



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LINGUAGEM E ENSINO



## ***QUE POESIA É ESSA: A RECEPÇÃO DE POEMAS DE PAULO LEMINSKI POR ESTUDANTES DE LETRAS***

José Wesley Barbosa de Lima

Campina Grande, abril de 2014

José Wesley Barbosa de Lima

***QUE POESIA É ESSA: A RECEPÇÃO DOS POEMAS DE  
PAULO LEMINSKI POR ESTUDANTES DE LETRAS***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves

2014

## FOLHA DE APROVAÇÃO

José Wesley Barbosa de Lima

Defesa de Dissertação:

### BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves  
(orientador)

---

Profa. Dra. Maria Marta S. Nóbrega  
(examinadora)

---

Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães  
(examinadora – membro externo)

## AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Juliana Leite Oliveira, por todo o apoio dado em minha formação acadêmica. São sete anos de estudos na UFCG, sempre contando com suas palavras carinhosas, com sua força... E, quando o cansaço quase me fez parar, lá estava ela, irradiando inspiração e me fazendo encontrar o melhor caminho a seguir. Sem ela, dificilmente eu conseguiria ter chegado até aqui e é para ela que dedico esta conquista.

Aos meus filhos, Letícia Victoria e Carlos Heitor, por serem a luz que ilumina minhas leituras e a pauta que guia minha escrita. Eles ainda não sabem, mas as brincadeiras que não brinquei, as histórias que não contei, os passeios que não fizemos... Tudo tem um motivo. E o motivo são eles. É principalmente por eles que eu vou em frente!

Ao meu orientador, José Hélder Pinheiro. Foram apenas dois anos de discussões, indicações, críticas... Mas o saber de um verdadeiro mestre se propaga por inumeráveis anos a partir das sementes plantadas em seus discípulos. E este pouco tempo foi o suficiente para que eu ampliasse horizontes, desenvolvesse meus pontos de vista, redistribuísse o meu olhar em novas direções... Devo às suas colocações a elaboração desta pesquisa e estou certo de que sob inspiração delas futuras reflexões surgirão.

A todos os bons professores que contribuíram em minha formação. Ainda que implicitamente, muitas de suas contribuições ajudaram na elaboração desta pesquisa.

Às professoras Marta Nóbrega e Kalina Naro, por aceitarem contribuir com sua arguição para o bom desenvolvimento desta pesquisa.

Ao programa REUNI pela bolsa a mim concedida, fundamental para a aquisição de obras e participação em eventos.

À UFCG, da qual agora me despeço com um enorme sentimento de gratidão pela vasta formação que aqui recebi. Espero um dia voltar e poder retribuir.

Aos meus colegas de mestrado, aos amigos (em especial a Girlayne Tamires), aos meus familiares (em especial à minha mãe, Telma Sueli, e minha avó, Severina Barbosa).

*SEM BUDISMO*  
*(Paulo Leminski)*

*Poema que é bom  
acaba zero a zero.  
Acaba com.  
Não como eu quero.  
Começa sem.  
Com, digamos, certo verso,  
veneno de letra,  
bolero. Ou menos.  
Tira daqui, bota dali,  
um lugar, não caminho.  
Prossegue de si.  
Seguro morreu de velho,  
e sozinho.*

