustado, ao sentir no/ rosto o roçar de seu xale)”. Mais uma pontuação metafórica do que gramatical. E assim se segue a narrativa do poema, com o filho se percebendo de igual para igual ao pai, como

companheiros, o que se reafirma em toda a obra. Já falamos do caráter narrativo na poesia de Capparelli, principalmente em *Restos de arco-íris* e *Duelo do batman contra a MTV*, contudo, é em *O rapaz do metrô*, obra que apresentaremos em seguida, que esse aspecto fica mais forte.

2.6 Pelas linhas do metrô

Na poesia narrativa de *O rapaz do metrô*, o protagonista e principal eu lírico é um adolescente de 16 anos que após, acidentalmente, documentar um assassinato em seu bairro, passa a temer por sua vida e, a fim de refletir sobre o que fazer, parte em um passeio pelas linhas do metrô. Em cada estação, afloram-se lembranças das recorrentes chacinas em seu bairro e novas reflexões são feitas, em relação ao seu meio social na periferia e às tênues relações ali estabelecidas entre seus moradores, policiais e bandidos.

Passear pelos poemas é passear por São Paulo, entretanto, mais do que pontos de uma cidade, o eu lírico apresenta uma realidade social desigual e violenta nos poemas. A poesia nessa obra não está restrita ao jogo com códigos da língua e sua estrutura, mas traz consigo uma denúncia, marcada pela ausência de empatia e de políticas que assegurem os direitos humanos de todas as pessoas.

No fim do livro, inclusive, após a última chacina, há dois textos de Capparelli sobre direitos humanos e a aplicabilidade de leis: “Direitos humanos e aplicação da lei” e “O respeito aos direitos humanos dificulta o trabalho da polícia?”. Contudo, apesar desses textos e do contexto que eles trazem para a obra, a poesia mais denunciativa de Sérgio Capparelli não é afetada por moralismos ou pragmatismos.

O eu lírico coloca essa realidade em perspectiva, reflete, sente e sofre com ela, mas não explora, em momento algum, a violência como um produto a ser consumido por um espectador. A temática e como ela foi trabalhada pelo poeta aproximam essa obra de Capparelli das narrativas policiais que, segundo Cademartori (2012), optam por tratar do crime e do modo como ele se abriga no silêncio e no medo, mas, principalmente, na indiferença dos que não querem ver. Falando sobre a motivação das ações desencadeadas nos poemas narrativos, Sales (2012, p.146), discorre que:

[...] motivadas invariavelmente por personagens diante de um conflito que exige o enfrentamento e ou resolução, o que pode levar ao leitor à fruição ou à vivência do que vive a personagem. Tais conflitos podem ser representados pela luta pela liberdade da personagem (o herói), busca de uma pessoa querida, disputa entre dois rivais, construção da própria identidade, a batalha pela sobrevivência.

Colocar a violência vivenciada em perspectiva é o que motiva o principal eu lírico da obra, um adolescente de 16 anos, a iniciar o seu percurso pelas estações de metrô. Por acaso, ele testemunha e documenta um assassinato em seu bairro, Campo Limpo, e sem saber o que fazer, o jovem entra no metrô, iniciando a linha narrativa da obra que passa por questionamentos identitários, sociais e de sobrevivência.

Dessa forma, ao entrarmos no metrô, passeamos por São Paulo, pela dor do racismo e da discriminação social que afeta a população de Campo Limpo, assim como pelas lembranças dos assassinatos recorrentes; e, da mesma forma, acompanhamos o processo reflexivo e de amadurecimento de um adolescente que se vê sozinho e assustado diante de seus dilemas, como no poema a seguir:

Oscar Freire

Às vezes me perco
em pensamentos
e medo sinto
de tanto pensar
que seja apenas
um pensamento
de quem me pensa
em outro lugar.

Por isso finjo
que não penso
mas sei que fico,
sim, a pensar
que eu crio
em pensamento
alguém que pensa
em outro lugar.

(CAPPARELLI, 2014, p. 84)

Ainda falando na perspectiva, mas, dessa vez, não apenas do adolescente, há, na obra, dois pontos de vista para a mesma situação, para a chacina. Intitulado “Entreouvindo na Linha Azul”, um título que marca a presença do protagonista da obra como alguém que está na cena,

mas a voz do poema não é dele. Nesse texto, encontramos uma voz que não conhece a dor das chacinas, mas que, como muitas outras, já normalizou a situação, reclama:

Essas chacinas
 Perturbam
 A minha rotina.
 Melhor não acontecessem.
 (CAPPARELLI, 2014, p. 39)

Esse recurso se repete no livro como, por exemplo, em “Entrevista com a mãe que perdeu o filho” e “Pronunciamento na televisão”. Algo similar acontece nos poemas que se referem ao grafitti¹⁰, os quais são recados deixados em muros do bairro, como, por exemplo, neste:

Graffiti no muro da igreja
 Vocês pensam que nos matam
 Ao nos ouvir pedir socorro
 Escutem bem, estamos vivos
 E iremos cobrar o dobro.
 (CAPPARELLI, 2014, p. 50)

Esteticamente próxima do poema anterior, com quatro versos curtos, porém, que mantém uma certa musicalidade, neste último poema, que sucede na obra o primeiro aqui comentado, a chacina não é mais apenas uma perturbação, mas uma dor e uma violência que não serão aceitas, vemos uma voz de resistência. São dois pontos de vista para a mesma situação, são vidas afetadas de formas diferentes pelo mesmo crime. Especificamente essa abordagem do tema nos mostra um distanciamento entre essa poesia proposta por Capparelli e uma característica comum das narrativas policiais contemporâneas, as quais Cademartori (2012, p. 73) critica por causa da banalização da violência: “[...] de tal modo que passamos a conviver com representações do cruel e do violento como forma de divertimento”.

Ainda abordando o mundo do crime e a violência na literatura juvenil, Cademartori (2012, p. 77) fala sobre as motivações e o tom que há sobre essa violência nas narrativas para jovens leitores:

¹⁰ Nessa obra, tem três poemas que se referem ao grafitti, são eles: “*Graffiti na Teodoro*”, “*Graffiti no muro da igreja*” e “*Graffiti ao lado do Bello Bello*”. Em suas outras obras, o grafitti aparece também em *Restos de arco-íris* e em *Poemas para jovens inquietos*.

Hoje a tônica recai no desconforto generalizado frente à violência, à exclusão e a impunidade. O assassino não pode mais ser encontrado com base na antiga chave, constituída pela pergunta: quem, entre as personagens, tem, de fato, motivo para matar. Isso não vale mais, quando o que gera o crime é o ressentimento social e o ódio indiscriminado. O assassino, nesse quadro, pode ser qualquer um.

Mesmo o foco de Cademartori sendo apenas a narrativa, o ressentimento social e o ódio discriminado também é o que gera o crime de cada chacina, sendo, inclusive, colocado em dúvida, pelo principal eu lírico na segunda e última estrofe de “Toque de recolher”, quem está ali para proteger e quem está para ferir os moradores de Campo Limpo:

Toque de recolher

Logo agora, que tudo parecia nos eixos,
Esse toque de recolher!

Ninguém sabe quem deu a ordem,
Se o exército do tráfico
Ou os policiais fora de serviço.

O efeito é o mesmo.

Na E. E. Professor Messias Freire
Aulas suspensas
Até a semana que vem.

Mas quem colocou o cartaz?

Padarias baixam portas de aço,
Mães recolhem roupa do varal,
A pracinha fica logo deserta.

A quem gritar socorro!

(CAPPARELLI, 2014, p. 132)

Na primeira estrofe, nos deparamos com a insatisfação com o toque de recolher; a partir da segunda estrofe, mergulhamos na incerteza da identidade do inimigo, o que é potencializado pelos monósticos “O efeito é o mesmo”, “Mas quem colou o cartaz” e “A quem gritar socorro!”. Neste último, não há uma interrogação, mas uma exclamação: seria o desespero daquele que quer ajuda, mas já não acredita mais que exista a quem recorrer? Se for, para quê perguntar? Não haverá resposta. Contudo, mesmo que haja, não há garantia de que será uma resposta vinda daqueles que realmente devem protegê-lo. E, então, os assassinos são presos:

Aleluia

O ônibus seguia lotado
Quando alguém anunciou:
Prenderam os assassinos.

Que pena! crocitaram
Os urubus em revoada:
Eles eram nossos amigos.

E toda a Vila das Belezas
A seguir cantarolou:
Prenderam os assassinos.

Lobos gordos, em alcateia,
Ulularam na Sibéria:
Que Saudade de nossos amigos!

O sol que no alto luzia
Franzino se iluminou:
Prenderam os assassinos.

As hienas, a uma só voz:
‘Oceis são piores que nós,
Adeus, podres amigos!

Consolação e Paulista
De mãos dadas em ciranda:
Prenderam os assassinos.

A banda podre de Tudo
Diz à podre banda do Nada:
Quando nos veremos amigos?

(CAPPARELLI, 2014, p.136)

Retomando a noção de tom, de acordo com Bosi (2000, p. 120), “[...] o tom opera uma transposição dos altos e baixos emotivos para a pauta da significação”. Neste poema existe uma possibilidade de variação do tom a cada estrofe. Formada por oito estrofes de três versos, cada terceto apresenta um grupo, ou parte de grupos, reagindo à prisão dos assassinos, são diferentes vozes que se colocam no mesmo poema. A polifonia presente neste poema também se mostra em outros textos, de forma mais tímida, com a troca de vozes, característica que já notamos nas outras obras de Capparelli.

Após o anúncio da prisão dos assassinos, na primeira estrofe, todas as seguintes são alusões a diferentes grupos reagindo. A partir da segunda estrofe, as imagens construídas são mais figuradas, resultado de um imaginado que “[...] tem um passado que a constituiu; e um presente que mantém viva e que permite a sua recorrência” (BOSI, 2000, p. 22). Diante disso,

nossas percepções particulares do mundo agem sobre o que estamos lendo e criando no momento. Sendo assim, os urubus, animais vistos como sujos, que voam e se alimentam de carne morta, consideram os assassinos como amigos, também os lobos, animais mais ferozes, predadores, o fazem e sentem saudade desses amigos.

Diferente desses animais, as hienas, que também se referem aos assassinos como amigos, os adjetivam como podres, distanciando-se deles. A Vila das Belezas, Consolação e Paulista, sendo esses dois últimos bairros de classe alta, comemoram a prisão e junto à última estrofe reiteram o que diz Cademartori (2012) sobre a indefinição de quem é o assassino na narrativa contemporânea: “A banda podre de Tudo/ Diz à podre banda do Nada:/ Quando nos veremos amigos”.

Os assassinos, realmente, podem ser qualquer um, inclusive, como visto em “Toque de recolher”, aqueles que deveriam proteger a população. É essa linguagem mais subjetiva, que, de certa forma, não deixa de ser direta, ao falar sobre a violência física e moral que afetam diariamente os moradores das regiões periféricas - não somente de São Paulo - que diferencia a abordagem de Capparelli para a sua poesia quanto à temática escolhida daquilo que é comumente feito nas narrativas. O poeta explora mais sensivelmente, e por diferentes pontos de vista, a violência maniqueísta muitas vezes comercializada para o entretenimento, sem respeito algum às vidas humanas.

Dessa forma, constatamos no aspecto narrativo, guiado pelas linhas do metrô e perpassando diferentes perspectivas, um diferencial desta obra que, sendo poesia, não perdeu sua natureza estética nos capítulos, ou chacinas, em que se divide. Percebemos também que este caráter narrativo está presente em outras obras de Capparelli, como em *Duelo do Batman contra a MTV* e *Restos de arco-íris*, mas de uma forma mais sutil. Reiteramos aqui que, apesar dessa narratividade, a leitura dos poemas de forma individual e fora do contexto das obras é possível. Apontamos também a presença predominante de versos livres e de uma musicalidade despertada por diversos recursos além da rima e aliterações nas quatro obras aqui apresentadas.

Julgamos importante ressaltar o jogo com a linguagem que o poeta mineiro faz. E em *O rapaz do metrô*, por exemplo, ele traz gírias da relação policial com os moradores de Campo Limpo, inclusive com uma nota de rodapé explicando o significado, no poema “No dia seguinte” (CAPPARELLI, 2014, p. 25). Contudo, é em *33 ciberpoemas e uma fábula*

virtual que a língua ganha uma nova dimensão pela construção poética, homem e máquina são um só, ambos têm sentimentos e esses são códigos e comandos a serem jogados.

Nesse livro, o poeta utiliza estrangeirismos próprios da linguagem computacional e, por sua vez, próximos dos que estão em constante contato com o mundo virtual. Nas outras obras aparecem alguns termos em outros idiomas, assim como poemas completos, como “Line 3 - RED”, que, na verdade, é a tradução do poema da página anterior “Linha vermelha”, uma possível referência aos avisos em outras línguas dados no metrô¹¹, e o já mencionado “Diego, de Paris”, em *Restos de arco-íris*, em espanhol.

Em nossa apresentação das obras de Capparelli que utilizamos em nosso experimento, destacamos mais as obras *Restos de arco-íris* e *O rapaz do metrô*, pois foram as que mais trabalhamos com os nossos colaboradores. Antes de lançarmo-nos sobre a experiência, retomamos a nossa reflexão sobre o ensino da poesia juvenil e a importância de proporcionarmos um encontro sensível entre os alunos e os poemas. Para isso, no capítulo seguinte, discutiremos as teorias, métodos e processos que corroboraram para a nossa prática de poesia na sala de aula.

3 DANÇANDO COM POESIA E CORPO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

¹¹ O poema está no livro *O rapaz do metrô*.

Neste capítulo, de caráter metodológico, lançaremos, primeiramente, um olhar para a teoria da estética da recepção (JAUSS; ISER, 1979) para caminhar em direção a sua relação com a teoria da performance (ZUMTHOR, 2000; 2005; 2018) e, então, determo-nos nas especificidades desta última. Em seguida, discutiremos as metodologias de ensino de literatura sistematizadas a partir do estudo desses teóricos: o método performático (OLIVEIRA, 2018) e o método recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1988). Por fim, será contextualizada a proposta de experiência dessa pesquisa, de acordo com as reflexões acerca das duas teorias e dos dois métodos acima citados.

3.1 As palavras e o corpo

Voltando-nos para os estudos da estética da recepção, partimos da ideia de que o leitor é constantemente afetado pelas diferentes construções estéticas do texto, ao mesmo tempo em que ele insere as suas perspectivas e vivências como em um jogo de forças para construir uma significação. Essa tensão presente no momento da leitura é possível pois o texto, de acordo com Iser (1999), carece de um padrão de referências, ou seja, ao passo em que o texto não se mostra de forma transparente, é necessária a elaboração de meios para acessá-lo. Entretanto, ao adentrar o texto com suas referências individuais do mundo, o leitor não tem a certeza de uma apreensão adequada, uma vez que a linguagem constitutiva do enunciado insiste em resistir ao que lhe é externo.

Sobre isso, Iser (1999) afirma que o leitor precisa abandonar ou reajustar as suas representações para que se possa chegar a um dos sentidos possíveis provocados pelo texto. Sendo assim, neste, existem construções que, no encontro com as representações de diversos leitores, podem assumir diferentes significações. A inserção daquilo que é trazido pelo leitor ao texto, no entanto, acontece por permissão e controle do próprio texto, por meio daquilo que Iser e Jauss (1979) chamam de lugares vazios, os quais indicam, de acordo com os teóricos da recepção, a possibilidade da representação do leitor ocupar um espaço no texto, mas como uma combinação de representações, não como um complemento.

Dessa forma, para a estética da recepção, a obra de arte é analisada “[...] como uma interação sob as vias de produção, recepção e comunicação, determinando uma relação lógica

entre autor, obra e leitor.” (SANTOS, 2019, p. 34). Essa análise recai, novamente, sobre a noção de lugares vazios, a qual o teórico da recepção segue explicando:

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

Nesse sentido, os lugares vazios, o não-dito, possibilita os atos imaginativos de materialização do texto para o leitor. O texto não é uma obra acabada diante da qual o leitor se coloca para absorvê-la, mas um espaço de tensão e de combinação de representações no momento de cada leitura e diante de cada leitor. É a partir dessa noção de lugares vazios que Zumthor (2018, p. 50) expande a teoria da estética da recepção e ancora a teoria da performance. Para o teórico,

O texto poético aparece, com efeito, a esses críticos como um tecido perfurado de espaços brancos, interstícios a preencher [...] “passagens de indecisão” exigindo a intervenção de uma vontade externa, de uma sensibilidade particular, investimento de um dinamismo pessoal para serem, provisoriamente, fixadas ou preenchidas. O texto vibra; o leitor o estabiliza, integrando-o àquilo que é ele próprio. Então é ele que vibra, de corpo e alma.

Referindo-se aos estudos sobre lugares vazios de Iser e Jauss (1979), Zumthor (2018) os compara com um tecido perfurado de espaços em branco que exigem uma imersão do leitor para serem preenchidos e, nesse mergulho, o corpo que lê encontra-se em performance. Dessa forma, para Zumthor (2018, p. 47), a performance é “[...] um momento da recepção: momento privilegiado em que um enunciado é realmente recebido.”. Sendo assim, a recepção e a performance não estão distantes entre si; na leitura em voz alta, a recepção do texto se dá na própria performance. Esta é o ato de observar e sentir a leitura oralizada. A partir dessa percepção, da palavra do corpo, é possível ressignificar a transmissão.

Portanto, a palavra, quando em performance, age como materialidade transformadora de sentidos e o faz pelos espaços em brancos apresentados na teoria de Iser e Jauss (1979) e o leitor, com as suas percepções particulares do mundo, sente a liberdade de ocupar esses espaços, criando assim algo diferente de um outro leitor, no mesmo texto. Contudo, embora já permeada de sentidos próprios, quando a palavra se encontra em um constante choque com o corpo do leitor e toda as vivências que existem nele, cria-se uma leitura de redescobertas, na

qual a imprevisibilidade das significações é uma das principais experiências, como pode-se perceber na descrição de leitura dada por Kefalás (2010, p. 300):

A leitura é um ato de interação, de interlocução com o próprio texto. Interessa o corpo a corpo entre aquele que lê e o que está sendo lido. Dessa forma, a leitura em performance não precisa “representar” o que o texto diz, mas dialogar com ele. Quando o leitor, por exemplo, lê silenciosamente o texto (se é que há mesmo esse silêncio), o corpo não fica conscientemente tentando repetir o que o texto diz, ele sofre reações, entra em estado de reverberação, de conversação ou até de embate com a palavra lida.

Assim, o que importa para a leitura literária em performance é aquilo que é experimentado ao ler o texto, levando-o a diferentes realizações de uma obra que é sempre inacabada e nova. O leitor não está em uma relação passiva de recebimento do enunciado, ele é afetado pelo texto, sente o discurso lido passar por suas terminações nervosas, seu corpo reage, com olhares, respirações, gestos e posições suscitadas pelo encontro com o texto. O corpo daquele que lê se torna o espaço para as possíveis ressignificações do texto.