## RESUMO

A presente pesquisa surgiu do interesse de refletir acerca de uma experiência de recepção de poesia, por alunos recém ingressos no curso de Letras, tendo como foco principal os poemas metalingüísticos de Paulo Leminski (2013). Como colaboradores, a pesquisa contou com a turma de Teoria do Texto Poético 2012.2 de uma universidade pública de Campina Grande - PB. A coleta de dados se deu por meio de gravação do áudio dos encontros, de um questionário respondido pelos alunos e por um exercício realizado em dois momentos, no início e no final da disciplina. Para a execução da experiência, foram utilizadas antologias e vídeos, além da realização de discussões em sala de aula. O percurso seguido parte de um momento inicial destinado a apresentar, principalmente, as concepções de poesia presentes em Moisés (2012) e Bosi (2000), além das noções de leitura e recepção literária (JAUSS, 1994 e 2001a e 2001b; ISER 1979 e 2001). Em seguida, tecemos considerações acerca da poesia moderna, embasados, entre outros, nas colocações de Andrade (2010), Bosi (2006) e Bastos (2012), além de estudos sobre a poesia de Paulo Leminski (MARQUES, 2001; DICK, 2004) e sobre a metalinguagem (JAKOBSON 1971; CHALHUB 2005). Num terceiro momento, procedemos na reflexão sobre a experiência e na análise dos dados, utilizando as contribuições de Lucena (2013) sobre ementas de cursos superiores, e de Martins (2010) e Pinheiro (2007) sobre ensino de poesia. Além destes, também contribuem em pontos específicos de nossa pesquisa as reflexões de Alonso (1963), Pound (2006), Jouve (2002), Compagnon (2001), Goldstein (2008) entre outros. O momento final corresponde às reflexões acerca dos resultados alcançados, principalmente no que diz respeito à metodologia adotada e o modo como os colaboradores corresponderam ao que foi posto em prática.

Palavras-chave: Poesia; Estética da recepção; Paulo Leminski; Ensino de poesia.

## RESUMEN

La presente pesquisa surgió del interés de reflexionar acerca de una experiencia de recepción de la poesía, por alumnos recién ingresos en el curso de Letras, teniendo como foco principal los poemas metalingüísticos de Paulo Leminski (2013). Como colaboradores, la pesquisa contó con el grupo de Teoría del Texto Poético 2012.2 de una universidad pública de Campina Grande - PB. La colecta de datos se dio por medio de grabaciones del audio de los encuentros, de un cuestionario respondido por los alumnos y por un ejercicio realizado en dos momentos, en el inicio y en el final de la asignatura. Para la ejecución de la experiencia, fueron utilizados antologías y vídeos, además de la realización de discusiones en sala de clase. El per curso seguido parte de un momento inicial destinado a presentar, principalmente, las concepciones de poesía presentes en Moisés (2012) y Bosi (2000), además de las nociones de lectura y recepción literaria (JAUSS, 1994 y 2001a y 2001b; ISER 1979 y 2001). En seguida, tenemos consideraciones acerca de la poesía moderna, embasados, entre otros, en las colocaciones de Andrade (2010), Bosi (2006) y Bastos (2012), además de estudios sobre la poesía de Paulo Leminski (MARQUES, 2001; DICK, 2004) y sobre el metalenguaje (JAKOBSON 1971; CHALHUB 2005). En un tercero momento, procedemos en la reflexión sobre la experiencia y en el análisis de los datos, utilizando las contribuciones de Lucena (2013) sobre planes de cursos superiores, y de Martins (2010) y Pinheiro (2007) sobre enseñanza de poesía. Además de esos, también contribuyen en puntos específicos de nuestra pesquisa las reflexiones de Alonso (1963), Pound (2006), Jouve (2002), Compagnon (2001), Goldstein (1979) entre otros. El momento final corresponde a las reflexiones acerca de los resultados alcanzados, principalmente en lo que dice respecto a la metodología adoptada y el modo como los colaboradores correspondieron a lo que fue puesto en práctica.

Palabras-clave: Poesía; Estética de la recepción; Paulo Leminski; Enseñanza de poesía.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 - POESIA: DO CONCEITO À LEITURA.....	13
1.1 - Considerações sobre a concepção de poesia .....	14
1.2 - A poesia em sua relação com a crítica: do texto ao leitor e deste aos leitores	28
1.3 - A leitura literária .....	38
2 - LEMINSKI E A POESIA .....	44
- Algumas considerações sobre a poesia moderna .....	44
- A obra poética de Paulo Leminski .....	50
- A metalinguagem em Paulo Leminski .....	69
3 - COM LEMINSKI NA SALA DE AULA .....	86
3.1 - A literatura no primeiro período de Letras: contextualizando .....	86
3.2 - A língua que eu falo trava: a recepção de poemas metalinguísticos de Paulo Leminski em uma turma de teoria do texto poético .....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	162
ANEXOS .....	165

## INTRODUÇÃO

A poesia de Paulo Leminski tem merecido cada vez mais um lugar de destaque, tanto a nível acadêmico quanto no que diz respeito à sua repercussão dentro da sociedade. Estudos os mais diversos têm surgido, abordando os mais variados aspectos de sua vida e obra, seja em relação ao poeta em si, seja em relação ao tradutor, o publicitário, o romancista, o biógrafo, etc. Mais recentemente, a partir do final do primeiro semestre de 2013, a obra que reúne todos os seus livros de poesia, *Toda poesia* (LEMINSKI, 2013), conseguiu um feito raramente observado no Brasil: tornou-se um dos primeiros livros de poesia a virar Best-seller.

Para isso, certamente, o nome construído por Leminski ao longo dos anos, como publicitário ou mesmo compositor (o próprio poeta tinha consciência de que o fato de se tornar compositor poderia favorecer o contato de sua poesia com a população em geral), contribuiu de forma muito significativa. Mas também acreditamos que grande parte do sucesso constatado nas vendas se dá pelo caráter múltiplo, lúdico, dinâmico e com certo veio “moderno” (no sentido de jovem, atual, “descolado” na linguagem dos jovens) da poesia do curitibano. Neste sentido, vale lembrar as colocações de Pinheiro (2007, p. 40) a respeito de os poetas contemporâneos terem “linguagem e temática mais adequadas às vivências de nossos alunos”.

Tendo em vista essa ligação da poesia de Leminski com uma linguagem despojada, muito próxima, em vários momentos, da própria oralidade, buscamos verificar, numa situação real de sala, como se dá a relação entre seus textos e os jovens leitores. Assim sendo, o presente estudo tem o objetivo de refletir como se dá a recepção da poesia metalinguística de Paulo Leminski em uma turma de Teoria do Texto Poético, primeira disciplina de literatura do curso de Letras da IES que nos serviu de campo de pesquisa<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Por questões acadêmicas ligadas à ética, optamos por não citar nesta pesquisa os nomes das instituições de ensino que serviram de base tanto para a coleta de dados, no caso da universidade em que realizamos nossa intervenção, quanto em relação à análise das ementas de disciplinas, realizada no capítulo 3. Assim sendo, como forma de identificação para as diferentes instituições, utilizaremos os seguintes critérios: 1) a

Muitos têm sido os estudos que vêm se dedicando à questão do ensino da literatura<sup>2</sup>. Entretanto, com relação à recepção de poesia no Ensino Superior, cremos ainda haver muito o que ser estudado e muitas experiências produtivas podem ainda surgir.

Pretendemos aqui apresentar uma contribuição para a questão da leitura literária no Ensino Superior, leitura esta que, dada a questão de os alunos colaboradores serem do primeiro período, liga-se intimamente à trajetória destes enquanto estudantes da educação básica, mais especificamente do Ensino Médio.

Este texto divide-se em três momentos, cada um representado por um capítulo que corresponde a uma abordagem específica. Tal organização nos possibilitará partir da apresentação de conceitos teóricos para chegarmos, num segundo momento, à contribuição para a fortuna crítica sobre o autor, procedendo tanto na análise de suas obras quanto na abordagem dos textos de diferentes pesquisadores. Além disso, na parte que representa o nosso foco principal, descrevemos e refletimos sobre como se deu o momento de experiência em sala de aula, assim como apresentar, a partir dos dados colhidos num questionário, informações que dizem muito sobre o perfil dos alunos com os quais trabalhamos. Abaixo apresentamos a organização do texto.