Emanando a palavra em voz e gesto, a performance possibilita um processo de experimentação dos sentidos do texto pelo corpo, materialidade sensível de presença no mundo. Dessa forma, a carga semântica das palavras e suas realizações sonoras provocam o leitor, que, apropriando-se disso, reconstrói em si o enunciado do texto. Em outras palavras, é o caráter polissêmico das palavras que indica os possíveis caminhos de entrada e de ressignificação do texto, é a apropriação da palavra pelo corpo do leitor que vai compondo os sentidos do texto. No corpo, por voz e por gestos despertados pelos sentidos do texto, a leitura acontece e se renova, afinal, como diz Zumthor (2005, p. 148):

Na forma de um jogo mais ou menos fortemente ritualizado, a voz e o gesto que o acompanham propiciam uma adesão, e são eles que convencem: as frases sucessivas debitadas pela voz entram progressivamente, no decorrer da audição, em correspondências mútuas de coesão. Mas a coerência última, que faz a obra, é um dom do corpo. Repito: na hora em que, em performance, o texto (que geralmente, na nossa cultura, é composto por escrito) se transforma em voz, uma mutação global afeta suas capacidades significantes, modifica o seu estatuto semiótico e gera novas regras de semânticidade.

Em reflexão sobre a literatura no campo experimental, Aguilar e Cámara (2017, p. 11) afirmam que também os textos falam, gritam ou murmuram e que, por isso, podem “[...] desempenhar um papel configurador na leitura”. Falando sobre a realização oral do poema,

Pinheiro (2015) também aborda o caráter experimental da leitura, pontuando que a voz pode seguir ou não as convenções do verso tradicional. Diante disso, direcionamo-nos para o conceito de vocalidade, uma vez que essa realização oral não ocorre apenas durante a leitura, mas também nas escolhas de como fazer o texto significar pela voz:

Falo de vocalidade, evocando através disto uma operação não neutra, veículo de valores próprios, e produtora de emoções que envolvem a plena corporeidade dos participantes [...] num instante determinado, este texto foi transmitido por uma voz humana e que (mesmo que ele fosse, por outro lado, objeto de cem leituras solitárias, puramente visuais) este exato instante o transformou em um momento incomparável, porque único. (ZUMTHOR, 2005, p. 141)

Cada corpo possui percepções individuais do mundo, o que transforma as significações das palavras em algo único, modificando a cada leitura o seu valor. A voz, então, transita pelo corpo do falante experimentando as diferentes sonoridades da disposição das palavras no texto e estendendo os limites dos seus sentidos no mundo, seja por sua pronúncia ou pela escolha em silenciar-se. As possíveis significações de uma obra, nesse sentido, são suscitadas por um jogo de tensões entre a semanticidade das palavras e as movimentações do corpo, quer por gestos, quer pela voz. E isto acontece, principalmente, quando o leitor, na sua leitura, se coloca de forma livre, a fim de ser surpreendido e, assim, experimentar o estranhamento¹² do jogo literário.

Dessa forma, ao ler o texto não há apenas uma decodificação, mas um encontro físico onde o leitor pode explorar as potencialidades do texto não apenas na voz, mas por todo o corpo. Nesse encontro, para a performance de Zumthor (2018), o corpo do leitor é afetado como se estivesse em uma dança. Focando no corpo do leitor durante a leitura literária, Oliveira (2014, p. 111) reflete também sobre essa relação entre performance ao ler e a dança: “Ler um texto em voz alta e em movimento, nesse sentido, é dançá-lo, pois o que se busca nessa leitura é justamente a indeterminação que o texto pode gerar na voz e no gesto e as surpresas que o movimento do corpo pode acender na enunciação do texto”. Leitura e dança se encontram em performance materializando sentidos muitas vezes adormecidos, no entanto, o que aqui importa é o momento do jogo, do tensionamento nervoso diante do texto que afeta o leitor de formas inesperadas, gerando movimentações inusitadas.

¹² Apesar de aproximar-se da noção de estranhamento dos formalistas russos, aqui se fala de um estranhamento pela criação de significações inesperadas pelo encontro entre o texto literário e o corpo do leitor.

Sobre isso, Oliveira (2014, p. 111) também afirma que “Os espaços vazios do texto são reverberados na imprevisibilidade do movimento do corpo na leitura-dança”. Retomamos, assim, a noção de lugares vazios e reiteramos a sua importância na performance, no momento de pesquisa vocal e corporal de leitura do texto, por isso é preciso que o leitor se permita jogar com uma imprevisibilidade sensorial. Na verdade, para Iser (2002), o próprio jogo do texto é o que torna uma experiência de leitura tão convidativa para uma experiência de mergulho no desconhecido. Para o estudioso,

Quanto mais o leitor é atraído pelos procedimentos a jogar os jogos do texto, tanto mais é ele também jogado pelo texto. Assim novos traços de jogo emergem – ele assegura certos papéis ao leitor e, para fazê-lo, deve ter claramente a presença potencial do receptor como uma de suas partes componentes. (ISER, 2002, p. 115 - 116).

E é a partir da imprevisibilidade desse jogo tomando conta do corpo do leitor que a leitura em performance se encontra ainda mais com a dança, pois “[...] a leitura expressiva que se quer dança não se satisfaz com uma abordagem planejada ou controlada do texto [...]” (OLIVEIRA, 2014, p. 111). E, sendo performance, cada corpo carrega consigo diferentes marcas, assim como as diferentes vivências de cada leitor, por isso, há uma nova jogada para cada leitura, diversas significações possíveis que sempre renovam o texto literário, nunca esgotado em seus sentidos. Após essa contextualização mais teórica, que pensou a performance em uma perspectiva apenas de leituras, nos deteremos a seguir em um viés mais formador, refletindo sobre a proposta de ensino de literatura do método performático, sistematizada por Oliveira (2018).

3.2 O corpo e o ensino da literatura

As metodologias utilizadas na sala de aula quanto ao ensino da literatura acabam por, muitas vezes, desconsiderar a leitura do texto literário, focando mais em atividades, assim chamadas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), as OCEM, de metaleitura. Em outras palavras, atividades que, mesmo sem sua leitura integral, estudam o texto, seus aspectos históricos e características de estilo e de noções teóricas da construção da obra. Essa concepção mais informativa da literatura pouco contribui para o processo de formação do aluno como leitor literário, que é o objetivo do ensino da literatura nas escolas, conforme as OCEM (BRASIL, 2006).

Para a aula voltada para literatura, o documento acima citado orienta a realização de um trabalho no qual: “[...] o aluno se reconheça como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores [...]” (BRASIL, 2006, p. 70-71). Posto isto, o encontro do aluno com o texto não se daria por uma busca de assimilação cronológica da literatura, mas por uma experiência que, mesmo sendo individual em sua recepção, pode ser compartilhada.

Do mesmo modo, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), atualizada em 2018, atesta a importância de se trabalhar a literatura a partir do texto literário tendo como eixo central a formação do leitor literário e o contato direto e provocador do aluno com esse texto. Uma experiência de leitura literária é, em si, uma experiência de produção de sentidos, um encontro entre o texto e o leitor, uma ressignificação de um pelo outro.

Levar o texto para ser lido em sala de aula é proporcionar também a socialização dessas experiências, incentivar o diálogo entre os alunos, a reflexão, pois, como dito por Zilberman (2009, p. 17): “O leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões com as de outros leitores, discutir preferências. A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos”.

Diante disso, para que a poesia tenha um espaço satisfatório nas aulas de literatura, uma escolha consciente de abordagens metodológicas de leitura literária se faz necessária. Aguiar e Bordini (1988, p. 43), ao falar sobre a necessidade de uma metodologia de ensino da literatura, defendem que as atividades de literatura devem levar a um fazer transformador e eminente voltado para a realidade do aluno: “[...] numa leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser”.

Para Zilberman (2009), o exercício da leitura é o ponto de partida, assim como, possivelmente, o ponto de chegada para a aproximação à literatura. E é diante desse trânsito do texto literário e da sua leitura em sala de aula, que propomos a realização de um trabalho com a metodologia performativa (OLIVEIRA, 2018). Nessa proposta, o que interessa é o contato efetivo, e no corpo, com a obra, o processo de investigação de seus possíveis sentidos.

Segundo Aguiar e Cámara (2017), qualquer coisa pode se transformar em signo, sejam gestos, tons de voz, um corpo que se exhibe ou, até mesmo, um perfume. Dessa forma, pensando em sua aplicação para o ensino, o aluno pode se permitir testar diferentes tons de voz para o mesmo texto e, assim, criar, descartar e recriar novas significações para esse texto.

No processo de busca pelos possíveis sentidos do texto, a voz do aluno se entrelaça com o texto literário em criação, compondo-o e sendo afetado por ele.

Diante disso, um trabalho com a leitura em performance na sala de aula caminhará para um jogo experimental com os sentidos do texto. Uma metodologia performativa, como Oliveira (2018) nomeou o método por ela sistematizado a partir da teoria da performance de Zumthor, atua pelo encontro entre a literatura e as artes cênicas, prezando por um passeio pelo texto literário como uma travessia para surpresas, afinal:

Ler é jogar um jogo e o jogo pressupõe a surpresa, o inesperado, a indeterminação. Dentro dessa perspectiva, no jogo do texto, a leitura é performance (mesmo aquela silenciosa e aparentemente sem movimento do corpo), pois a instabilidade do leitor pelas veredas do texto se dá no próprio ato de atravessá-lo, o que lhe permite aventurar por (infindáveis) trilhas interpretativas, por meio de um mapa de sentidos tatuado pelas palavras do texto. (OLIVEIRA, 2018, p. 249).

A leitura como um jogo, apresentada de acordo com Iser no ensaio “O jogo do texto” (2002), convida o leitor para ter uma experiência de percepção do texto no corpo, enquanto marca a leitura com suas individualidades. A performance de Zumthor, quando na sala de aula, continua concebendo ao texto uma atualização e, segundo Oliveira (2018), traz à tona caminhos de percepção e significação que, possivelmente, não seriam trilhados sem a abertura do corpo, uma vez que, pela performance, a leitura é uma ação inventiva, de percepção e de criação.

Vista como uma investigação, a performance nas aulas de literatura atua na percepção e no despertar de uma autonomia sensível e criativa dos estudantes diante dos textos, nos quais, pela performance, os alunos podem se reconhecer e conhecer suas relações consigo, com o outro e com o mundo. Nesse sentido, o trabalho com performance nas aulas de literatura não é um trabalho estranho para a BNCC que, pensando em uma união de diferentes expressões artísticas na sala de aula, entende o uso do corpo como linguagem:

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (BRASIL, 2018, p. 214).

Vemos, então, a BNCC (2018) se aproximando da perspectiva de Zumthor (2018) quanto ao corpo, o qual, para o teórico da performance, carrega a dimensão de significação da palavra, sendo necessário que esse se faça presente, desperto para as percepções, na leitura. Dessa maneira, o aspecto expressivo e experimental da proposta de Oliveira (2018), que propicia uma vivência cultural semelhante às atividades do teatro e da dança, produz uma prática corporal e reflexiva na escola.

No livro *Poesia na sala de aula* (2018), exemplificando possibilidades de trabalho nesse limbo da literatura com o teatro, Pinheiro também sugere a leitura em voz alta como uma prática para a formação de leitores de poesia, a partir da elaboração de jogos dramáticos. Neste livro, diz-se que o jogo dramático é um ensaio, uma preparação lúdica para a vivência do real, enquanto a poesia é o que possibilita o prolongamento da capacidade de jogar, de inventar, de recriar a linguagem, de não cimentar a sensibilidade, compartilhando, no entanto, as mesmas raízes:

Embora o jogo dramático seja uma atividade em que cada realização é única e pode, inclusive, ser alterada através de repetições, diferentemente da poesia, que mantém uma forma definida, é necessário observar que a apreensão do poema se faz sempre de forma inovadora. Nesse ponto, poesia e jogo dramático também se aproximam. Tanto um quanto o outro têm suas raízes no jogo, num fazer e refazer significativo da linguagem. O jogo dramático é visto como uma atitude natural da criança, um modo de ela descobrir o mundo e de se descobrir, experimentar, magicamente, situações que no cotidiano são difíceis de serem enfrentadas. (PINHEIRO, 2018, p. 88).

Esse caráter experimental da poesia, também presente no jogo dramático, nos faz, mais uma vez, lembrar a noção da leitura enquanto dança, uma vez que “[...] a expressão lírica é a mais distante da lógica e a mais próxima da música e da dança.”, de acordo com Huzinga (2019, p. 208). Dessa forma, poesia, jogo dramático e performance se assemelham, e, inclusive, muito do que Pinheiro (2018) fala sobre jogo dramático vai ao encontro do aspecto imaginativo e de pesquisa, vocal e corporal, da performance, como podemos perceber pela citação a seguir:

A realização do jogo dramático possibilita um relacionamento com o mundo concreto e com o mundo interior. Aqui o fluxo da linguagem criativa não se prende a barreiras racionais; antes, entrega-se a um processo de experimentação, de criação constante e coletiva. A poesia opera na linguagem um deslocamento que se dá de diversas formas. Ela está sempre nos dando “cambalhota”, como nos adverte Drummond. Os jogos sonoros, a adjetivação, a acoplagem de vocábulos distantes que entram em atrito e

refratam luz nova, a novidade das imagens, tudo isso confere à poesia um sabor de novidade. (PINHEIRO, 2018, p. 89)

Detendo-nos na pedagogia da literatura, ambos, Eliana Oliveira (2018) e Hélder Pinheiro (2018), prezam pelo incentivo ao caráter de improviso presente na performance e nos jogos dramáticos, o que evidencia, uma vez mais, a contribuição para o trabalho com alternativas com uma natureza de exploração e de experimentação na sala de aula. Tendo como foco, justamente, a experiência vivenciada no momento da leitura, essas propostas propiciam um encontro criativo com o inesperado:

Esses jogos com o texto literário tornam a leitura em voz alta e em performance uma experiência cheia de variáveis, as quais permitem que, na vocalização e no corpo em movimento, apareçam sobressaltos, insights que podem despontar a partir de modos inusitados de contato com o que está sendo lido (OLIVEIRA, 2018, p. 260).

Nessa perspectiva, o aluno, enquanto leitor, situa-se em um jogo de significações com o inesperado, de fruição do texto e de abertura para a imaginação pela performance poética, que, por sua vez, segundo Zumthor (2000), só é compreendida e analisada a partir de uma perspectiva da fenomenologia da recepção. Dessa forma, falamos aqui também do método de ensino de literatura baseado nos estudos de Iser e Jauss, o recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1988). Contudo, não o fazemos por utilizarmos essa metodologia em sua totalidade, mas por causa de sua natureza dialógica, uma vez que nos apoiamos no caráter interativo dessa proposta na elaboração da nossa experiência com performance, na realização de reflexões e análises de leitura dos poemas na sala.

Para Batista (2016), essa perspectiva metodológica privilegia a relação texto-leitor, exigindo do professor/pesquisador uma postura de mediador. Dentre os objetivos dessa metodologia, destacamos, para a nossa pesquisa, a realização de leituras compreensivas e críticas, a receptividade para novos textos, questionamento das leituras realizadas em relação ao próprio horizonte cultural do leitor e transformação desses horizontes de expectativa.

Enquanto sempre há o desejo pela transformação dos horizontes de expectativa dos alunos, não nos parece, para esta pesquisa, que este possa ser efetivamente percebido na experiência que realizamos. Afirmamos isso considerando que estivemos pouco tempo com os alunos para mensurar algo que é mais processual, que “[...] extravasa o trabalho de massa”, como dito por Cademartori (2012, p. 81). Dessa forma, aqui relatamos apenas a recepção durante o período da experiência entre os dias 13 de agosto e 19 de setembro. Diante disso,

reiteramos a necessidade de uma mediação literária consciente da formação do aluno em sujeito-leitor e das diferentes possibilidades de representações de acesso ao texto, como destacado abaixo:

A educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal. Como os sentidos literários são múltiplos, o ensino não pode destacar um conjunto deles como meta a ser alcançada pelos alunos. Por outro lado, informar a esses de técnicas ou períodos literários não resultará em alargamento dos limites culturais que orientam as práticas significativas deles, senão num estágio bem mais adiantado de sua formação. Antes de formalizar o estudo do texto por essas vias, é preciso vivenciar muitas obras para que estas venham a preencher os esquemas conceituais. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 17).

Dessa maneira, não se pensa o trabalho com o método recepcional sem a leitura do texto literário. Retomando a percepção sensorial do texto, muitas vezes, a experiência de leitura pode acontecer apenas pelo indizível – conforme a reflexão sobre leitura e dança proposta por Oliveira (2018). Posto isto, retornamos para a noção da performance como um viés a mais da recepção, sendo a própria concretização do texto e, segundo Zumthor (2018), aproximando-se da ideia de catarse. Nesse sentido, pela performance, temos o momento em que o texto afeta o seu leitor, que toma posse dele e o faz significar a partir de suas percepções, não só o compreendendo, mas tornando-se co-autor dos seus sentidos. Nessa perspectiva, encontra-se também com o prazer que Jauss (1979) denomina como *poiesis*.

Dessa forma, voltando a reflexão sobre os métodos, não se entende o estudo da literatura fora do texto e o texto sem concretizar-se pela leitura. Lembrando que, ao falar de leitura neste trabalho, compreendemos uma relação além da que existe entre a produção e a recepção, mas que, mesmo quando silenciosa, materializa-se pelas experiências sensoriais do corpo que lê. Desse modo, referimo-nos aqui a uma “[...] prática discursiva literária como um todo, no que nela vibra, reverbera” (KEFALÁS, 2012, p. 99).

Nesse sentido, a leitura, para nós, é mais do que uma ação passiva, é um conjunto de ações corporais e emoções suscitadas pelo texto lido que levam a diferentes realizações e significações, podendo ser observada no momento em que acontece. Adiante, passamos para a preparação da experiência que ocorreu considerando essas discussões teórico-metodológicas acerca da performance e da recepção.

3.3 A preparação

Compreendendo que a pesquisa em literatura é voltada para experiências de leitura e caracterizada, como afirma Pinheiro (2011), por perguntas constantes acerca do sentido do que foi narrado ou do que foi construído imageticamente, iniciamos este trabalho com uma pesquisa bibliográfica voltada para o estudo interpretativo dos poemas juvenis de Capparelli, atentando para a sua adequação temática ao público pretendido e suas possibilidades de leitura. Como uma etapa final desse momento, realizamos uma antologia de 20 poemas recolhidos de quatro livros de poesia de Sérgio Capparelli que trazem o adolescente como protagonista. O critério principal para a escolha dos poemas foi a voz do eu-lírico ser a voz de um ou uma jovem. No entanto, após o primeiro contato com a turma, e durante toda a experiência, outros poemas foram adicionados na antologia, assim como alguns retirados (APÊNDICES).

Posteriormente, iniciamos nosso experimento em uma turma da primeira série do ensino médio, com uma abordagem qualitativa de pesquisa, ou seja, uma abordagem que preza mais pela interpretação dos dados, a pesquisa assumiu um caráter etnográfico, uma vez que:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, escrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2009, p. 34).