No primeiro capítulo traremos algumas considerações sobre a poesia, a leitura literária e a noção de recepção. Tudo o que nele está colocado tem o propósito de conduzir à importância de se pensar na poesia como um texto para ser lido, um fenômeno artístico que só se completa quando em contato com um público. Partindo de considerações mais imanentistas até chegar às contribuições da estética da recepção, apresentaremos uma concepção de poesia, ancorados sempre nos pressupostos teóricos de alguns dos estudiosos da questão. Também traremos um tópico sobre a evolução do conceito de

---

universidade na qual realizamos nossa intervenção será aqui identificada como campo de pesquisa; 2) as universidades cujas ementas foram analisadas serão identificadas como IES (Instituição de Ensino Superior) 1, IES 2, IES 3, e assim sucessivamente.

<sup>2</sup> O próprio Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG (POSLE – UFCG) possui vários exemplos de estudos preocupados com os vários níveis de ensino e tendo como colaboradores estudantes e leitores das mais diferentes idades. Destacamos os estudos de Farias (2010) e Bortoluzi (2013).

leitor, abordado sucintamente já em teorias imanentistas (tomamos a estilística como exemplo), até sua fundamentação e desenvolvimento mais adequado a partir das contribuições da estética da recepção.

O segundo capítulo volta-se para a poesia de Paulo Leminski. A fim de situarmos o autor em seu contexto de produção e publicação, apresentamos inicialmente um tópico sobre a poesia moderna. Em seguida, estabelecemos uma abordagem geral sobre a sua obra, observando algumas características e tendências recorrentes. Num terceiro momento direcionamos nosso foco para aspectos metalingüísticos presentes na obra de Leminski. Para isso, iniciamos com uma conceituação, com base em contribuições teóricas sobre o que seria a metalinguagem e, em seguida, procedemos na análise detalhada de dois poemas com esta temática.

O terceiro capítulo volta-se especificamente para a experiência. Trata-se de uma intervenção, em seis encontros, com poemas metalingüísticos de Leminski, numa turma da disciplina de Teoria do Texto Poético, do campo de pesquisa. Antes, entretanto, a fim de refletirmos sobre as turmas iniciantes do curso de Letras de um modo geral, apresentamos algumas ementas de disciplinas iniciais da graduação em letras e tecemos algumas considerações sobre as possíveis concepções de literatura que estão por trás dessas ementas. Em seguida, descrevemos todas as etapas de nossa intervenção, desde o planejamento juntamente com o professor titular, passando pela descrição detalhada das aulas, dos exercícios, dos dados colhidos em cada um dos seis encontros, até chegarmos, por fim, a uma avaliação da experiência, onde refletimos acerca de toda a experiência a partir dos autores consultados.

A opção por esta divisão em três momentos não surgiu por acaso. Primeiramente quisemos trazer contribuições de alguns autores a respeito daquilo que utilizaríamos em sala de aula, tanto em termo de objeto de estudo quanto em termos metodológicos. Daí a importância de partir de um conceito de poesia para considerações sobre a leitura de poemas. Neste percurso que nos conduziu do textual para o contextual, do objeto em si para a situação de leitura, vale destacar as leituras que fizemos de Moisés (2012), Bosi

(2000), Alonso (1963), Compagnon (2001), Jauss (1994; 2001a; 2001b) e Iser (1979; 2001).

Em segundo lugar, julgamos importante contextualizar a poesia de Paulo Leminski em seu tempo, além de proceder na análise de alguns de seus poemas. Desta forma, tanto acabamos por contribuir com a fortuna crítica acerca de sua obra, quanto realizamos um trabalho de reconhecimento de características, de particularidades no uso da linguagem, de inventividade, de estilo que, certamente, acabou por nos auxiliar naquilo que pusemos em prática em sala de aula. Nossa análise, vale também destacar, dividiu-se em duas partes. A primeira levou em conta aspectos gerais da poesia de Leminski, nas mais variadas formas e com os mais diferentes temas. Apenas num segundo momento passamos para a análise detida dos poemas metalinguísticos, de modo mais específico. Foram, neste segundo capítulo, fundamentais as contribuições de Jakobson (1971) e Chalhub (2005) acerca da metalinguagem, além de Bosi (2006), Andrade (2010) e Bastos (2012) acerca da poesia moderna, mais especificamente em relação àquele período que corresponde aos anos em que Leminski produziu. Já em relação a aspectos relativos à obra do curitibano, vale destacar, entre outros, Marques (2001) e Dick (2004).

O terceiro capítulo, dedicado à descrição dos dados colhidos e à reflexão acerca de nossa experiência, também apresenta uma subdivisão em dois momentos. O primeiro, voltado às ementas da disciplina inicial de literatura de alguns cursos de Letras, busca situar o trabalho com poesia nos anos iniciais de várias IES, possibilitando-nos, assim, superar a impossibilidade de fazer mais de uma intervenção, tendo ao menos a nível documental uma noção geral do trabalho. Nesta parte, vale destacar, entre outras, as contribuições dadas por Pinheiro (2007) e Martins (2010).

As considerações finais buscam refletir sobre a pesquisa como um todo, mas embora teça algumas considerações sobre os momentos mais teóricos, o foco principal será refletir sobre as contribuições proporcionadas pelos dados colhidos e analisados no terceiro capítulo. Assim, poderemos observar o que foi significativo dentro do percurso adotado, bem como em que medida esta pesquisa apresenta uma contribuição tanto para

as reflexões acerca do trabalho com leitura e recepção literária, quanto para a fortuna crítica sobre Paulo Leminski.

## 1 – POESIA: DO CONCEITO À LEITURA

O presente capítulo tem o objetivo de discutir a poesia a partir de duas abordagens que julgamos indissociáveis. A primeira, mais teórica, liga-se à apresentação de algumas concepções de poesia, de acordo com a contribuição de alguns autores que se debruçaram sobre a questão. Conforme se vai perceber, os aspectos destacados em relação às características e singularidades do texto poético acenam para algo que talvez constitua um ponto fulcral deste capítulo: a compreensão de que a poesia não se esgota enquanto texto impresso (embora não deixemos de levar em conta todo o complexo significativo e estético que o texto poético agrega).

É nesse sentido que chegamos à segunda abordagem do texto poético presente nesta parte de nossa pesquisa: a que leva em conta a importância da leitura, do compartilhamento da poesia. É que, conforme se verá num primeiro momento, a poesia pressupõe, mesmo a partir de considerações inicialmente preocupadas com a estrutura, o diálogo entre subjetividades, a leitura em voz alta, a participação do leitor, etc. Os próprios autores que pretendiam verificar elementos puramente textuais vez por outra citam (conforme será mostrado) a leitura, citam a sonoridade, ou seja, acabam reconhecendo o caráter dialogal da poesia. Logo, partindo destas considerações surgidas em abordagens microestruturais, encontramos um elo com as abordagens da estética da recepção (doravante ER) e suas preocupações com questões como recepção literária, horizonte de expectativas, leitor, etc.

Assim, esta pesquisa tentará enfatizar, neste primeiro capítulo, aquilo que será colocado em prática ao decorrer de todo o texto: a compreensão da poesia como algo que une uma linguagem com finalidade estética, portadora de todo um complexo de recursos estilísticos extremamente significativos, mas que só se realiza plenamente no momento em que entra em contato com o público leitor, no momento em que a sonoridade é percebida, no momento em que as imagens são ressignificadas, no momento em que os sentidos são

ampliados ou reconstruídos. Iser (2001) tratava dessa questão quando mencionava aquilo que estava por trás do “jogo do texto”, estabelecido com o leitor. Segundo ele, o que consta na estrutura, o “pré-dado” nunca é algo acabado em si mesmo: “aquilo que o texto atinge não é algo pré-dado, mas uma transformação do material pré-dado que contém” (ISER, 2001, p. 115). Logo, para o texto alcançar seu grau pleno de significado o “pré-dado” precisa ser transformado, acrescentado pelo leitor.