A observação participante se iniciou durante um evento cultural da escola, em que os alunos apresentaram poemas, a vida e uma peça sobre Pontes de Miranda¹³. Nesse período, de quatro dias, notamos o empenho dos alunos para as atividades corporais, de leituras e que se realizavam fora da sala de aula. Essa observação, própria da pesquisa etnográfica, culminou na vivência de leitura de poemas em performance, configurando este trabalho também como uma pesquisa-ação, a qual proporciona ao pesquisador, enquanto mediador de leitura: “[...] um comprometimento com os jovens leitores em formação, uma vez que as situações

¹³ Pontes de Miranda (1892 - 1979) foi um jurista alagoano que também atuou nos campos da filosofia, sociologia, matemática, antropologia e literatura. Foi membro da Academia Brasileira de Letras e, antes disso, premiado duas vezes pela academia com as suas obras *A sabedoria dos instintos* (1921) e *Introdução à Sociologia Geral* (1925). Na literatura, destacamos suas contribuições com *Obras Literárias: Prosa e Poesia* (1960).

levantadas no ambiente escolar levem a uma reflexão, em que se possam nortear as escolhas metodológicas do pesquisador [...]” (BATISTA, 2016, p.71).

Com o intuito de conhecer os horizontes culturais e de expectativas da turma, elaboramos um questionário para os alunos. Esses questionários foram instrumentos de coleta de dados que, para a nossa experiência com leitura, nos auxiliou no planejamento das aulas e na seleção final dos poemas a serem trabalhados nos encontros. Além dos questionários, outro instrumento de pesquisa que utilizamos foi a escrita de um caderno de campo. Nas anotações, registramos as atividades realizadas nos encontros, assim como os desejos e inquietações que nos acompanharam no processo de planejamento, execução e avaliação durante as aulas.

Considerando que “Um problema metodológico fundamental é como construir um objeto com os materiais da performance, que se caracterizam pela efemeridade.” (AGUILAR; CÁMARA, 2017, p.12), outra forma de registo dos encontros foi a filmagem das performances dos alunos. Essas gravações são, possivelmente, o principal instrumento de nossa pesquisa, uma vez que as performances são acontecimentos ligeiros e de difícil captação. Diante disso, detalhando e refletindo sobre como se deu o processo do experimento com os métodos recepional e performático nos encontros, essa pesquisa também tem um momento mais interpretativo, com a análise do experimento. A seguir, passamos para o nosso primeiro contato com a escola e a turma.

3.4 A chegada

A experiência aconteceu na turma da primeira série B do Ensino Médio da Escola Profª Maria Do Salete Gusmão de Araújo em Maceió - AL¹⁴. Essa escola fica situada no bairro do Clima Bom, no Conjunto Osman Loureiro, e é uma das três instituições da rede estadual de ensino que atende à população desse bairro. Antes de começar o experimento, observamos, durante três dias, a turma e sua dinâmica com a professora e com as atividades da escola. No primeiro dia, uma terça-feira, 13 de agosto de 2019, estava acontecendo um

¹⁴ No Clima Bom, região periférica da parte alta da cidade, estima-se, pelo último censo do IBGE realizado em 2010, uma população de 55.952 habitantes, segundo os dados registrados na Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio de Alagoas.

evento na escola e, por isso, os alunos estavam no hall, cada turma em um estande para falar de uma personalidade alagoana.

A primeira série B, turma que participou da experiência, ficou responsável por falar de Pontes de Miranda; Conversando com eles foi possível perceber a proposta metodológica da escola com o evento, como registrado no trecho abaixo:

Perguntei se eles leram algumas das obras que falaram e apenas Gabriel disse ter lido algo, um poema sobre a primeira esposa do autor. O poema era muito bonito e romântico, segundo o aluno, no entanto, ele não detalhou mais. Percebi que todos os grupos tinham muitas informações para compartilhar [...] era importante saber as informações, tanto que tinham alunos passando e fazendo anotações, eles sempre pediam para repetir a data de nascimento, local de nascença ou de morte, nome completo do autor, de suas obras, mas poucas vezes aconteceram trocas de experiências. (Trecho do diário do dia 13 de agosto de 2019).

Os alunos foram orientados a conhecer a vida e os feitos das personalidades homenageadas no evento. Contudo, poucos tiveram contato com as obras, seja pelo difícil acesso aos livros, aos espetáculos distantes e pagos ou, até mesmo, por não procurarem. Eventos como esse proposto na escola, nos quais os alunos podem exercitar a criatividade, a intuição e vivenciar trabalho em grupos, contribuem para o desenvolvimento de uma autonomia dos estudantes.

No entanto, a ausência de uma vivência com as obras, sejam elas literárias ou não, pode resultar em um mero exercício de memorização de fatos, que não propiciam uma experiência sensível e efetiva de descoberta. Nesse período de observação, vimos momentos de envolvimento dos alunos com uma experiência cultural para além de um estudo informativo com, inclusive, apresentações idealizadas pela própria turma:

[...] um aluno de cada série se caracterizou como a personalidade que apresentaram no evento e desfilou pelo ginásio. Posteriormente, dois alunos de cada turma tiveram que responder duas perguntas sobre a personalidade que estudaram e, por fim, ocorreram as apresentações artísticas. Para a apresentação artística, a primeira série “B” fez uma encenação, muito bonita e sensível. (Trecho do diário do dia 14 de agosto de 2019).

Nessa primeira semana na escola, pudemos observar a relação dos alunos com as atividades, apesar de apenas dois terem falado na exposição e apenas seis terem se apresentado, o restante da turma estava envolvida de outras formas: na organização dos

estandes, dos cenários, na composição de músicas para um “grito de guerra” da série e na pesquisa para a realização das atividades anteriores. O envolvimento deles com a proposta deve ser destacado como positivo mesmo com o caráter, por vezes, meramente informativo sobre as personalidades não favorecendo a vivência da contribuição dessas personalidades.

No segundo dia do evento, 14 de agosto de 2019, uma quarta-feira, conhecemos o ginásio¹⁵, um local amplo e ventilado, propício para o desenvolvimento das atividades propostas neste trabalho. Todavia, não tivemos a oportunidade de utilizar esse espaço para a experiência, uma vez que o horário dos nossos encontros eram os mesmos das aulas de educação física das outras turmas da escola.

Figura 1: Ginásio da escola



Fonte: Dados da pesquisa

A pesquisadora pôde observar a turma em sala no dia 16 de agosto. Nessa aula, a professora fez a correção de uma atividade sobre os sentidos denotativos e conotativos com os alunos. Segundo ela, nos dias que antecederam a experiência, optou-se por esse assunto, pois os prepararia para a leitura dos poemas. Outra informação que tivemos é que, após o pedido de autorização da escola para a realização desta pesquisa, o gênero poesia foi deixado para o segundo semestre.

¹⁵ As apresentações artísticas aconteceram no ginásio da escola.

Na sala de aula, a professora e os alunos, apesar de poucos¹⁶, se mostraram abertos para o diálogo, sempre conversando sobre as atividades que passaram ou sobre o conteúdo da aula. Em todo o tempo da experiência, transitamos livremente pelos espaços da escola, o que não se aplicou também aos alunos.

A biblioteca da escola, por exemplo, estava sem energia e sem bibliotecária para o horário da manhã, permanecendo fechada neste horário. Com as janelas sempre fechadas, a luz do sol mal iluminava o espaço, que também estava quente, ou seja, um ambiente pouco propício para a leitura, uma vez que, de acordo com Pinheiro (2018), é essencial que a biblioteca seja um lugar agradável, ventilado, espaçoso para o trabalho com a poesia.

Figura 2: Biblioteca da escola



Fonte: Dados da pesquisa

A biblioteca, no entanto, é espaçosa, com mesas e cadeiras para leitura, rodeada de estantes com fácil acesso aos livros expostos. Antes de finalizarmos a experiência, soubemos que essa questão da energia estava se resolvendo, dessa maneira, os alunos poderiam ficar à vontade naquela sala, afinal: “O uso da biblioteca, por exemplo, é indispensável. Ir até lá, escolher livremente na prateleira o livro que quiser, descobrir autores até então desconhecidos, ter, portanto, um contato corporal com os livros.” (PINHEIRO, 2018, p. 24).

¹⁶ A turma tinha 30 alunos, mas, por causa do evento da escola, muitos faltaram na aula de quinta-feira. Além disso, a aula da quinta-feira é a primeira do dia, o que, algumas vezes, se choca com o café da manhã, fazendo com que os alunos demorem a chegar na sala e, conseqüentemente, a aula seja mais curta.

Com o espaço funcionando devidamente, os alunos poderiam levar os livros para ler em casa, mas, porque a escola estava sem bibliotecária pela manhã¹⁷, isso não era possível. Da mesma forma, por não ter bibliotecária, não havia uma catalogação, por isso a pesquisadora não teve como saber a quantidade de livros que tem na escola e suas especificidades, assim como nem todos os livros estavam colocados na seção designada aos seus gêneros. Contudo, em uma visita de campo, notamos uma variedade de obras infanto-juvenis e de clássicos da literatura adaptados para os jovens. Dentre as obras infanto-juvenis, destacamos o único livro encontrado lá que foi escrito pelo autor estudado neste trabalho, a narrativa: *Uma colcha muito curta* (CAPPARELLI, 2007).

Figura 3: Organização dos livros na estante



Fonte: Dados da pesquisa

Como o ensino médio funciona em horário integral, um espaço muito importante para a escola é o refeitório. Os alunos têm direito a fazer as três refeições principais do dia e duas merendas. Essa alimentação realmente é assegurada pela escola, e com qualidade, mas como o refeitório é pequeno os alunos acabavam por fazer suas refeições nas escadarias, no hall e, algumas vezes, na própria sala de aula. Dessa maneira, nesses espaços e momentos, principalmente no hall da escola, pudemos conversar e conhecer mais os alunos também, refletindo, inclusive, acerca da própria experiência.

¹⁷ Duas professoras afastadas da sala de aula abriam a biblioteca no horário da tarde.

Figura 4: Hall da escola

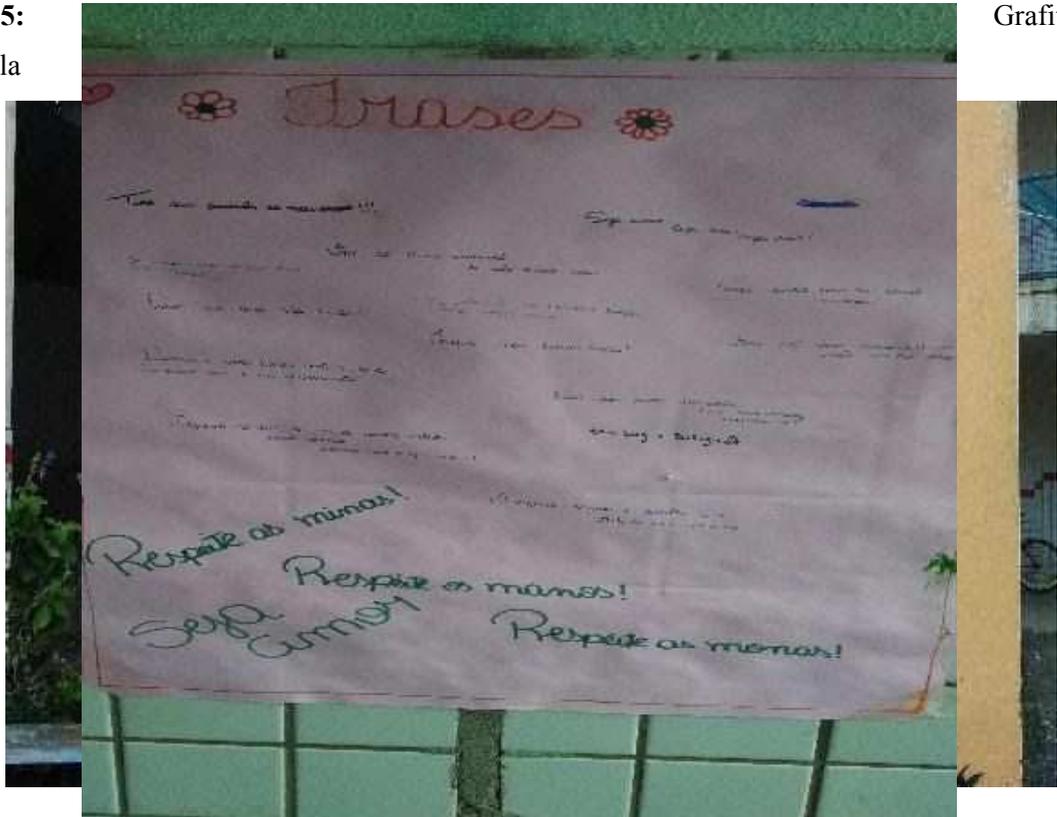
Fonte: Dados da pesquisa

No período da experiência, algumas aulas da tarde tiveram que ser canceladas, pois a falta de energia, que antes afetava apenas a biblioteca, passou para toda a escola, menos a parte administrativa, não sendo possível preparar a refeição dos alunos e mantê-los na escola com fome e com pouca luz nas salas de aula. Além da sala da primeira série B, a pesquisadora conheceu também a sala onde acontecem os encontros do grupo de Hip-Hop da escola. Em parceria com a secretaria de cultura, a escola oferece essa atividade extracurricular para os alunos. Da primeira série B, cinco alunos participam desse grupo, compondo, cantando e produzindo vídeos.

Em uma conversa com o responsável pelo grupo no colégio, durante um dos encontros, foi dito que, com as atividades no hip-hop, os alunos participantes passaram por mudanças positivas no desempenho escolar ou nas relações sociais que eles vivenciam. Da mesma forma, devido à natureza social e crítica do movimento, também foi dito que houve a percepção de um despertar e/ou a ampliação de um olhar questionador e sensível nos que estão envolvidos nessa arte¹⁸. Outro registro vindo desse grupo é a presença de grafite nos muros dentro da escola:

¹⁸ No grupo, os alunos discutem certas temáticas, compõem os raps, produzem músicas e vídeos, tendo, inclusive, gravações de estúdio, e, posteriormente, divulgam no youtube.

Figura 5:
na escola



Grafite

Fonte: Dados

pesquisa

da

Em toda a escola, inclusive na sala de aula e na biblioteca¹⁹, há desenhos feitos pelos alunos, assim como trechos de livros e de outros textos lidos por eles em cartolinas coladas no balcão ou nas paredes. Acerca disso, ressaltamos Pinheiro (2018) ao afirmar, especificamente sobre a poesia, que murais assim, nos quais os alunos podem destacar os versos que mais gostam, são procedimentos que propiciam um ambiente físico e psicológico de vivência da poesia. Os cartazes na biblioteca fazem parte de uma iniciativa da antiga bibliotecária da escola, para marcas da leitura dos alunos naquele espaço. No entanto, quando questionados sobre os cartazes na sala, os colaboradores não souberam dizer o porquê de aquilo estar ali, mas afirmaram que sempre alguns deles escrevem lá.

Figura 6: Cartaz na sala de aula

¹⁹ Como pode ser observado na figura 1.

Fonte: Dados da pesquisa

Após a primeira semana de observação, aplicamos o questionário com os alunos, buscando mais dados sobre suas vivências culturais, artísticas, seus gostos e enfim, finalizar a elaboração das atividades com poesia e performance que julgássemos serem envolventes e confortáveis para todos. A seguir, refletiremos acerca das perguntas de sondagem e suas respostas pela turma, o que também contribuiu para a organização do experimento.

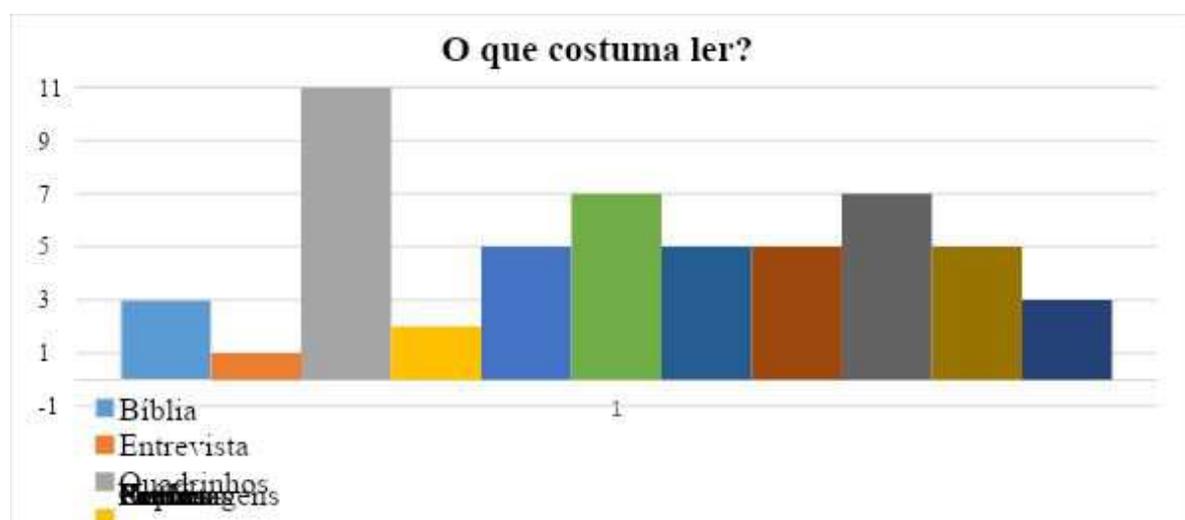
3.5 As primeiras perguntas

O questionário de sondagem (APÊNDICES) nos auxiliou nas escolhas metodológicas com a performance em sala e possibilitou uma noção inicial do relacionamento dos alunos com o gênero literário poesia. As primeiras informações solicitadas foram os nomes, idades e sexo dos colaboradores da pesquisa. Em seguida, os participantes se depararam com três questões de múltipla escolha sobre suas experiências de leitura. Na sequência, as perguntas foram abertas para dar espaço para o que os alunos quisessem compartilhar. Dessas questões mais discursivas, duas eram sobre poesia, duas sobre atividades mais corporais e duas sobre leitura. A seguir, detalharemos os dados obtidos da aplicação desse questionário.

De acordo com a matrícula, havia 30 estudantes na primeira série B, no entanto, em nenhum dos encontros o total de alunos esteve presente. Apesar disso, houve uma regularidade na presença dos participantes da pesquisa da primeira até a última aula. No dia da aplicação do questionário, apenas 19 alunos estavam na sala. Mesmo não sendo o número total, as 19 sondagens servem de amostra do contato de toda a turma com a poesia e com atividades de expressão corporal. Entre essas sondagens, registramos primeiramente, que a turma tem 10 estudantes com 15 anos, faixa etária adequada para a série, e 9 estudantes fora de faixa, no entanto, não tão distantes, variando entre as idades de 16 e 17 anos. Outra informação de identificação da turma é que tem mais meninos do que meninas, com 12 estudantes se identificando com o sexo masculino e sete com o sexo feminino.

Prosseguindo para as questões de múltipla escolha do questionário, o intuito era ter um panorama do relacionamento que os colaboradores da pesquisa têm com as diversas experiências de leitura. Primeiramente, perguntamos o que eles mais costumam ler e a maioria, onze alunos, marcou histórias em quadrinhos²⁰. Além das HQ's, notícias e fanfics também foram recorrentes, com sete dos alunos marcando cada uma dessas opções tão distantes uma da outra.