Para atendermos às preocupações acima, dividimos o capítulo em três tópicos. O primeiro, “A música do eu”, apresenta algumas concepções de poesia, bem como discute certas particularidades da linguagem poética, dando maior ênfase à questão da subjetividade e da sonoridade, já apresentando esses elementos como fundamentais para a constituição do caráter dialogal da poesia. O segundo, “A poesia em sua relação com a crítica: do texto ao leitor e deste aos leitores”, procura verificar a mudança de foco operada no tratamento da linguagem literária, e mais especificamente da poesia, partindo de abordagens estruturais para chegar à consideração do momento de leitura. Utilizamos como principal exemplo a estilística, que é o método de abordagem que embasa a análise dos poemas de Leminski que realizamos no capítulo 2. Já o terceiro tópico se constitui na apresentação dos postulados da ER propriamente ditos, onde nos voltamos de modo mais específico para as contribuições de seus principais pensadores.

### 1.1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE POESIA

Trabalhar com o ensino de poesia pressupõe, já de início, a consideração de três aspectos que em sua própria natureza são fluidos. O primeiro é o ensino, processo que nunca obedece a considerações fixas, a métodos estanques, posto que necessita de flexibilidade, adequação aos diferentes casos etc. O segundo relaciona-se com o primeiro: o aluno, que, sendo ser ativo no processo de ensino/aprendizagem, põe o professor diante de uma variada gama de opiniões, preferências, interpretações, desejos, etc., quando entra numa sala de aula. O terceiro é a poesia, um gênero textual caracterizado pela

multiplicidade e fluidez, uma vez que é fruto de percepções subjetivas, e, além disso, é uma manifestação textual afeita à variedade, à inovação.

Ter tudo isso em mente, se por um lado potencializa as dificuldades que o professor tem que enfrentar (requer mais conhecimento acerca das expectativas dos alunos, mais capacidade de percepção das diferentes situações, maturidade para lidar com opiniões diferentes das suas...), por outro, enriquece (e muito) o processo de ensino/aprendizagem, pois se constitui numa das mais ricas possibilidades de estabelecimento de diálogo em sala de aula. Basta pensarmos, por exemplo, na diferença entre uma aula de poesia e uma aula sobre equações, na matemática. Por mais que o professor, neste segundo caso, estimule o diálogo, a discussão, o debate, há elementos ligados ao assunto em questão (fórmulas, resultados, etc.) que não podem ser modificados. Estamos diante, como já se sabe, de uma ciência exata, que trabalha com conceitos e fórmulas predefinidos e que busca, por meio de sua adequada aplicação, chegar a um resultado “correto”. Na aula de poesia, entretanto, as possibilidades de discussão, as diferentes interpretações que podem surgir e até mesmo a fluidez das possibilidades de “entrada” na interpretação do texto são muito variadas.

Logo, será a partir da consideração de seu caráter múltiplo que consideraremos a poesia neste estudo, tanto no que diz respeito a este primeiro capítulo quanto naquilo que pretendemos evidenciar acerca da nossa experiência em sala de aula, no capítulo 3.

Todavia, multiplicidade e fluidez não são correlatos de caos e desordem. Esta pesquisa, em momento algum, por considerar o terreno movediço em que se situa a poesia, deixa de reconhecer a importância das concepções acerca do fazer poético. Inclusive, a pedagogia já nos tem mostrado que muito daquilo que o professor põe em prática em sala de aula (seja de forma positiva ou negativa) está ligado ao seu conceito de educação, à sua concepção acerca do objeto ou conteúdo ensinado. A linguística aplicada, de igual modo, ao procurar desvendar o conceito de língua, o conceito de gramática que o professor adota, tem a noção de que a prática em sala de aula é um reflexo do modo como

o professor compreende os aspectos lingüísticos, as regras gramaticais e, principalmente, o modo como estes conceitos se relacionam com os sujeitos/alunos.