Gráfico 1



Fonte: Dados da pesquisa

A poesia, gênero que interessa mais de perto para este estudo, no entanto, foi marcada por apenas cinco alunos, mas não foi o menos expressivo, ficando em terceiro lugar junto com conto, piada e crônica. Analisando as respostas, nos deparamos com a percepção de um questionário que, nesta pergunta, feita de forma objetiva, não abarcou muitos gêneros e foi, de

²⁰ No questionário, os alunos marcaram histórias em quadrinhos e acrescentaram mangás depois, diferenciando os quadrinhos ocidentais dos orientais. A pesquisadora, no entanto, optou por contabilizá-los juntos.

certa forma, até redundante em alguns momentos, limitando as opções de resposta dos colaboradores.

O interesse dos alunos da educação básica pela poesia também é discutido por Pinheiro (2018, p. 11) que, falando de pesquisas antigas e mais recentes, ressalta um distanciamento entre esse gênero e os jovens leitores, com a poesia, geralmente, ocupando a terceira ou quarta colocação. Condizendo com esse levantamento, nossa pesquisa nos mostrou o gênero lírico em terceiro lugar, assim como, assinalado no gráfico acima, evidenciou o grande intervalo entre os que costumam ler histórias em quadrinhos e os que marcaram poemas se torna ainda mais evidente, com 58% da turma marcando o primeiro e apenas 26% escolhendo os poemas. Essa preferência pelas histórias em quadrinhos é atestada também na pesquisa de Santos (2019, p. 74) que atribui essa predileção aos seguintes elementos:

[...] a faixa-etária é um elemento que pode esclarecer tal escolha, visto que muitos alunos marcaram que gostavam de outras leituras e, especificaram alguns títulos de contos infantis, como *Chapeuzinho vermelho*, *Pinóquio*, *Os três porquinhos*, demonstrando uma afinidade maior com narrativas. Todavia compreendemos que são histórias mais presentes no cotidiano da criança, além de ouvir como forma de contação, a criança ainda tem a oportunidade de assistir adaptações em filmes ou desenhos sobre os diversos contos.

Quando perguntados sobre onde costumavam realizar as suas leituras, registramos um dado que julgamos interessante: dezessete alunos marcaram em casa e apenas um marcou a biblioteca da escola. Para essa informação, a curto prazo, levantamos a hipótese de ser uma questão relacionada com as considerações aqui já feitas sobre as condições atuais de uso da biblioteca sem, no entanto, esquecermo-nos de questionarmo-nos acerca de um trabalho da própria escola com a leitura. Além desses dados, dois estudantes marcaram “outros” exemplificado com a casa da avó e a casa de amigos e apenas quatro marcaram que liam na escola.

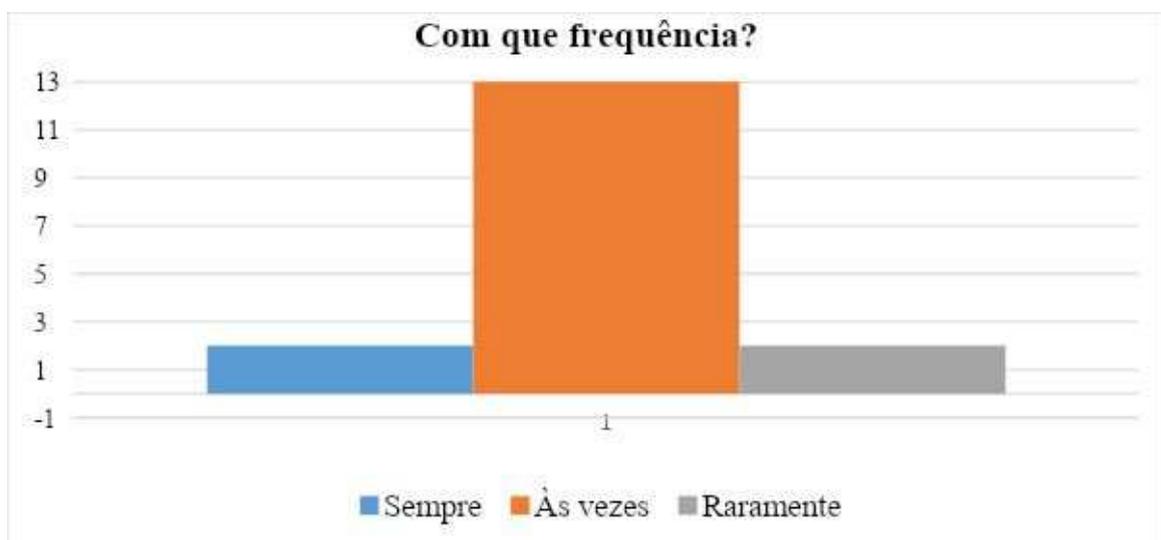
Gráfico 2



Fonte – Dados da pesquisa

Na questão seguinte, também de múltipla escolha, indagamos a frequência em que realizam essas leituras. Nesse momento, apenas dois estudantes marcaram “sempre”, quatro marcaram raramente e a maioria, 13 alunos, marcou “às vezes”. Esses dados demonstram uma dificuldade dos colaboradores em reconhecer o que seria “leitura”, relacionando-a comumente às atividades trabalhadas na sala de aula ou aos clássicos também comentados na escola.

Gráfico 3



Fonte: Dados da pesquisa

Pinheiro (2018) nos fala de uma recorrência de alunos que, na verdade, não sabem exatamente do que gostam ou desgostam; percebemos isso também quando questionamos se

os participantes gostavam de ler poesia. Somente os mesmos cinco alunos deram respostas afirmativas e um deles citou Jorge de Lima e outro *A divina Comédia*, de Dante Alighieri. A pergunta completa dessa questão é: "Você gosta de ler poesia? Existe algum poema especial para você? Qual?". Entre os alunos que negaram gostar de ler poesia, a maioria disse apenas "não", mas um dos estudantes afirmou nunca ter encontrado "uma poesia que me agrade" e outro sentiu a necessidade de reiterar a sua negação escrevendo "não, não gosto".

Além disso, destacamos que nenhum dos alunos que participam do grupo de Hip Hop mencionaram, no questionário, suas experiências com rap. Contudo, em conversas, eles sempre se referiam às composições como poesia, sentindo, no começo, a necessidade de explicar "é que, para nós, é poesia". Dessa forma, discutimos sobre o texto poético do rap e, nesta pesquisa, ratificamos a pouca vivência da maioria dos colaboradores, assim como a consequente necessidade de um trabalho mais voltado para o gênero lírico na sala de aula.

Prosseguindo para as questões direcionadas para a performance, todas perguntas abertas, questionamos se os colaboradores já tiveram alguma experiência com atividades de expressão corporal anteriormente e como foi. Enquanto em umas das respostas disseram não lembrar, oito estudantes negaram e nove afirmaram ter, mesmo que brevemente. Essas vivências, segundo os colaboradores, ocorreram com teatro na escola e atividades na disciplina de arte, assim como, registrado por apenas um estudante, com capoeira e maculelê.

Apenas duas respostas trouxeram para o questionário a apresentação que observamos no evento da escola, o que indica um não reconhecimento daquelas apresentações como atividades de expressão corporal, mesmo que tenham dançado e atuado. Outro registro dessa mesma pergunta é um em que o participante afirma ter experiências com essas atividades, mas que não gostou, por sentir vergonha "das outras pessoas". Segundo Becker (2003), o adolescente é um ser em desenvolvimento e em conflito, gosta de algo, mas opta por não fazer devido a vergonha é um bom exemplo disso. O sentimento da vergonha é acompanhado pelo medo da exclusão, sentimentos corriqueiros na adolescência. Por isso, a importância de um trabalho que rompa com as engrenagens de inércia do corpo e da mente na escola.

Continuando, perguntamos se os alunos já participaram de algum sarau poético e se gostaram. Para responder, muitos solicitaram uma explicação sobre o que era um sarau, pois não conheciam o termo. Por fim, cinco alunos afirmaram ter participado e gostado, os demais negaram. Na questão seguinte, quando questionados se costumam falar de leituras com os amigos, a maioria, catorze alunos, negou. Dentre os que deram uma resposta afirmativa, um

disse ser sobre a bíblia, outro sobre anime²¹ e outro disse que isso aconteceu apenas uma vez, depois de ler um livro. Além dessas respostas, uma pessoa disse que, às vezes, falava sobre leituras com os amigos, para discutir a opinião deles sobre o que leram.

A partir dessa resposta, fica o questionamento: ela estava se referindo à atividade de leitura em sala, ao seu círculo de amizade fora dos muros da escola ou, quem sabe, às duas instâncias? Similar à pergunta anterior, o último questionamento da sondagem perguntou se os alunos compartilhavam leituras em casa e obtivemos dezesseis respostas negativas. Um registro que carrega consigo marcas sociais que representam desde a falta de tempo, com os familiares ocupados em trabalhos ou sem atenção com os mais jovens, até a impossibilidade deles em ler, por não saberem como.

Além dessa resposta, alguém disse que compartilhava leituras às vezes com a avó e outra disse que o fazia apenas com o irmão mais novo, quando o ajudava com as atividades da escola. Outro fator também pode ser a falta de interesse, considerando que, em uma das respostas afirmativas, foi dito que a pessoa apenas se interessou em ler três livros e assim só falou desses em casa.

Diante desse dado em específico, retomamos o nosso intuito em propor uma vivência com o texto poético em sala como parte do processo de formação do leitor, mas conscientes de que esse processo abrange “[...] particularidades de uma sintonia mais fina, além da disposição para aventuras subjetivas, que não existe em qualquer professor nem em qualquer aluno.” (CADEMARTORI, 2012, p. 91).

Na nossa leitura dos questionários, o que destacamos é a percepção de que nossa experiência seria uma das primeiras vivências mais intensas e efetivas da maioria dos alunos com o texto poético. Reafirmamos também a importância de perguntas que permitam aos alunos se expressarem sem serem limitados; dessa forma, ao depararmos-nos com suas respostas, elas serão o mais próximas da realidade deles possível, mesmo que, posteriormente, os participantes mudem de opinião ou interesses. Essa mudança é atestada por Pinheiro (2018, p. 23), ao afirmar que “[...] é comum observarmos que as preferências mudam rapidamente ou que eles simplesmente nada conhecem de determinado assunto”. Com o que observamos na sondagem, percebemos que a nossa vivência com os poemas para jovens pode começar direto com atividades de leitura em performance e assim o fizemos, o que será mais detalhado e

²¹ O colaborador, possivelmente, confundiu anime com mangá, uma vez que o primeiro é a adaptação televisiva desse.

discutido no capítulo seguinte, em que falaremos especificamente sobre a nossa experiência de leitura de poemas na escola.

4 CORPO A CORPO COM A POESIA

A retomada das gravações do experimento mais a leitura e a releitura das anotações do caderno de campo suscitaram as mais diversas reflexões acerca da recepção dos poemas de Sérgio Caparelli pelos colaboradores. Este ir e vir nos conduziu na escolha de três categorias que nos permitiram refletir de modo mais vertical sobre a experiência realizada. As categorias selecionadas, portanto, foram: Jogo com a poesia, vocalidade e fluência corporal. A escolha justifica-se uma vez que as categorias podem contribuir para pensar caminhos da recepção de poemas por jovens leitores numa perspectiva performativa, tanto no âmbito da vocalidade, isto é, das diferentes formas de realização oral, quanto no “jogo de corpo” que nasce da leitura.

4.1 Jogo com a poesia

A relação que um indivíduo estabelece com a poesia é bastante particular, sendo possível haver uma reverberação dos versos dentro da pessoa sem que haja uma formulação oral de como aquilo o afetou. Refletindo sobre a função da poesia, Pinheiro (2018, p.18) lembra que não é possível mensurá-la segundo modelos esquemáticos de avaliação escolar, pois esta “[...] é uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar de nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor.”

A partir desse momento, refletiremos sobre uma vivência que traz consigo muito do captar do olhar, do sorriso dos alunos e outras reações. Para isso, guiamo-nos, teoricamente, pelas reflexões de Iser (2002) relativas ao jogo da leitura e de Zumthor (2018), no que se refere à performance. Por certo, o percurso metodológico adotado trazia, a partir de Oliveira (2018), um pouco da aproximação da reflexão desses dois importantes teóricos.

O primeiro poema que escolhemos para trabalhar com os alunos intitula-se “Buscavam papai”²² e, ao levá-lo para a sala de aula, optamos por não revelar o título. Primeiramente, houve a escuta do poema seguida de uma conversa sobre as impressões dos alunos quanto ao que foi lido, como descrito abaixo:

Quando perguntei o que acharam do poema, eles ficaram meio perdidos, não sabiam o que dizer, pensei em reformular minha pergunta, mas um dos alunos me pediu para ler novamente, então o fiz. Depois dessa leitura, perguntei o que chamou a atenção deles no poema e dois alunos me

²² Os poemas completos utilizados para essa reflexão sobre a experiência estão no primeiro capítulo desta dissertação.

perguntaram de volta o que significava “andrajos”. Após a explicação, um dos alunos perguntou se o eu lírico - que ele chamou de menino - estava com depressão, então eu perguntei o que o fez achar isso, mas, antes de sua resposta, uma aluna disse que achava que o eu lírico estava relatando um estupro. Dessa vez, quando perguntei o que a levou a essa suposição, ela justificou com a primeira estrofe do poema. Alguns concordaram com ela, mas o primeiro aluno a falar reafirmou ser depressão porque o menino estava “na solidão do quarto” e “sem promessas”. (Trecho do diário do dia 23 de agosto de 2019).

Aquilo que é despertado pelo texto poético no leitor tem a ver com as experiências de mundo vivenciadas e as percepções do corpo de quem lê, mas também, e principalmente, pelas sugestões jogadas no texto. Segundo Iser (2002), o próprio texto é o campo do jogo e os autores jogam com os leitores. Sobre esse jogo, o teórico ainda fala que,

O jogo encenado do texto não se desdobra, portanto, como um espetáculo que o leitor meramente observa, mas é tanto um evento em processo como um acontecimento para o leitor, provocando seu envolvimento direto nos procedimentos e na encenação. Pois o jogo do texto pode ser cumprido individualmente por cada leitor, que, ao realizá-lo de seu modo, produz um “suplemento” individual, que considera ser o significado do texto. (ISER, 2002, p. 115).

Sendo assim, a cada verso o leitor pode ir construindo ou desconstruindo significações, assim como confirmando ou negando inferências, uma vez que o texto é resultado de um ato intencional, no qual, de acordo com Iser (2002), um autor se refere e intervém em um mundo existente. Para Oliveira (2014), é preciso abrir o corpo às lacunas do texto, para que, na leitura, o texto possa manter viva sua potencialidade dinâmica de produção de sentidos. Diante disso, nesse primeiro momento, não houve uma cobrança por mais impressões dos poemas, mas a proposta de uma atividade de experimentação com a leitura do poema que pudesse:

[...] acordar aqueles corpos para a leitura, para o espaço em que estávamos e para eles mesmos. Todos se levantaram e continuamos em círculo. Pensei em experimentarmos diferentes emoções para um verso do poema, para isso, propus que cada um escolhesse um verso e o pronunciasse enquanto olhava e caminhava em direção a outro aluno, para assim um ir se colocando no lugar do outro [...] Após esse exercício eles ficaram mais envolvidos com a proposta e eu passei a trabalhar mais das possibilidades de leitura do texto. Pedi para todos lerem as duas estrofes do poema sussurrando e depois apenas o primeiro verso sussurrando, gritando, tristes, espirrando, com vontade de vomitar, eufóricos e, então, novamente tristes (Trecho do diário do dia 23 de agosto de 2019).

O objetivo dessa atividade é ativar a percepção do sujeito com o outro, com o espaço e com o texto, em outras palavras, acordar partes do corpo e trabalhar com a atenção. Segundo Oliveira (2014), quanto mais a voz e o corpo em movimento exploram as potencialidades sonoras, rítmicas do texto, mais lances interpretativos emergem. Dessa forma, os alunos despertaram seus corpos para a recepção do texto, aquele que se realiza e é atualizado pela performance. Diante disso, destacamos aqui o momento em que um dos alunos, ao cruzar a roda e lendo o verso “com rostos de sombras”, levou as mãos para a cabeça, revelando assim um desejo de enfatizar as palavras “rostos” e “sombras” em seu corpo.

Figura 7: Experimentação de “Buscavam o papai”



Fonte: Dados da pesquisa

A leitura, nesse momento, assumiu o mesmo caráter de jogo que há no texto, no qual os alunos tiveram que imaginar, interpretar e performar o poema ao mesmo tempo. Sobre as possibilidades de se imaginar o texto pelo leitor, Iser (2002, p. 107) diz que:

[...] o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido do texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor

traz à vida: todas elas transgridem - e, daí, modificam - o mundo referencial contido no texto.

Na performance, essa transgressão vem muito do passeio da leitura pelo corpo do leitor, ao jogar com o texto pela vocalização, com possíveis choques semânticos das palavras, percebendo e permitindo a dança desses choques por entre sangue, ossos e peles daquele que lê. De acordo com Oliveira (2014, p.111):

Os espaços vazios do texto são reverberados na imprevisibilidade do movimento do corpo na leitura-dança; nesse encontro indeterminado - do gesto e do próprio texto literário - o corpo que lê experiencia a palavra literária, a interpretação que faz dela não é exclusivamente analítica, mas também sensorial. [...] A leitura torna-se um convite às surpresas, às ciladas, ao jogo do texto.

Sendo surpresa e sendo jogo, optamos por revelar o título do poema apenas após uma maior exploração do texto. Depois da atividade inicial, os alunos leram juntos todo o poema e quando terminaram, revelamos o título, o que confundiu os colaboradores por um breve instante, com um deles perguntando o que este significava e outro dizendo que era porque “está indo buscar o pai dele”. Começando pelo título, o poema foi lido mais uma vez e desde a primeira estrofe ouvimos sons de surpresa e compreensão dos participantes, com alguns repetindo “nossa!” durante a leitura. Os colaboradores da pesquisa propuseram possíveis contextos para o acontecido no poema, como por exemplo, o pai do eu lírico ter feito algo errado e a polícia ou bandidos terem ido atrás dele ou ter sido sequestrado.

Depois da discussão, realizamos mais uma atividade de exploração do texto pela performance, mas apenas dizendo “Buscavam o papai”. Os próprios alunos surgiram com as ideias de dizer o título com um tom de voz choroso, desesperado e, até mesmo, sarcástico. Algumas das leituras foram acompanhadas de gestos como mãos para o alto, nos cabelos e para o chão. Jogar o jogo do poema dá ao leitor uma autonomia de passeio pelo texto, o que pudemos vivenciar no término da aula, quando dois alunos que participaram do experimento fizeram um breve rap com *beatbox* de alguns versos do poema.

A partir de suas vivências, os alunos se apropriaram da materialidade sonora resultante da organização das palavras no poema e atualizaram, como é próprio da performance, o que era poesia em Hip Hop, não para mostrar aos demais, mas porque, brincando, isso surgiu. Para o teórico da performance, essa percepção do peso e estrutura das palavras já está nos

centros nervosos do leitor e é o que acarreta a apropriação do texto e a sua reconstrução por aquele que lê:

Percebemos a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica e as reações que elas provocam em nossos centros nervosos. Essa percepção, ela está lá. Não se acrescenta, ela está. É a partir daí, graças a ela que, esclarecido ou instilado por qualquer reflexo semântico do texto, aproprio-me dele, interpretando-o, ao meu modo; é a partir dela que, este texto, eu o reconstruo, como o meu lugar de um dia. (ZUMTHOR, 2018, p. 50 - 51).

Assim como a poesia joga com a linguagem em sua construção, o leitor também o faz com a semântica e a sonoridade dessas palavras durante a leitura. Essa relação de jogo entre o leitor e o texto poético é própria da poesia. Hunzinger (2019) reflete sobre uma função original da poesia nas culturas primitivas e afirma que esta nasceu não só durante o jogo, como também enquanto jogo e que a afinidade entre essas duas instâncias também é manifestada pela própria estrutura imaginativa de criação de ambas. Considerando isso, propusemos outras atividades a fim de convidar os alunos a não somente jogar com a poesia enquanto leitura, mas também enquanto criação.

Entre essas atividades, destacamos a atenção que deveriam ter com os movimentos corporais, como, por exemplo, com o poema “Bit selvagem”. Neste, os participantes tiveram que reagir com seus corpos ao que escutavam e, por vezes, emitiam algumas sonoridades, como uma prosopopéia para determinados versos. Outra instância criativa, enquanto jogo, que propomos foi uma mais voltada para uma composição sequencial de um texto. Nesta atividade, os colaboradores jogaram com o poema “Oscar Freire”:

Para este momento, eu separei duas cópias do poema “Oscar Freire”, que os alunos não conheciam como descobri em uma conversa com eles, e levei para a aula todos os versos cortados em tiras, a ideia era os alunos construírem um poema a partir dessas tiras. Separei a turma em dois grupos para que não ficassem com versos repetidos, entretanto, não muito tempo depois, eles estavam trocando os versos entre os grupos e se ajudando a criar um poema. Entre as modificações da ordem dos versos, eles sempre discutiam os sentidos do que estavam criando. (Trecho do diário do dia 29 de agosto de 2019)

A dinâmica ao ler um texto poético é de criar imagens que, durante a leitura, podem ser confirmadas ou negadas. Sobre isso, Iser (2002) fala de uma dupla operação de imaginar e interpretar um mundo a ser identificado. Na nossa proposta, ao tentar encaixar os versos soltos em uma sequência, os alunos estavam jogando com a possibilidade de visualizar e de

criar diferentes mundos possíveis, ou seja, não estavam distantes do processo próprio da leitura. O objetivo, portanto, não era “acertar” a forma original e ganhar alguma coisa.

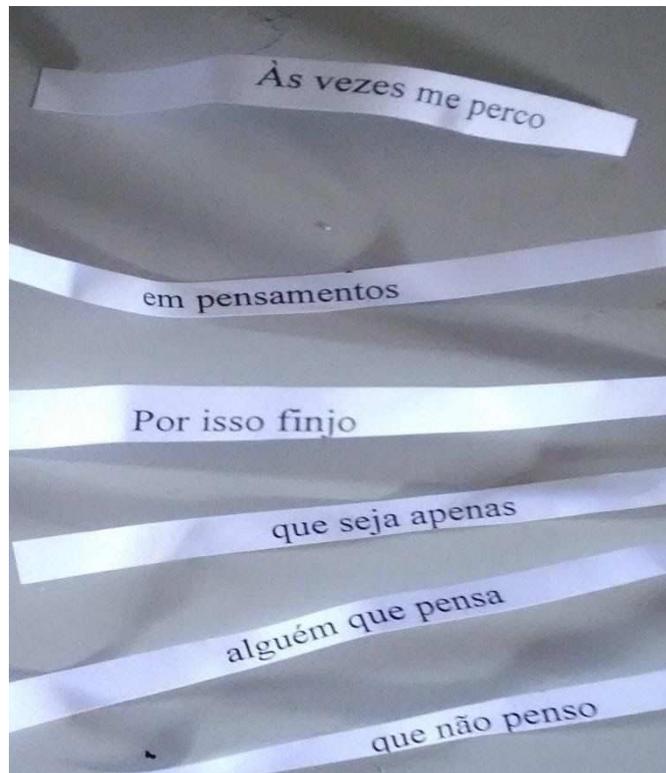
Nesta atividade, que retomamos também no artigo *Leitura de poesia para jovens: A lírica do metrô* de Sérgio Capparelli (ALVES; BARBOZA, 2020), constatamos uma brincadeira de tentativas de busca de sentido, testando diferentes significações com os versos, o que pode favorecer uma convivência mais íntima e autônoma com a palavra poética, como registrado abaixo:

Entre as modificações da ordem dos versos, eles sempre discutiam se o que estavam criando “fazia sentido”. Em determinado momento, notaram as letras maiúsculas, mas optaram por não seguir a norma, eles não queriam acertar como era o poema original, mas fazer coisas diferentes. (Trecho do diário do dia 28 de agosto de 2019)

Tendo em vista que o leitor traz contribuições particulares de mundo que agem sobre a significação do texto, a leitura que os alunos fizeram dos fragmentos os levaram a textos que trouxessem o mesmo significado de uma determinada maneira. Diante disso e da própria ideia de jogo, eles modificaram diversas vezes a ordem dos versos, em determinados momentos, finalizando uma ordem com os fragmentos e, em seguida, embaralhando-os novamente ou, até mesmo, trocando os versos entre os grupos. Para a pesquisa, conseguimos o registro de apenas duas criações, justamente por causa do caráter fugaz do jogo.

Figura 8: Primeiro poema criado na aula²³

²³ Na imagem, o texto criado na sala foi: “Às vezes me perco/ em pensamentos/ Por isso finjo/ que seja apenas/ alguém que pensa/ que não penso”.

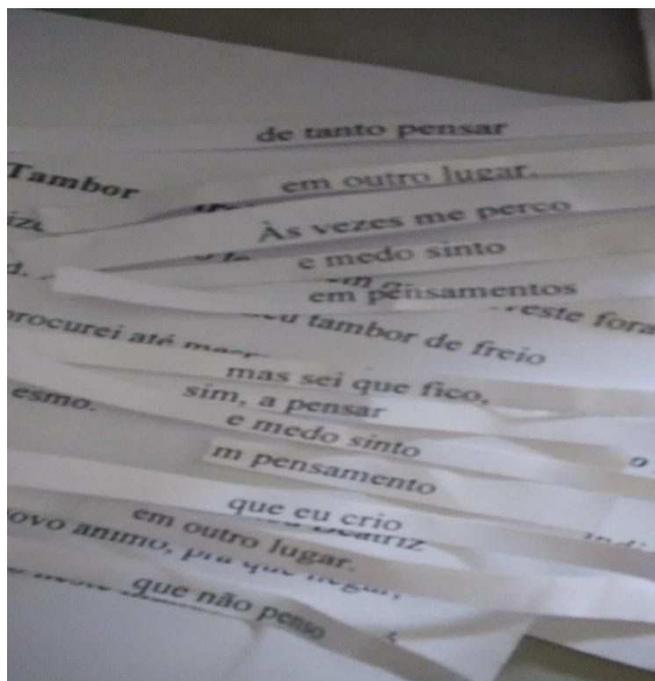


Fonte: Dados de pesquisa

Com os versos colocados de acordo com o que despertavam semântica e sonoramente nos alunos, no texto acima eles realçaram mais da sonoridade, como podemos observar na aliteração do /p/, recurso presente do poema de Sérgio Capparelli. Para Huzinga (2019), a linguagem poética é jogar com as palavras e ordená-las de maneira harmoniosa. Ao manipularem os versos, os colaboradores participaram ativamente desse jogo de criação poética que, por sua vez, também é de leitura. A seguir, mais um registro dessa atividade:

Figura 9: Segundo poema criado na aula²⁴

²⁴ Na imagem, o texto criado na sala foi: “de tanto pensar/ em outro lugar/ Às vezes me perco/ e medo sinto/ em pensamentos/ mas sei que fico,/ sim, a pensar/ e medo sinto/ em pensamento/ que eu crio/ em outro lugar/ que não penso”.



Fonte: Dados de pesquisa

Ainda discutindo a linguagem poética, Huzinga (2019) afirma que cada imagem encerra a solução de um enigma. Partindo dessa afirmação, os alunos, não só buscaram encerrar um enigma, como também criá-lo, ao formar os novos poemas. Na nossa experiência, em uma conversa posterior à atividade, foi dito que, ao criarem seus próprios poemas com os versos de Capparelli, os alunos pensaram no medo como algo criado por quem o sente, neste caso, assim disseram, um eu lírico confuso. Seguindo adiante, a escuta do poema original, escrito por Sérgio Capparelli, ganha outra dimensão dentro dos enigmas da poesia. A recepção deste texto, nessa aula, é também o fim de um mistério, a culminância de um jogo de criação e de significações, que, muito livremente, envolveu a turma:

Do que pararam para compartilhar comigo, duas versões do poema foram apresentadas na sala [...] E a cada leitura, palmas. Por fim, li o poema original e Alan exclamou que era igual ao último, um que ele fez sozinho, então Marcos pediu o meu livro e todos os demais se juntaram para comparar. No começo, ficaram bem animados, mas logo apareceram as diferenças, o que não diminuiu o entusiasmo da turma, com alguns alunos parabenizando Alan, batendo palmas e dizendo que era tão bom quanto o original. (Trecho do diário do dia 29 de agosto de 2019)

Nesta proposta de criação de um mundo a partir de um poema fragmentado e nos horizontes dos alunos, o que mais destacamos é o empenho da turma em jogar com os versos e fazê-los significar. Essa noção de jogo esteve muito viva nesta etapa, o que justifica, inclusive, sua descrição e reflexão nesta categoria. De acordo com Iser (2002, p. 115), o jogo

do texto “[...] não é nem ganho, nem perda, mas sim um processo de transformações das posições, que dá uma presença dinâmica à ausência e alteridade da diferença”. Corroborando com esta citação, observamos que não importa as similaridades ou diferenças entre o poema original e o criado pelos alunos, mas a vivência, enquanto jogo, por eles compartilhada.

Nesse momento, a atividade com performance não era o nosso foco, mas o desejo de alguns dos alunos em explorar mais do texto não foi negado. Afinal, essa vontade propõe uma experiência com o texto literário e nela reside também a natureza do jogo o qual “[...] produz e, ao mesmo tempo, possibilita que o processo de produção seja observado” (ISER, 2002, p. 116.). Dessa forma, enquanto recepção, essas performances se mostram como uma vivência significativa para aquele que lê e aquele que escuta. Observando as apresentações, notamos de forma natural a característica de jogo que emerge da leitura do texto literário. Carla e Marcos alternaram os versos como se um mandasse para o outro o lance seguinte, que, por vezes, foi um, dois ou três versos; atentos, eles dançaram em torno um do outro, em alguns momentos se olhavam, em outros para o texto, mas sempre percebemos uma parceria e expectativa entre eles.

Em seguida, Miguel e Alan também apresentaram, Miguel, hesitando entre os versos da primeira estrofe, olhava ao redor, assustado, como se a procura de algo ou alguém, por fim, ele se agachou e cobriu seu rosto. A partir desse momento, Alan assumiu a leitura, que ficou mais energética; o colaborador batia seus braços no coração e, terminando, transformou o último verso em uma pergunta, repetindo-a em um questionamento quanto a natureza daquele medo. Finalizado o poema, ele tocou no ombro de Miguel, que ainda estava agachado, e os dois juntos, se retiraram do centro da sala. Assim como com Carla e Marcos, destacamos a parceria entre esses dois participantes, que, quando terminaram, começaram a rir, o momento foi de criação e de diversão para eles e para nós, que assistimos.

Evidenciamos, nesta prática dos participantes, os diferentes caminhos traçados ao explorar o poema, com entregas distintas que atualizaram a leitura do texto. Diante disso, trazemos, novamente, nossa reflexão de um estudo anterior sobre esta atividade, tendo em vista que é a partir desse encontro mais interativo que o texto joga com o seu leitor, logo:

Considerando as diferentes formas de exploração do poema, o encontro com o texto se torna vivo e pode ser, um jogo para o seu leitor. Por certo, esse jogo de leitura poderá contribuir com o autoconhecimento, com uma percepção mais atenta da realidade, de seu lugar no mundo, dos diferentes lugares que ocupamos, seja no plano social, seja nas particularidades de cada sujeito. (ALVES; BARBOZA, 2020, p. 45)

Nesse sentido, ao explorar o texto de forma tão viva, o leitor passa por uma experiência que o coloca em contato com suas percepções de si e do mundo, o que, de certa forma, deslancha em uma reflexão. Dessa experiência, ressaltamos também a escolha dos alunos em usar moletom com capuz cobrindo suas cabeças nessa apresentação. Segundo Zumthor (2000), a vestimenta, em determinadas circunstâncias, contribui com o ornamento do homem, assim como se projeta, junto a voz e outros elementos, no ato da performance. Dessa forma, olhando para a escolha na roupa dos participantes, vemos mais um componente da realização do poema, enquanto símbolo, representante de algo, na verdade, de alguém que se esconde.

No entanto, em um momento anterior desse mesmo encontro - no qual os alunos experimentaram, individualmente, poemas que jogavam com o grafite - o moletom, ainda passando uma segurança, assume também a significação de ser traje para uma determinada ação quando o participante o utiliza para a sua performance de “Grafitti no muro da igreja”. Para nós, que observamos, é como se esse objeto conferisse a Miguel, de certa forma, a sua identidade ficcional.

Figura 10: Performance de “Grafitti no muro da igreja”



Fonte: Dados da pesquisa

Nesta apresentação, o participante manteve-se em uma postura de enfrentamento; ao começar, bateu o pé direito no chão fechando a mão direita, em seguida, deu um passo à frente com a perna esquerda e impôs seu tronco e cabeça também para frente. Em determinados momentos, o interlocutor imaginário do eu lírico ocupou um espaço na sala,

pois Miguel, se dirigindo para ele, apontou em linha reta para diante de si, como se falando diretamente com alguém. Finalizando sua apresentação, já tendo terminado o poema, o aluno mexeu sua cabeça como se estivesse desafiando a pessoa com quem falava. Isto é a capacidade do corpo em emitir-se enquanto linguagem, expressando aquilo que não foi dito, o que, segundo Zumthor (2018), é de onde vem a qualidade de descobertas, de aventuras, da leitura, na qual reside o seu aspecto necessariamente inacabado como de todo prazer.

Comentando sobre prazer, Iser (2002) fala sobre as opções de realização do jogo do texto, o qual gera o prazer, pois esse deriva do exercício incomum das nossas faculdades. Acompanhamos duas performances do mesmo poema que proporcionou um prazer aos espectadores que assistiram apropriações distintas do mesmo texto e aos seus realizadores, que experimentaram novas movimentações e vocalizações. Nessa apresentação de Miguel, assim como com as atividades a partir de “Oscar Freire” e de “Buscavam o papai”, este com toda a turma, vemos a satisfação que advém da prática do jogo, seja pelos olhares trocados, pelos risos após as performances e, até mesmo, pelo lance criativo com o uso do moleto. Nesta categoria de análise, lançamos um olhar sobre diferentes abordagens do poema enquanto jogo na sala de aula, aplicando essa noção tão própria da estética da recepção na nossa experiência. No tópico a seguir refletiremos mais atentamente sobre a voz na performance dos participantes.

4.2 Vocalização

Na reflexão acima, já discutimos certas realizações e potencialidades da voz em nossa experiência. Essa análise é possível, pois, de acordo com Zumthor (2000), a voz possui plena materialidade, seus traços são descritíveis e, por isso, interpretáveis. Diante disso, neste tópico, será verificado mais atentamente como se deu o processo dos alunos com a ressignificação das palavras pela voz. Destacando, para essa finalidade, principalmente, as escolhas de entonação, direcionamento e prontidão, ou seja, possíveis formas de pronunciar a mesma palavra, objetivo dessa pronúncia e a atenção do aluno com as possibilidades da palavra em uso. Na primeira aula da experiência, após a leitura inicial do poema “Buscavam o papai” e o exercício de percepção do espaço com a turma descritos anteriormente, passamos para uma prática mais específica da vocalização, como registrado abaixo:

Isso também foi feito com o verso “cheiravam a menta” soando feliz, com nojo, sussurrando, como se fosse um segredo e como se fosse uma fofoca. Enquanto vocalizavam esses dois versos, a entrega à proposta foi imediata. Todos participaram. Todos se olhavam enquanto falavam, se direcionavam para algum colega específico ou para o centro do círculo, sempre havendo uma conexão com os demais e explorando os sentidos dos versos. (Trecho do diário do dia 23 de agosto de 2019).

Assim que indicado o modo de leitura, os alunos projetaram os versos pela voz, como sentiam ser, sem uma preparação anterior, tudo feito no momento. Essa proposta de uma leitura que se ressignifica como em um jogo, sem uma preparação anterior mais voltada para a análise do texto, mas com um olhar para o que pode ser despertado por ele, abre, segundo Oliveira (2018), a possibilidade de aparecer enunciações singulares e surpreendentes. Dessa maneira, o fator surpresa e de experimentação oral permaneceu presente na nossa experiência. Após esse exercício, os estudantes ficaram mais envolvidos com a vocalização, não apenas lendo o poema, mas ressignificando-o a cada leitura, experimentando diferentes movimentações vocais e gestuais ao ler.

Em um determinado momento, foi pedido para os participantes lerem o poema completo como se estivessem com medo. Eles estavam sentados e a performance poderia ser considerada de menor proporção por isso, mas a voz, de acordo com Zumthor (2000, p. 146):

[...] transmuta o simbólico produzido pela linguagem, ela tende a despojá-lo do que ele comporta de arbitrário; ela o motiva com a presença deste corpo de onde emana. À extensão prosódica, à temporalidade da linguagem, a voz impõe assim sua espessura e verticalidade de seu espaço.

Em outras palavras, a voz emana a linguagem do corpo e nesse percurso situa esse corpo no enunciado e no espaço. Por isso, muitas vezes involuntariamente, a voz é acompanhada por movimentos corporais, como, inclusive, ocorreu com alguns colaboradores que já aliaram a vocalização a certas movimentações durante a leitura do poema “Buscavam papai”. Contudo, tanto os que tiveram uma mínima movimentação corporal quanto os que experimentaram mais com os movimentos fizeram uma leitura similar do texto.

Apesar disso, é comum que, em uma leitura em voz alta e coletiva, cada pessoa leia em um ritmo diferente. No entanto, os alunos leram praticamente em uníssono: pausadamente, como se cada verso os deixasse mais próximos da ação revelada no título do poema. Os alunos começaram a ler o primeiro verso sussurrando, o que tinha sido uma orientação anterior para a leitura do título; depois aumentaram a altura de voz. Notamos também uma

variação no volume da voz na primeira palavra do último verso, que logo ficou mais alta e mais demorada ao pronunciarem a primeira sílaba da palavra “menta”.