Assim, nos parágrafos a seguir procuraremos apresentar a concepção de poesia que embasará todo o desenvolvimento desta pesquisa, desde as análises que fizemos da poesia de Paulo Leminski até o modo como trabalhamos com os poemas do referido autor em sala de aula. Para tanto, nos valeremos de citações as mais variadas, tanto em relação aos aspectos textuais como contextuais, que estão ligados à poesia (a própria opção por autores que se debruçam sobre os dois aspectos já enfatiza uma de nossas principais convicções em relação à poesia: a frutífera convivência entre riqueza textual/estilística e o estímulo a diferentes leituras/interpretações).

Cabe iniciarmos enfatizando que a nossa concepção de literatura e, mais especificamente, de poesia, ancora-se aqui, principalmente, nos postulados da ER, além de outros autores que não necessariamente participaram do grupo alemão responsável pelo estabelecimento das primeiras reflexões mais bem fundamentadas sobre a leitura literária (geralmente conhecido como Escola de Constança), mas que também apresentaram suas contribuições para a noção de leitor e recepção literária.

Antes de passarmos à explicitação dos postulados da ER, procederemos na apresentação de algumas colocações a respeito do conceito e de algumas características do texto poético.

As searas de onde brota a poesia são cultivadas sob o jorro da subjetividade. A poesia tem na sua natureza os elementos do “eu” de quem escreve, suas emoções, suas percepções, suas confissões. A respeito disto vale citar o seguinte trecho de Moisés (2012, p. 68): “a poesia tem por objeto o ‘eu’ (enquanto a prosa, o ‘não eu’), de tal modo que o ‘eu’, que confere o ângulo do qual o artista vê o mundo, se volta para si próprio”. Tem-se aqui a explicitação de duas questões fundamentais. A primeira diz respeito à predominância do “eu” no texto poético. Isso não quer dizer, em momento algum, que o dito “não eu” não tenha espaço dentro do texto poético e, até mesmo, de modo mais

específico, na poesia lírica. O fato é que este “não eu”, este exterior, ocupa um lugar de menos destaque que aquele ocupado pela subjetividade.

A segunda questão diz respeito ao fato de a subjetividade, posta acima, estar ligada ao ângulo a partir do qual o artista vê o mundo. E aí entramos numa das principais dúvidas que acometem os estudantes quando da leitura de certos poemas. Muitas vezes, em aulas em que trabalháramos um poema como “Rosa de Hiroshima”, de Vinícius de Moraes, ou “Carta a Stalingrado”, de Drummond, os alunos nos indagaram a respeito da questão do eu, praticamente ausente enquanto foco dos textos. Segundo eles, nestes textos havia muito mais o “não eu”, ou mesmo algo bem diferente do que se espera de poesia. Nestes momentos, entretanto, sempre respondemos às indagações mostrando aos nossos alunos que os referidos textos não direcionavam o foco para o “eu”, para a explicitação dos sentimentos ou angústias do eu lírico, mas que se construía a partir das *impressões* que a percepção da realidade exterior causara no “eu”. Ou seja, o foco principal eram essas impressões, esses efeitos, não a realidade em si. Não havia ali as confissões amorosas de alguns sonetos de Vinícius, os conflitos existenciais dos poemas de Augusto dos Anjos, as angústias da poesia de Bandeira, mas havia o retrato subjetivo da realidade, transfigurada a partir das impressões únicas, transfiguradoras, por vezes angustiadas dos poetas. Neste sentido, pintando-se a realidade desta forma, tem-se, no quadro final, o eu presente não como paisagem, mas como moldura.