Figura 11: Experimentação vocal de todo o poema “Buscavam o papai”



Fonte: Dados da pesquisa

Segundo Zumthor (2000, p. 86), a voz implica um ouvido, ou seja, há uma escuta para a realização da fala, mas, complementa o teórico da performance: “[...] há dois ouvidos, simultâneos, uma vez que dois pares de ouvidos estão em presença um do outro, o daquele que fala e do ouvinte.”. Diante disso, apontamos como hipótese a possibilidade de alguns dos alunos, que começaram a ler na mesma entonação que os versos anteriores, terem optado pela modificação ao escutar os colegas. Da mesma forma, pensa-se também em uma reverberação da atividade anterior, na qual os alunos experimentaram diferentes pronúncias para “Cheiravam a menta”, inclusive com a emoção do medo.

Esses exercícios mais coletivos auxiliam tanto no processo de escuta para a performance, quanto ajudam os alunos a ficarem mais confortáveis na realização dessa atividade não tão comum na rotina escolar. Podemos perceber isso mais claramente ao compararmos a desenvoltura dos alunos em “Buscavam o papai” com “A pua dos meus janeiros”, por exemplo. Neste último, a performance foi com a turma organizada em grupos; a

proposta era entregar diferentes poemas para que cada grupo escolhesse um e apresentasse. Nessa atividade, os alunos puderam criar suas leituras em grupos menores para mostrar aos outros, sem um momento inicial com toda a turma.

Se em alguns momentos a possibilidade de criação e sua eventual exposição podem aflorar ideias imaginativas a serem compartilhadas e experimentadas, em outros há a perda do caráter mais efêmero da performance. Na leitura desse poema pudemos ver os alunos mais retraídos, ou menos confortáveis com a ideia de performance, o que poderia²⁵ ser evitado com um momento prévio, como uma espécie de aquecimento, de despertar do corpo, como feito com “Buscavam papai”. Apesar disso, houve, sim, uma atenção voltada para a vocalização, mesmo com os corpos dos alunos um tanto adormecidos nesses dois grupos.

Para a apresentação de “A pua dos meus janeiros”, poema de quatro estrofes, três participantes se organizaram para cada um ler uma estrofe e fazerem juntos a terceira. Já na escolha da ordem de leitura reside a descoberta da exploração do texto feita pelos nossos colaboradores, assim como a intenção daquilo que eles querem despertar com o texto:

[...] na primeira apresentação, de “A pua dos meus janeiros”, poema que foi lido por Lola, Marcos e Carla, houve pouca movimentação corporal, um foco maior na vocalização do poema. Carla começou lendo a primeira estrofe completa, em seguida, Lola leu a próxima e os três, uníssonos, leram a terceira estrofe. Por fim, Marcos leu a última estrofe do poema. (Trecho do diário do dia 19 de setembro de 2019).

Questionados sobre o porquê de terem lido juntos a terceira estrofe, eles disseram que essa era a parte mais bonita do texto, que há um conselho nela e que quiseram enfatizá-lo, pois ficaria “mais bonita” e “mais forte”. Além da escolha pela ênfase na terceira estrofe com a voz dos três participantes, destacamos nessa leitura o franzir da testa de Lola ao questionar “- quem é que semeia/ rosas e medos/ nos meus jardins,/ nos meus janeiros?”. A colaboradora sentiu essa indagação em seu próprio corpo, externando-o com uma entonação de questionamento levemente indignado, não ignorando o direcionamento do próprio poema que com pontuações, um travessão e uma interrogação, indica os três versos finais da segunda estrofe como uma pergunta. Para Zumthor (2018), não importa o que a pessoa lê e a sua posição, os ritmos sanguíneos são afetados e isso já é um certo grau de performance. Dessa forma, nossas reações inconscientes atuam sobre a significação do texto para nós, enquanto

²⁵ Diante de um contexto, escolar e de vida, que pouco nos estimula ao universo do sensível, não podemos afirmar que um momento prévio sempre deixará todos os alunos mais à vontade, mas a experiência anterior dessa turma, com o poema “Buscavam papai” nos mostra que, nessa turma, tínhamos essa possibilidade.

leitores. Assim, não somente a sugestão estrutural do poema, mas uma vivência anterior da leitora despertou o franzir de testas junto ao tom de voz de Lola, o que, por sua vez, demonstra um caminho explorado para a apropriação e a performance daqueles versos.

Discutindo a oralidade no ensino da poesia, Pinheiro (2015, p. 291) afirma que “[...] muitas vezes imaginamos situações que nos ajudam – mesmo inconscientemente – a pronunciar de modo mais expressivo determinadas palavras”. Podemos associar essa citação tanto a Lola, quanto a Marcos, que, sem perceber, durante a leitura da terceira estrofe desencostou-se da mesa que estava atrás dela, se colocou numa posição ereta e sorriu. Nesse momento, o sorriso, a movimentação, desse corpo até pouco tempo adormecido e desatento, nos mostra uma expressão efêmera do contato afetivo com o texto, o que nos remete também a Zumthor (2018, p.32), para o qual: “A posição do corpo no ato da leitura é determinada, em grande medida, pela pesquisa de uma capacidade máxima de percepção.”.

Relembramos que mesmo focando na vocalidade, a voz parte do corpo, logo, o olhar, ainda que singelo, sobre as movimentações corporais, principalmente aquelas inconscientes e despertadas pela leitura em voz alta nesta categoria de análise. E, por isso, da mesma proposta de atividade de “A pua dos meus janeiros”, lançamo-nos sobre a apresentação do poema “Escova de dentes”:

Escova de dentes

Saio, e minha mãe, pesarosa,
aonde pensa que vai, quer saber,
Como se eu voltasse a ser menino.

Para, ah, mãe, não diz isso!
Ora, filho, até os dentes, agora,
Você quer escovar no metrô?

Qualquer dia despacho sua cama
Para a estação de Campo Limpo,
São Bento ou consolação.

Tem de ter fim essa obsessão!

Beijo-a e me despeço. Que nada, mãe,
Se despachar a minha cama, é a senhora
Que despacho para o meu coração!

E vou embora, com mamãe extasiada.
Mães! Adoram afetos dramáticos.

(CAPPARELLI, 2014 p. 125)

Nesse poema, destacamos o ritmo indicado pelas pontuações e a polifonia já mencionada nos poemas de *O rapaz do metrô*, com mãe e filho tendo voz no mesmo texto. Ao ler o verso “Beijo-a e me despeço”, Fernanda tirou uma das mãos do papel com o poema e colocou-a sobre o seu coração, um gesto inconsciente, mas que carrega consigo uma amabilidade, junto ao tom suave em sua voz. Nesse poema, quatro alunos optaram por cada um ler um verso e, juntos, o único monóstico do poema, “Tem de ter fim essa obsessão”, fala da mãe, assim como o verso final, “Mães! adoram afetos dramáticos!”, fala do filho. Sobre este verso, os alunos tiveram, inclusive, uma conversa, na frente da turma, sobre como deveria ser a sua leitura, com uma pausa após “Mães!”, segundo Rebeca, para causar mais impacto, ao dizer o restante do verso, revelando uma irritação fingida com a mãe, como registrado no diário:

O que mais foi interessante, para mim, nesse grupo, foi a conversa que tiveram após a apresentação, discutindo a leitura do verso final do poema, que, disse Rebeca, tinha que ser feito com uma pausa, para causar um impacto antes de seguir com o verso. (Trecho do diário do dia 19 de setembro de 2019).

Ainda conversando sobre a vocalização deles, Rebeca especificou que a leitura deveria ser feita como se o eu lírico estivesse fingindo uma irritação com a mãe, segundo a aluna, como “quando a gente finge que não quer carinho”. Em seguida, eles ainda repetiram esse verso, juntos, de acordo com a sugestão de Rebeca e afirmaram achar que essa era a sua melhor possibilidade de oralização. O uso das vozes em alguns momentos individualmente e em outros em grupo, foi algo que eles experimentaram mais fortemente em outro encontro que tinha como objetivo, justamente, a vocalização. Para este dia, o momento inicial e coletivo aconteceu com a leitura de dois poemas. Primeiro, experimentamos com o verso “Sou centena de mortos e de feridos”, de “Beti”, poema mais romântico, mas que a turma ainda não conhecia e atentamos, principalmente, para as significações desse verso quando dito por uma ou mais vozes. Em seguida, lemos e discutimos o poema “Mortos que valem mais”, que despertou na turma a vontade de uma leitura sussurrada, como se contando uma história de terror e com momentos em que alguns liam e outros não, como diferentes vozes pairando em um cemitério à noite.

No momento seguinte, foi distribuído o poema “Às vezes, de noite”, para que, em grupos, os alunos criassem performances para ele. Como parte dos alunos que estavam presentes nesse dia pediu para fazer performance de outro poema, restaram três duplas

apresentando este e, posteriormente, uma das duplas foi modificada, fazendo com que Marcos apresentasse duas vezes o mesmo texto, pois Jonas não quis mais ler. Na primeira apresentação de Marcos, com Lola, ele iniciou com a primeira estrofe e eles foram intercalando uma leitura individual para cada estrofe do poema, lendo juntos, em uníssono, os versos que repetem “às vezes, de noite”, além de a frase “E estou cega”, no penúltimo verso, antecedendo a repetição do título do poema.

Na segunda apresentação dele, dessa vez com Roberto, que iniciou a leitura, também teve essa alternância para ler as estrofes, fazendo juntos apenas o último verso de todo o poema. Porém, nesta, notamos uma apropriação maior do corpo de Marcos com o eu lírico do poema, uma relação proveniente do maior contato que ele teve com o texto em voz alta, com suas mãos movimentando-se para longe e para perto de seu corpo, indicando sua posse sobre os pronomes do poema, sobre a vivência do eu lírico.

Partindo do trabalho com “Beti”, trazemos de volta a pressuposição de escuta para a performance de que fala Zumthor (2018), ao percebermos uma apropriação massiva da estratégia de alternância entre uma leitura oral individual e com mais vozes, que se tornou presente, inclusive, em outros encontros, como vimos nas performances de “A pua dos meus janeiros” e de “Escova de dentes”. No entanto, mesmo recorrente, foi utilizada em momentos diferentes pelos grupos, revelando apropriações distintas dos alunos com o texto, outro exemplo de performance que podemos destacar é a que foi feita pela dupla composta por Carla e Rebeca. Apesar de terem alternado na leitura das estrofes, a alternância mais proeminente desse grupo foi realizada nos versos que repetem “Às vezes, de noite”, como o eco da fala de uma pessoa, sozinha em um espaço fechado. Por fim, a leitura em conjunto da última estrofe, que, para elas, assim disseram, era algo que se identificavam, que as duas gostaram e, por isso, leram juntas.

Marcos e Lola, ao falarem do que mais gostaram do poema, também ressaltaram essa estrofe, principalmente o verso “me digo que sou boa, que sou meiga e que sou bela”. Para Lola, que assim como Carla e Roberta falou sobre se identificar com a estrofe, era como se o eu lírico estivesse olhando para o passado e vendo o tempo que perdeu sem se enxergar e que, por isso, agora repetia essas palavras; já para Marcos a repetição se deu porque essas palavras ajudam a se sentir melhor, mesmo diante dos medos. Nessa reflexão, frisamos também que os próprios leitores sentiram a repetição nas palavras de Mariana, visualizando não só a imagem

de uma menina falando consigo, mas a imagem de quem o faz mais de uma vez ou, pelo menos, em mais de uma noite.

Além disso, ressaltamos a identificação dos alunos com esse poema, que tem como eu lírico uma adolescente. Falando sobre a vivência do poema pelo leitor, Pinheiro (2015), afirma que cada leitor experimenta o poema a partir de seu horizonte de expectativa, o qual envolve suas experiências humanas e estéticas, e também assinala que:

E esta particularidade é por demais significativa, dentre outras coisas, por ser bastante pessoal. Cada leitor, neste sentido, poderá recolher do texto literário aspectos às vezes impensáveis para outros leitores. E poderá recusar – consciente ou não – algo que parece, aos ditos leitores maduros, essencial, indispensável. (PINHEIRO, 2015, p. 297).

Dessa forma, cada leitor lança um olhar diferente para o mesmo texto e, algumas vezes, até sem se relacionar exatamente com as imagens nele, os jovens leitores são tocados pelo texto, se identificam com as sensações e se colocam empáticos diante do eu lírico. E podemos perceber isso, por exemplo, a partir da recepção da última estrofe de “Às vezes, de noite” compartilhadas por Carla, Rebeca, Lola e Marcos, em que todos, em perspectivas similares, notaram e sentiram a vulnerabilidade do eu lírico, que, sendo feminino, encontrou nas meninas identificação.

Tendo em vista que, de acordo com Oliveira (2018, p. 252), “[...] um determinado modo de ler um texto em voz alta pode trazer à tona caminhos de percepção e de significação de palavras [...]”, destacamos também duas escolhas de vocalização de Marcos: uma ao ler o verso “me faz tremer de frio”; em sua primeira apresentação, iniciando em um tom de voz, elevando-o ao dizer “me faz” e retornando ao tom inicial, como em uma tentativa de situar o frio pela voz; e outra, na segunda performance, no verso “adormeço e no lume da vela”, levando a mão para cima e esticando a primeira sílaba de vela, enquanto aumentava o tom de sua voz, tudo isso feito rapidamente, em uma fluidez de certa forma até associável com o balançar do fogo na vela.

Nessa categoria de análise, observamos com mais atenção a vocalidade no ato da performance, como visto nas performances de “Escova de dentes”, com Lola, ou de “Às vezes, de noite”, com Marcos em sua segunda apresentação. No entanto, é importante salientarmos que no caso deste último poema foi realizada uma atividade inicial com o poema “Beti”, como mencionamos anteriormente, na qual o objetivo foi trabalhar a vocalidade, o que

reverberou nas três apresentações feitas com ele. Esse objetivo esteve presente também na atividade de “Buscavam o papai”, que, sendo uma atividade em conjunto, envolveu toda a turma em uma exploração semântica e sonora.

Neste poema, percebemos também a reverberação da escuta para a performance, com os alunos retomando os diferentes modos de ler que experimentaram, com um verso ou com o título, em todo o poema. Por fim, retomamos a leitura realizada de “A pua dos meus janeiros”, que, assim como “Escovas de dentes”, realizadas em nosso último encontro, foi mais pensada pelos participantes de acordo com a vocalidade. E atribuímos isso, em partes, à falta de um momento mais coletivo, em que a exploração do poema ficasse mais fresca na memória deles enquanto um jogo.

A voz se encontra, muitas vezes, aprisionada no corpo, sem uma maior procura em ser ressignificada semanticamente pelo falante, apesar disso, pelas estratégias utilizadas, os colaboradores demonstraram uma aproximação e exploração do texto lido. Contudo, convém ressaltarmos que, para uma atividade que tanto se faz pela voz, é importante realizar exercícios que explorem as diferentes potencialidades sonoras das palavras e suas significações. E isso não somente pensando em um possível constrangimento dos alunos ao serem o centro das atenções, como priorizamos, mas também para possibilitar o despertar do corpo para essa atividade não tão comum na rotina escolar.

Relembrando, para finalizarmos esse tópico, que ao ler ou ao ouvir, a leitura vocalizada estimula sentidos para além da audição, como colocado por Bueno (2015), abordamos também neste tópico as movimentações corporais, principalmente as inconscientes, que acompanharam algumas leituras. Contudo, no tópico a seguir, é que lançaremos um olhar mais atento sobre as nuances da performance no corpo do leitor, sejam elas intencionais ou despertadas pelo ricochetear de emoções entre o texto e o leitor.

4.3 Fluência corporal

Acima foi discutida a performance apenas pela vocalidade, mas, como já vimos, a voz não existe separada do corpo, mesmo com o nosso olhar voltado apenas para esse eixo, a performance corporal aconteceu da mesma forma, em maior ou menor proporção, afinal, o corpo, durante a leitura, sofre reações, “[...] entra em estado de reverberação, de conversação

ou até de embate com a palavra lida.” (KEFALÁS, 2010, p. 300). Ao orientar uma forma ou uma emoção para ler uma obra, partimos da noção de que a performance traz consigo uma situação, uma contextualização. Dessa forma, o discurso poético se faz narrativa e ao mesmo tempo, pelo som da voz e o movimento corporal, faz-se comentário desta narrativa (ZUMTHOR, 2000). Sendo assim, é possível dizer que, mesmo sendo poesia, cria-se na cabeça do leitor uma possível narrativa que legitime a sua performance.

Percebemos essa criação na prática com os colaboradores da pesquisa, por exemplo, em “Buscavam o papai”, quando o corpo de muitos dos alunos inclinava para frente e voltava para trás em todos os versos, assim como quando as mãos abertas faziam um movimento direto, de cima para baixo, repetitivamente e com força. Nessa mesma leitura, um aluno, Lucas, usou as mãos de forma diferente dos demais, seus punhos estavam cerrados, batendo no peito, enquanto isso, seus olhos varriam a sala. Essa movimentação desperta a sensação que vem após a situação amedrontadora, mas que ainda está afetando o sujeito. A performance, ainda de acordo com Zumthor (2000), não se liga apenas ao corpo, mas, por ele, ao espaço. Dessa forma, o olhar de Lucas, um olhar amedrontado, direcionado para diferentes pontos da sala, traz para o espaço físico da sala a possibilidade de, a qualquer momento, aquele que chegou de noite com rostos de sombra aparecer naquele mesmo ambiente.

Em busca de uma maior percepção sensorial do texto, Lucas passa então a procurar um contato visual e o faz com Carla, que está sentada atrás dele. Nesse momento, o aluno esquece das mãos e o poema se faz em diálogo. Com Lucas olhando para Carla e contando sua história na poesia, nesse momento, a aluna passa a interagir da mesma forma que o colega com o poema, contando para ele a sua história. E quando Lucas voltou seu olhar e corpo para o centro do círculo no fim do poema, Carla abriu suas mãos e colocou as duas em seu rosto, tampando os olhos, escondendo toda a sua face, como se ela não soubesse mais como lidar com aquela angústia. Nessa reverberação de movimentos, no qual um se inclinou na direção do outro para contar o acontecido, como se apenas os dois pudessem ouvir e um pudesse consolar o outro, Carla se entregou ainda mais à sua performance, que, antes consistia em tapar a boca com a mão e olhar para os lados.

Figura 12: Movimentos corporais despertados pela experimentação vocal com o poema “Buscavam o papai”



Fonte: Dados da pesquisa

Prosseguindo com a nossa experiência, retomemos agora a noção da leitura enquanto dança, a qual, para Zumthor (2018), é o resultado normal da audição poética. Antes dessa afirmação, o teórico da performance ainda fala sobre uma dificuldade em imaginar que, lendo em um quarto, o leitor comece a dançar. Contemplar essa possibilidade também pode soar estranha se trocarmos o quarto pela sala de aula, contudo, é exatamente isso que observamos na leitura de Roberto do poema “O que eu quero ser”, realizada com mais três participantes:

O que eu quero ser

E foi então que eu disse:
 Nossa, quando eu crescer
 Quero ser como essa fera
 A bufar sobre os trilhos.

Afio as minhas garras
 Deixo as grades e me vou.

Quero viver vida grande,
 Veloz, no meu destino
 De estação em estação.
 Recuso vida pequena!

Rujo livre, em liberdade,
 A potência do meu motor

(CAPPARELLI, 2014, p. 43)

Roberto é o terceiro aluno da esquerda para a direita, suas mãos, seus braços e seus ombros inquietos e, por vezes, sem coordenação, visivelmente, dançavam o texto. Ao fazerem isso, seus membros superiores, e também os inferiores, com ele indo para frente e voltando para o seu lugar de origem, auxiliavam na compreensão da própria recepção do texto pelo estudante. Como já mencionamos, mesmo que de forma mais tímida, a performance está presente em toda leitura, falando sobre a inclusão do corpo enquanto se lê, Bueno (2015, p.22) afirma, a partir da reflexão de um experimento com crianças, que isto ocorre quando o corpo é ativo na leitura, se expressando, e detalha mais dizendo que,

É quando o corpo é ativo na leitura e se deixa expressar sentimentos, sua subjetividade, pela voz, se demora em um som, faz uma pausa mais longa. Quando as pernas não querem ficar quietas durante a leitura de um texto poético. Quando o corpo se encolhe e a cabeça baixa na leitura de um sofrimento ou saudade.

Na citação, vemos reações que podem ser naturais, que não foram planejadas, mas que surgiram durante o encontro do leitor com os textos. Observamos isso, de certa maneira, na performance de Roberto: seus movimentos mais do que pensados para uma significação, foram despertados pela percepção afetiva do aluno com o texto. Assim como, ainda que mais sutilmente, na performance de Daniel, o segundo integrante do grupo, também da direita para a esquerda. Nesse colaborador, em sua leitura do verso “Veloz, no meu destino”, notamos em todo o verso suas sobranceiras erguidas e uma leve inclinação do rosto e do ombro para a esquerda, ao dizer “Veloz”, e depois para a direita falando “no meu destino”, após uma pausa motivada pela vírgula presente no verso.

Nessas movimentações, articulamos também uma reflexão de Oliveira (2018, p. 251) sobre o conceito de performance dado por Zumthor, o que é potencialmente marcante, seja por “[...] tatuar o leitor de palavras e modos de ver o mundo singulares, seja por marcar o próprio texto com o modo de perceber e ler do leitor”. Nesse caso, vemos a leitura dos alunos permeadas de gestos inconscientes que partem de suas percepções diante do texto. Ainda sobre essa apresentação, é interessante lembrarmos do quanto uma movimentação livre e espontânea de nossos corpos são negadas enquanto crescemos. Dessa forma, manter-nos ativos na leitura pode ser visto até como um embate, um conflito entre aquilo que é despertado nos centros nervosos daquele que lê e o corpo, por anos, ensinado a enclausurar

essas emoções. Sobre esse enfrentamento, a performance de Leonardo, o último dos quatro participantes desse grupo também nos chamou a atenção, como registrado no diário:

No caso de Leonardo, ele passou a maior parte da leitura olhando para o seu papel, com o poema, mas no verso “Recuso vida pequena!”, deu um passo à frente, fazendo um movimento ondular com um dos braços, como se protestando essa recusa sem, no entanto, imprimir uma firmeza em seu gesto. (Trecho do diário do dia 19 de setembro de 2019)

O que destacamos quanto à performance de Leonardo é justamente o desafio de colocar, conscientemente, o corpo para significar junto ao texto. Ao dar um passo para a frente, impondo as mãos de forma ondular para a região inferior, em direção ao chão, o colaborador nos mostrou uma movimentação pensada. Contudo, é possível perceber uma certa fragilidade nesses gestos, como se o corpo do leitor, mesmo querendo jogar com as nuances do texto, não estivesse à vontade com essas ações, retrato da falta de um costume em explorar e experimentar movimentações desta forma e neste contexto.

Em outro momento, temos um exemplo de quando os alunos se sentiram mais à vontade em experimentar o texto no corpo²⁶ em performance, na apresentação de “Mortos que valem mais”, feita por seis colaboradores, inclusive Daniel, um dos alunos que, com movimentações corporais mais tímidas, participou da leitura de “O que eu quero ser”. A apresentação desse poema foi uma solicitação dos próprios alunos que tendo como proposta trabalhar com “Às vezes, de noite”, pediram para fazer uma performance desse poema que, anteriormente, foi trabalhado como vocalização:

[...] perguntei como eles imaginavam a leitura desse poema e Bruno sugeriu uma leitura sussurrante, segundo ele, “como se contando uma história de terror”, o que ele performou nas duas primeiras estrofes, sendo aprovado por sorrisos de seus colegas. Thais sugeriu uma leitura de várias pessoas nas estrofes em parênteses, mas também como se fosse uma história de terror. (Trecho do diário do dia 17 de agosto de 2019)

Rapidamente, essas sugestões de leitura se tornaram experimentações que, em meio a risos, nos mostraram a diversão deles em procurar pela voz, pelo olhar e pelo inclinar-se de um em direção aos outros tons de suspenses para o poema. Refletindo sobre o que deveria ter em um livro juvenil²⁷, Cademartori (2012) fala de uma tendência da época voltada para o esoterismo e o ocultismo, um entusiasmo e um interesse pelas diversas crenças e práticas

²⁶ Aqui consideramos que a voz, partindo do corpo, também é parte dele, logo, a experimentação é tanto pelos gestos, quanto pela voz. Da mesma forma, podemos considerar também a locomoção do corpo durante a leitura, explorando os espaços físicos que ele pode ocupar e recriar com a sua presença.

²⁷ Essa reflexão se refere a narrativas, mas nós assumimos que também se adequa à poesia para essa mesma faixa etária.

místicas. Esse interesse se mostra na participação dos alunos na discussão do poema, em que falaram ver uma crítica em relação a discriminação e certos preconceitos, principalmente no final, nos versos “(Os mortos dizem aos mortos:/ Tanto fez como tanto faz.)”. Esse verso, segundo a turma, é uma afirmação muito óbvia de que somos todos iguais, que todos, um dia, morreremos. Outro momento que também exemplifica o interesse pelo hermético é a própria solicitação de alguns dos alunos em fazer uma performance desse poema em detrimento do proposto por nós.

Inicialmente, pensamos na possibilidade de uma rejeição dos seis alunos ao texto poético expressivamente feminino, no entanto, alguns dos participantes desse grupo já tinham externado anteriormente, em conversas e no questionário aplicado, uma afinidade com a temática desse texto, o que, inclusive, motivou a sua escolha para a antologia final que utilizamos. Da mesma forma, destacamos uma fruição com a atividade em conjunto que fizemos, focando na vocalização, mas que, ainda assim, envolve e pede pelo engajamento do corpo, o que facilita a experimentação posterior com o poema, que, com este grupo, resultou em duas performances diferentes.

Figura 13: Primeira apresentação de “Mortos que valem mais”



Fonte: Dados da pesquisa

Na primeira, com um aluno na frente, dois no meio e três atrás, eles se colocaram como se formando um triângulo. O da frente, Gabriel, leu apenas as estrofes que não ficam entre parênteses e os outros alunos as estrofes entre parênteses. Na segunda apresentação deles, Gabriel ficou no centro de um círculo feito pelos demais participantes do grupo o rodeavam enquanto liam, novamente, as estrofes entre parênteses e Marcos, mais ao lado, lia o último verso de “Beti”. Após cada apresentação, os alunos compartilharam o que tinham em mente ao realizar as performances. Na que ficaram parados, eles disseram que Gabriel estava falando do cemitério e os demais eram os próprios mortos falando. Na seguinte, eles contaram que imaginaram um culto e, dessa vez, Gabriel chamava os mortos, que, novamente, lhe respondiam, segundo os colaboradores, algo mais macabro. Em ambas as motivações compartilhadas, enxergamos esse interesse pelo ocultismo, pelo misterioso, assim como uma atenção com o espaço, até na apresentação em que não se locomoveram.

Figura 14: Segunda apresentação de “Mortos que valem mais”



Fonte: Dados da pesquisa

Nessas leituras, os alunos observaram o lugar onde estavam e como ocupá-lo, como poderiam se deslocar, tornar a sala de aula um espaço significativo para a performance deles. De certa forma, o que os colaboradores fizeram foi criar um cenário expressivo para a realização do poema, o que, de acordo com Zumthor (2000) é algo que, com a voz, se projeta no lugar da performance. Contudo, os participantes o fizeram também com suas ocupações do espaço, principalmente, ao fazerem o círculo e rodearem Gabriel. Pensando nessas projeções que partem da performance, em outro momento da nossa experiência, vimos, novamente, o texto projetado no ambiente em que estávamos, mas também outras transformações; o estojo se tornou um alho, a sala, uma feira, e os quatro alunos que apresentaram o poema, compradores. Não estávamos mais na escola, estávamos no Ceagesp:

Ceagesp

O nome da planta é alho
 Olho e sinto dó
 Pois se olho esse alho,
 Duvi de o dó!

Todo alho tem cabeça
 E sem boca mostra os dentes
 Essa planta não é alho
 Pois o alho é diferente.

Sim, essa planta é alho.
 De sobrenome Poró
 Tanto a folha como o bulbo
 Um tempero só.

Essa planta é alho?
 Alho-porro ou poró?
 Quando olho esse alho,
 Duvi de o dó!

(CAPPARELLI, 2014, p. 98)

Esse poema brinca com a natureza do alho com o uso de parônimos, como em “Alho-porro ou poró?” e é repleto de uma musicalidade, por rimas como “dentes” e “diferentes” e, principalmente, pela brincadeira da separação silábica do “Duvi de o dó” junto a “olho e sinto dó” ou até mesmo o “poró”. Cada um dos quatro alunos desse grupo ficou responsável por uma estrofe. Gabriel foi o primeiro, andando de um lado para o outro, apontou para o alho e finalizou de braços cruzados. Em seguida, Bruno se aproximou e

permaneceu próximo à mesa, mexendo os braços e, levantando os ombros, afirmou que aquela planta não era alho, em sua voz, um tom que indicava fim de discussão.

Pelo outro lado, Alan se aproximou com um andar e movimentar do corpo bastante impetuoso, pelo ritmo dos versos em sua voz, seu corpo parecia dançar a estrofe lida, que terminou com um sorriso aparentemente satisfeito do participante para o tempero daquele alho. Finalizando o poema, Miguel andou pelo lado da mesa, encarando o estojo que, diante do seu olhar inquisitivo ao perguntar “Essa planta é alho”, além de alho, também foi seu interlocutor.

Figura 15: Apresentação de “Ceagesp”



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com Iser (2002, p. 117), a encenação é “[...] basicamente um meio de transpor fronteiras [...] que encena uma transformação e, ao mesmo tempo, revela como se faz a encenação”. Nesse sentido, na performance, ao encenar o poema, os alunos utilizaram recursos que auxiliassem na percepção de um cenário e objetos virtuais. Ao lançarem um olhar direcionado para a mesa e ao apontar para a direção dela, os participantes realizaram ações que modificaram a natureza do estojo e do próprio lugar onde eles estavam. Essas

atitudes demonstram uma sintonia dos alunos com a proposta da atividade performática, assim como uma aproximação com a relação que Pinheiro (2018) faz sobre poesia e jogo dramático.

Esse poema foi apresentado na aula do dia 19 de setembro de 2019, neste encontro, a proposta foi que os alunos escolhessem um poema e realizassem sua performance sozinhos, o mais independentes possível. Em conversa posterior, eles afirmaram que, entre outros motivos, optaram por apresentar esse poema por julgarem como o melhor de todos para a performance, pensando em diferentes formas de perguntar sobre o alho e de andar pela feira. Segundo Gabriel, tudo nesse texto indicava um movimento; ele disse ainda que “o poema todo é bom de trazer para a performance, os quatro podem fazer algo”, se referindo aos quatro membros do grupo.

E foi essa movimentação que vimos, não só enquanto locomoção dos participantes, mas o espaço em que estávamos e o estojo na mesa também moveram, deixando de ser sala e se tornando feira. Essa mudança da natureza do espaço também aconteceu em “Mortos que valem mais”, uma performance que foi pedida pelos próprios colaboradores, uma afeição vinda de um momento de experimentação anterior. Neste poema, os alunos brincaram com as potencialidades do texto literário, não só na busca deles em explorar o poema, mas também ao apresentar duas realizações diferentes dentro de um cemitério.

Neste tópico, essas performances mais encenadas e direcionadas, vimos a dança enquanto resultado natural da leitura, com o poema “O que eu quero ser” e refletimos sobre o conflito entre o corpo que quer jogar com a significação do texto e o enclausuramento desse corpo em um ambiente que muito o retrai, a escola. Assim como retomamos a atividade com “Buscavam o papai”, presente em todas as categorias de análise, nesta ressaltamos a significação pelo olhar, que também faz parte da performance e que, partindo de Lucas para Carla, fez com que a estudante se sentisse mais à vontade e se jogasse nas vias de significação do texto.

Diante disso, destacamos que a abordagem mais performática na leitura do poema em sala de aula pode, com sucesso, ocorrer de forma mais espontânea, assim como em um modo ensaiado. Neste, não se retira da experiência seu caráter experimental, pois pressupõe-se uma exploração das potencialidades do texto no corpo do leitor. Contudo, para que a vivência com o texto seja proveitosa para todos os envolvidos, é preciso considerar o quão a vontade os participantes estão para a proposta, a fim de envolvê-los da melhor forma possível nesse jogo. Além do mais, salientamos que a vivência com o texto poético, mesmo que compartilhada, é

bastante particular e que isso gera diferentes realizações, que, independente do resultado, merecem ser discutidas e incentivadas no processo de formação do leitor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para essa pesquisa, debruçamo-nos, inicialmente, sobre o cenário da literatura juvenil no que concerne, especificamente, à poesia e vimos dados em pesquisas como a de Silva (2009) que mostra poemas de pouca qualidade estética que se prendem apenas ao tema e, muitas vezes, por um viés moralista e prosaico. Contrariando esse quadro, apresentamos o poeta Sérgio Capparelli que escreveu cinco livros de poemas voltados para o público jovem. Em sua obra poética, notamos uma atenção com as adolescências múltiplas, como Becker (2003) se refere às diferentes realidades vivenciadas pelos adolescentes, assim como com a estrutura do texto, recorrendo a diversos recursos da linguagem para compor as imagens suscitadas nos poemas.

Desde *Restos de arco-íris* (2011), notamos o aspecto narrativo dos poemas e a alternância de eu-lírico em alguns poemas, o que também acontece nas demais obras poéticas do autor. Além dessas características, destacamos neste livro a inserção de uma temática mais densa que se faz presente sutilmente, sem tirar o foco das relações afetivas do começo da adolescência, as consequências do regime militar sobre os adolescentes daquela época. Em seguida, discutimos *33 Ciberpoemas e uma fábula virtual* (2009), neste ressaltamos o jogo maestral que o poeta fez ao utilizar-se de uma linguagem de recursos computacionais, recorrendo também às expressões próprias do mundo virtual.

Esse livro teve a sua primeira publicação em 1996, de lá para cá houve muitas mudanças e evoluções no uso e consumo das tecnologias de informação. Se no século passado Capparelli explorou mais a temática do amor, em 2019, para a sua antologia intitulada *Poemas para jovens inquietos*, o poeta revisita esse seu jogo abordando também a vida dos jovens em meio às mídias sociais em novos poemas junto aos poemas do referido livro da década de 1990. Já em *Duelo do Batman contra a MTV* (2009) ressaltamos, novamente, o caráter narrativo, dessa vez, com os encontros e desencontros na relação entre um pai e um filho sem, assim como nas outras obras, desautorizar uma leitura individual dos poemas.

Contudo, é em *O rapaz do metrô: poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos*, de 2014, que tanto o aspecto narrativo da lírica de Capparelli, quanto a temática se tornam mais fortes. Neste livro, acompanhamos um adolescente em sua

jornada para denunciar, ou não, um assassinato. A violência no bairro em que a obra se passa não é apenas um plano de fundo, mas o fio que conduz a trama, termo não muito próximo à poesia, mas que o poeta, de forma crítica, funde aos seus versos.

Diante disso, cumprimos com os nossos objetivos específicos de refletir sobre a poesia juvenil no Brasil e de apresentar a obra poética destinada ao público juvenil de Sérgio Capparelli, a qual se mostra consistente em sua criação artística, desde o tema até a estrutura, com o poeta possibilitando ao seu leitor uma experiência poética e sensível de qualidade. Para a análise do nosso experimento, e também cumprindo com o nosso objetivo geral de analisar a recepção dos alunos, assim como com o objetivo específico de investigar os efeitos da vocalização e da movimentação corporal dos colaboradores junto ao texto poético enquanto jogo, elegemos três categorias de análise suscitadas após as diversas vezes que assistimos as leituras dos colaboradores.

Essas categorias nos auxiliaram na reflexão acerca dos caminhos da recepção dos poemas pelos colaboradores em uma perspectiva mais voltada para o performático. No entanto, é importante salientar que elas não são momentos da recepção, mas se interpelam e, muitas vezes, é difícil separar uma da outra. As categorias foram: jogo com a poesia, vocalidade e fluência corporal. Dessa maneira, nos detivemos com atenção em três aspectos do encontro com o texto poético da nossa experiência.

No primeiro aspecto, refletimos, a partir, principalmente, dos estudos de Iser (2002) e Huzinga (2019), sobre diferentes abordagens do poema enquanto jogo na sala de aula. Para isso, recorreremos às atividades performáticas que despertassem o inesperado na leitura, como o que descrevemos com o poema “Buscavam o papai” e “Grafitti no muro da igreja”, assim como propomos um jogo de reelaboração de “Oscar Freire”, no qual os alunos puderam criar as imagens a partir de versos fragmentados. Dessa categoria, destacamos a autonomia e troca de olhares dos alunos durante a criação do poema e performances, desde a discussão sobre as imagens despertadas pela sequência de versos até a escolha por uma determinada vestimenta que significasse junto ao corpo durante a leitura.

Na segunda categoria, vocalização, partimos da noção apresentada por Zumthor (2000) de materialidade plena da voz o que lhe confere a possibilidade de ser descrita e, por sua vez, analisada. Nesse sentido, percebemos a importância da realização de

exercícios que explorem as potencialidades sonoras significativas das palavras antes de uma proposta mais individual de leitura vocalizada na sala de aula, a fim de evitar um possível constrangimento inicial naquele que lê, assim como para despertar a própria voz do leitor que, muitas vezes, não está acostumada com essa atividade mais vocal. E a partir dessas atividades podemos notar também a reverberação da escuta performática, como vimos com a performance de “Às vezes, de noite” e “A pua dos meus janeiros”, reverberando estratégias utilizadas na experiência em grupo com “Betí”, por exemplo.

Da terceira categoria de análise, fluência corporal, destacamos a reflexão sobre o conflito entre o corpo que quer se fazer significar junto ao texto e o enclausuramento desse mesmo corpo em um espaço que, muitas vezes, limita seus movimentos, a escola. Sobre isso, exemplificamos, principalmente, com a performance do poema “O que eu quero ser”, que neste impasse corporal se fez dança. Retomamos também as performances mais encenadas como as de “Ceagesp” e “Mortos que valem mais”, ambas feitas em grupo e sem perder o caráter experimental da performance de que nos fala Oliveira (2018), uma vez que, em momento anterior, há uma experimentação das potencialidades do texto.

De todo o nosso experimento, ressaltamos o quão envolvidos os alunos estavam durante a nossa experiência. A aproximação com os poemas de Sérgio Capparelli aconteceu facilmente, o que não deslegitima uma aproximação inicial com poemas que não tenham adolescentes como seu público principal em outra vivência, mas, ainda assim, ratifica a relação sensível e concreta do poeta com essa faixa etária. Quanto à recepção dos alunos, destacamos o poema “Buscavam o papai”, o favorito de quase toda a turma, que suscitou performances durante todo o nosso tempo na escola, mesmo fora da sala, em encontros pelos corredores.

Em um desses encontros, conversando sobre a avaliação dos nossos colaboradores acerca do experimento, Carla nos disse que a experiência modificou o que ela imaginava de poemas, assim como ajudou na superação da sua timidez, o que também foi apontado por Lola e Rebeca. Já Marcos nos disse que sempre lembraria de “Buscavam o papai” por ser o primeiro poema que foi diferente e que ele gostou de ler os poemas de diferentes formas, pois “eu não sabia que podia fazer isto”. Da mesma maneira, Miguel expôs a experimentação performática do poema como o ponto alto da

experiência para ele, o que foi acompanhado por risos dos seus colegas que disseram ter percebido.

Além dessas considerações, Gabriel também citou as atividades performáticas com os poemas como uma surpresa que passaria a ser frequente em suas leituras futuras. Diferente de Gabriel, Daniel não considerou a performance como surpresa, para ele “isso sempre existiu, não é novidade, a gente só não faz na escola”. Prosseguindo com a sua avaliação, o colaborador também compartilhou que gostou da experiência, mas que ficou confuso com a seleção de poemas, pois não tinham um tema específico, o que faz ficar “difícil sair de uma emoção para outra, uma hora a gente está lendo sobre morte, outra sobre amor, fica estranho”.

Como vimos, mesmo que compartilhada, a experiência de leitura é bastante particular para cada aluno. Cada leitor pode vivenciar a mesma situação, com o mesmo texto, de diferentes formas; suas experiências de mundo, suas expectativas e seus posicionamentos também atuam sobre o momento. Por isso a importância de se conhecer a turma antes de trabalhar com ela, para envolvermos, mesmo que só naquele instante, todos os alunos com o jogo da poesia. Não sabemos se, no futuro, os nossos colaboradores realmente se tornarão leitores de poesia, mas, durante a experiência, eles se encontraram efetivamente com o texto poético, foram afetados por ele e ousaram também afetar o texto.

Concluimos nossa reflexão, lembrando a fala de Daniel, ao dizer que, para ele, performance não era algo novo. Certas atividades mais expressivas, realmente, não são inovadoras, mas, ainda assim, permanecem distantes da sala de aula. Contudo, observando os alunos se aproximarem do texto literário tendo-o não como algo impenetrável, mas como um espaço de jogo, reafirmamos que as metodologias de ensino da literatura podem ser simples e, ainda assim, encantar e envolver. Por isso destacamos aqui a abordagem do método performático, o qual, desde as pesquisas para conclusão de curso da graduação, percebemos ser convidativo para os leitores em formação que, mediante o seu caráter de interação, se lançam sobre os poemas trabalhados e jogam com esses textos poéticos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. BORDINI, M. da G. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- AGUILAR, G. CÁMARA, M. *A máquina performática*. Tradução de Gênese Andrade. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- ALBERTI, S. *O adolescente e o outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2013.
- ALVES, J. H. BARBOZA, L. M. *Leitura de poesia para jovens: A lírica do metrô de Sérgio Capparelli*. Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura. v. 33, p. 30 - 47, 2020. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/issue/view/1037>>. Acesso em: Set. 2020.
- ANDRÉ, M. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2009.
- ANTUNES, B. *A literatura juvenil na escola*. Revista Brasileira de Literatura Comparada, v. 22, p. 11-29, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/126838>>. Acesso em: Nov. 2018.
- BACHELARD, G. *O direito de sonhar*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- BATISTA, M. O. *A poesia de Alice Ruiz: entre a prática de leitura e a recepção*. Campina Grande, 2016.
- BECKER, D. *O que é adolescência*. São Paulo: editora brasiliense, 2003.
- BOSI, A. A intuição da personagem em um soneto de Raimundo Correia. In: _____. (Org.). *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 1996. p. 221-238.
- _____. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das letras, 2000.
- _____. A interpretação da obra literária. In: _____. *Céu, inferno: Ensaios de crítica literária e ideologia*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BUENO, M. *“Ler é dançar”*: um olhar sobre a recepção de leitura de poesia com crianças no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - UFCG, Campina Grande, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, DF: 2006, V.1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: fev. 2019.

CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAPPARELLI, S. *Duelo do Batman contra a MTV*. Porto Alegre: L&PM, 2004.

_____. *33 ciberpoemas e uma fábula virtual*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

_____. *Restos de arco-íris*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

_____. *O rapaz do metrô: poemas para jovens em oito chacinas ou capítulos*. Rio de Janeiro: Galera Record, 2014.

HUZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. [Recurso eletrônico]. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

ISER, W. A interação entre texto e leitor. In: *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. O jogo do texto. In: LIMA, L. C. (Org). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2 Ed. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. P. 105-118.

JAUSS, H. A estética da recepção colocações gerais. In: _____. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. P. 43 - 61.

KEFALÁS, E. *Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário*. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

_____. *Leitura, voz e performance no ensino de literatura*. Revista Signótica.

Goiás: 2010. V 22.

MACHADO, M. Z. V. Depois da poesia infantil, a juvenil? In: AGUIAR, V. T. CECCANTINI, J. L. (Orgs). *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012.

MARTINS, J. T. *A relação entre o texto escrito e a vocalidade no teatro: contribuições a partir de Paul Zumthor*. Santa Catarina: UFSC, 2006.

OLIVEIRA, E. O jogo do texto no corpo que lê: Literatura e dança na formação do leitor literário. In: PINHEIRO, J. H. (Org). *Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino*. Campina Grande: ABRALIC, 2014, p. 93-111

_____. O jogo do texto no ensino de literatura: por uma metodologia performativa. In: CARVALHO, A. et al. (Orgs.) *Literatura e outras artes: interfaces, reflexões e diálogos com o ensino*. João Pessoa: EDUFPG, 2018.

PINHEIRO, H. Poemas para crianças e jovens. In: _____. (Org.) *Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões*. São Paulo: Duas cidades, 2000.

_____. Pesquisa em literatura: atitudes e procedimentos. In: _____. (Org.) *Pesquisa em literatura*. 2.ed. Campina Grande: Bagagem, 2011.

_____. Poesia, oralidade e ensino. In: DIONÍSIO, A. CAVALCANTI, L. (Orgs.) *Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil*. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

_____. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.

SALES, J. B. O poema narrativo para a infância. In: AGUIAR, V. T. CECCANTINI, J. L. (Orgs). *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012.

SANTOS, J. S. M. *A recepção de poemas de Sérgio Capparelli em sala de aula: uma vivência com alunos da do 4º ano do ensino fundamental*. Dissertação (mestrado em Linguagem e Ensino) - UFCG, Campina Grande, 2019.

SANTOS, I. EMERIM, C. Aspectos teóricos sobre a vida e obra de Sérgio Capparelli. Pauta geral: estudos em jornalismo Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 106 – 131, dez. 2018. Semestral. Disponível em <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/pauta/article/view/12304/209209210532>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SILVA, V. L. *Poesia para adolescentes: estudo crítico de obras e vivência em sala de aula*. Tese (doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SOUZA, M. Z. *Literatura juvenil em questão: aventura e desventura de heróis menores*. São Paulo: Cortez, 2001.

RÊGO, Z. L. G. P. A leitura poética e a construção da subjetividade dos adolescentes. In: AGUIAR, V. T. CECCANTINI, J. L. (Orgs). *Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim*. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012.

REICHMANN, C. L. *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)*. Campinas: Pontes, 2013.

TURCHI, M. Z. *Narrativas juvenis: a inovação literária em busca do leitor*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP. Nº 17, p. 81-92. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/29410>>. Acesso em: Nov. 2018.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: Nov. 2018.

ZUMTHOR P. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. A poesia e o corpo. In: _____. *Escritura e Nomadismo: Entrevistas e Ensaios*. Tradução Jerusa Pires Ferreira. Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

_____. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

APÊNDICES

Apêndice 1: Antologia de poemas juvenis de Sérgio Capparelli

Praça Benedito Calixto

Hoje fui conhecer
A praça Benedito Calixto
Não sozinho, com Beatriz
De quem gosto, logo existo.

E nós cantamos
E nós dançamos
E nós comemos.

Cheia, que nem sardinha
Uma vizinha pergunta aqui
E a outra ali, descabelada,
Diz que não sabia de nada.

Rádios antigos, virtuais,
Balangandãs, penduricalhos
Turíbulo e turiferário
E a promessa do paraíso.

E nós cantamos
E nós dançamos
E gargalhamos.

A dentadura de Napoleão,
A Nau Capitânia de Cabral
Mais um diploma de doutor
Embrulhado num jornal

E nós cantamos
E nós dançamos
E nós comemos.

Com os olhos e a boca
Aipim, charque, acarajé
Máscaras de carnaval
E até uma pipa colorida.

E nós cantamos
E nós dançamos
E gargalhamos.

Tambor de freios

Dizer-te que no tempo em que estiveste fora
Perdi as pinças do meu tambor de freio
E te procurei até mesmo em anúncios de tevê.

Andei a esmo.

Dizer-te que saber quem matou Beatriz
Deu-me um novo ânimo, pra que negar,
Mas que enxergo neste mundo tristeza só.

Quis morrer.

E que um dia, bem ali no metrô do Brás,
Andei a esmo, desesperado, que nem zumbi,
A anunciar o meu amor por ti.

E reagi.

E pensei em raspar a minha cabeça,
Ser um monge de uma obscura seita;
Lutador de Kung fu ou eremita.

Prossegui.

Famoso cientista, criei um dia
Um antídoto infalível contra todo tipo de amor,
Mas, por amor ao amor, dele me desfiz.

E estou aqui.

Graffiti na Teodoro

Os bandidos decretaram
O toque de recolher,
Falta tudo aqui em casa,
Falta tudo, menos você.

Graffiti ao lado do Bello Bello

A coisa está preta, Bello,
Ninguém sabe quem é o bandido
Se quem mata a céu aberto
Ou quem mata escondido.

Graffiti no muro da igreja

Vocês pensam que nos matam
 Ao nos ouvir pedir socorro?
 Escutem bem, estamos vivo
 E iremos cobrar o dobro.

Oscar Freire

Às vezes me perco
 em pensamentos
 e medo sinto
 de tanto pensar
 que seja apenas
 um pensamento
 de quem me pensa
 em outro lugar.

Por isso finjo
 que não penso
 mas sei que fico,
 sim, a pensar
 que eu crio
 em pensamento
 alguém que pensa
 em outro lugar.

Ceagesp

O nome da planta é alho
 Olho e sinto dó
 Pois se olho esse alho,
 Duvi de o dó!

Todo alho tem cabeça
 E sem boca mostra os dentes
 Essa planta não é alho
 Pois o alho é diferente.

Sim, essa planta é alho.
 De sobrenome Poró
 Tanto a folha como o bulbo
 Um tempero só.

Essa planta é alho?
 Alho-porro ou poró?
 Quando olho esse alho,
 Duvi de o dó!

O que eu quero ser

E foi então que eu disse:
 Nossa, quando eu crescer
 Quero ser como essa fera
 A bufar sobre os trilhos.

Afio as minhas garras
 Deixo as grades e me vou.

Quero viver vida grande,
 Veloz, no meu destino
 De estação em estação.
 Recuso vida pequena!

Rujo livre, em liberdade,
 A potência do meu motor.

Escova de dentes

Saio, e minha mãe, pesarosa,
 aonde pensa que vai, quer saber,
 Como se eu voltasse a ser menino.

Para, ah, mãe, não diz isso!
 Ora, filho, até os dentes, agora,
 Você quer escovar no metrô?

Qualquer dia despacho sua cama
 Para a estação de Campo Limpo,
 São Bento ou consolação.

Tem de ter fim essa obsessão!

Beijo-a e me despeço. Que nada, mãe,
 Se despachar a minha cama, é a senhora
 Que despacho para o meu coração!

E vou embora, com mamãe extasiada.
 Mães! Adoram afetos dramáticos.

Aleluia

O ônibus seguia lotado
 Quando alguém anunciou:
 Prenderam os assassinos.

Que pena! crocitaram
 Os urubus em revoada:

Eles eram nossos amigos.

E toda a Vila das Belezas
A seguir cantarolou:
Prenderam os assassinos.

Lobos gordos, em alcateia,
Ulularam na Sibéria:
Que Saudade de nossos amigos!

O sol que no alto luzia
Franzino se iluminou:
Prenderam os assassinos.

As hienas, a uma só voz:
‘Oceis são piores que nós,
Adeus, podres amigos!

Consolação e Paulista
De mãos dadas em ciranda:
Prenderam os assassinos.

A banda podre de Tudo
Diz à podre banda do Nada:
Quando nos veremos amigos?

Beti

Se me permite, Ana Maria,
gostaria de te comunicar
que meu amor por Beti descarrilou.

Chame com urgência o corpo de bombeiros,
espalhe cones de advertência pelo caminho,
suspenda licenças para tratamento de interesses,
bloqueeie estradas, despache ambulâncias, ligue sirenes,
arme hospitais de campanha e dê o alerta vermelho:

Sou centena de mortos e de feridos.

Depois do almoço

Que nem submarino,
fecho os olhos
e afundo.

Percorro o fundo do mar,
me desviando de peixes, lulas,
algas aflitas,
e do tridente de Netuno.

De longe,
de muito longe,
ouço uma voz:
quem é que vai lavar a louça?

Eu nem escuto.
Eu, hein, como escutar,
aqui do fundo!

Pois sempre,
depois do almoço
sou submarino:
fecho escotilhas
e afundo.

Mortos que valem mais

No cemitério de Monte Azzurro,
há mortos que valem mais.

(Os vermes, inquietos,
desmentem: somos iguais.)

No cemitério de Monte Azzurro,
há mortos que sabem demais.

(Os ossos, com frio, nas covas
preparam seus banhos de sais.)

No cemitério de Monte Azzurro,
há mortos que valem mais.

(O bispo junto do prefeito
relembra os seus carnavais.)

No cemitério de Monte Azzurro,
há mortos que valem mais.

(Os ossos deitados nas covas
sonham que somos iguais.)

No cemitério de Monte Azzurro,
há mortos que valem mais.

(Os mortos dizem aos mortos:
tanto fez, como tanto faz.)

Às vezes, de noite

Às vezes, de noite,
acordo com muito medo
de alguém roubar os meus segredos,
às vezes, de noite.

Às vezes, de noite,
adormeço e no lume da vela
estou desperta e mais velha
às vezes, de noite.

Às vezes, de noite,
no meu sonho corre um rio
que me faz tremer de frio,
às vezes, de noite.

Às vezes de noite,
me digo que sou boa, que sou meiga e que sou bela.
E cresci. E estou cega.
Às vezes, de noite.

Buscavam papai

Vieram de noite
com rostos de sombras
abriram colchões
quebraram brinquedos.

De dia partiram
promessas de sombras
e os andrajos do sol
cheiravam a menta.

Terceiro bilhete de Mariana

Tenho por ti
um amor desaforado
tiro e queda
desse que pega pelo pescoço
roda no ar, estrebucha
e põe na panela.

Sabe, apesar de tudo
é um amor contido:

te vejo, sinto febre
tremo, deliro,
mas, Deus meu, ele não explode
além da pele.

A pua dos meus janeiros

Na ponta da pua
espia o medo
e crescem rosas
pelos canteiros
as rosas e o medo
vivem lindeiros
no rubro das rosas e nos risos do medo.

Crescem as rosas
na ponta da pua
cresce o medo
nos meus canteiros
- quem é que semeia
rosas e medos
nos meus jardins,
nos meus janeiros?

A pua aponta
pro meu coração
não sei se a ponta
no prumo do medo:
vai, jardineiro,
constrói espantalhos,
protege com eles
a flor e os canteiros.

Que venham as rosas
sem desespero
e fujam os medos,
fujam ligeiros,
levem os relógios
que escondem segredos,
relógios antigos
em que faltam ponteiros.

Bit selvagem

viro reviro
 me atiro
 tomo vacina
 aspirina estricnina
 sigo minha sina
 saio em viagem
 caio em voragem
 faço bobagem

teu amor
 tem bit
 selvagem

Quando

Quando você me clica,
 quando você me conecta, me liga,
 quando entra nos meus programas, nas minhas janelas,
 quando você me acende, me printa me encompassa,
 me sublinha, me funde e me tria:

Meus caracteres esvoaçam,
 meus parágrafos se acendem,
 meus capítulos se reagrupam,
 meus títulos se põem em maiúsculos,
 e meu coração tropeja!

Atenção!

Essa operação
 apagará num lance de dados
 o teu destino

Atenção!

Essa operação
 apagará
 um lance
 os dados
 e teu destino

os dados
 de teu destino
 todos os da
 todos os

todos
 to

Apêndice 2: Questionário de sondagem



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO



ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ HÉLDER PINHEIRO ALVES
MESTRANDA: LÍVIA MARBELLE OLIVEIRA BARBOZA

Como parte inicial da pesquisa **Poesia em performance na formação de leitores: texto, voz e corpo no ensino médio**, gostaríamos da sua colaboração respondendo ao questionário a seguir.

Nome: _____

Idade: _____ **Sexo:** _____

1. O que você mais costuma ler?

- | | | |
|--|----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Bíblia | <input type="checkbox"/> Contos | <input type="checkbox"/> Crônicas |
| <input type="checkbox"/> Entrevistas | <input type="checkbox"/> Fanfics | <input type="checkbox"/> Notícias |
| <input type="checkbox"/> Histórias em quadrinhos | <input type="checkbox"/> Piadas | <input type="checkbox"/> Poemas |
| <input type="checkbox"/> Reportagens | <input type="checkbox"/> Outro * | *Qual? |
- _____

2. Onde costuma realizar essas leituras?

- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Nas aulas | <input type="checkbox"/> Na biblioteca da escola |
| <input type="checkbox"/> Em casa | <input type="checkbox"/> Outros* *Onde? _____ |

3. Com que frequência?

- | | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> Às vezes | <input type="checkbox"/> Raramente |
|---------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|

4. Você gosta de ler poesia? Existe algum poema especial para você? Qual?

5. Gosta de ler poesia? Existe algum poema que é especial para você? Qual?

6. **Já teve alguma experiência com atividades de expressão corporal? Como foi? Onde?**

7. **Você já participou ou assistiu algum sarau poético? Onde? Você gostou?**

8. **Costuma falar de leituras com seus amigos?? O que vocês costumam fazer?**

9. **Em casa, você compartilha leituras? Com quem?**