Logo, é mesmo a subjetividade o ponto de partida da poesia. Ainda segundo Moisés, podemos destacar outra colocação:

Somente a música e a literatura dispõem de ritmo, já que ostentam um dos ingredientes fundamentais do ritmo: a sonoridade. O ritmo é a sucessão de massas sonoras. Como nos interessa o ritmo verbal, podemos dizer que o ritmo é a “sucessão modulada de sons verbais eufônicos, escolhidos e organizados de modo a oferecer aos ouvidos e ao espírito o deleite de uma sensação musical, acomodada ao sentido das palavras”. (MOISÉS, 2012, p. 147)

Na mesma página de onde tiramos esta citação o autor nos diz, um pouco antes, que a literatura (e obviamente a poesia) faz parte do grupo a que se pode chamar “artes do tempo”, ou seja, pressupõem o movimento, a continuidade, as alternâncias. Tudo isso a partir da utilização do ritmo. Tal opinião parece encontrar apoio nas palavras de Bosi (2000, p. 121): “no ritmo, o movimento se divide em ondas para banhar de novo e com mais força a unidade original”. É o ritmo, a sonoridade, portanto, no que diz respeito à linguagem, aquilo que mais enfaticamente caracteriza a poesia. O trecho destacado é bastante revelador na medida em que aproxima poesia e música. Inclusive, como sabemos, a própria origem da poesia lírica está ligada à recitação acompanhada de melodia instrumental<sup>3</sup>. Outro fator muito significativo que o trecho acima evidencia é a questão das escolhas. O poeta, quando parte para a criação do poema, não pensa apenas nas ideias e nos sentimentos que ele pretende expressar, mas também no modo como irá expressá-las. Para isso, leva em conta o ritmo, a sonoridade, a cadência dos versos.

Logo, se em termos macroestruturais a principal característica do texto poético é a predominância do caráter subjetivo, em termos microestruturais é a escolha das palavras, a busca da melhor sonoridade, de determinados efeitos de sentido aquilo que mais claramente distingue a poesia de outros gêneros textuais.

Sobre a questão das diferenças entre ritmo e metro, é importante citar o que afirma Octavio Paz:

Sustentar que o ritmo é o núcleo do poema não quer dizer que este seja um conjunto de metros. A existência de uma prosa carregada de poesia e a de muitas obras corretamente versificadas e absolutamente prosaicas revelam a falsidade dessa identificação. Metro e ritmo não são a mesma coisa (PAZ, 1982, p. 84).

Logo, falar em ritmo não pressupõe, de forma alguma, a existência do metro. A existência de um rigor métrico, de uma versificação bem fundamentada nas regras

---

<sup>3</sup> Moisés (2004, p. 260) afirma que “a significação do vocábulo ‘lírica’ articula-se estreitamente à sua etimologia: no início, designava uma canção que se entoava ao som da lira. Assinalava, pois, a aliança entre a música e o poema, ou entre a melodia e as palavras”.

extraídas dos manuais, de rimas aleatórias, nada disso contribui em si mesmo para a existência do ritmo do poema. Ao contrário, há mesmo que haver uma identificação entre aquilo que fica sugerido pelo autor, a partir do que deseja expressar, da escolha dos vocábulos, da organização dos versos, com aquilo que é percebido pelo leitor, aquilo que ele acrescenta com sua recitação e sua interpretação.

Tal colocação busca, ainda, amparo nas colocações de Paz (1982). É que para haver essa identificação, este movimento de dupla contribuição para o ritmo (a do poeta e a do leitor), é necessário que muito mais que a simetria dos versos, o poeta busque as imagens adequadas para a compreensão do leitor, a sua observação dos temas ali propostos e, conseqüentemente, a escolha do ritmo adequado para conferir à leitura.

Logo, enquanto que o metro pode ser vazio, sem qualquer referência externa, o ritmo é carregado de sentidos e contém inegável ligação com os elementos ligados ao contexto e ao tema ao qual o poema está se referindo. Assim:

O ritmo [ao contrário do metro] jamais se apresenta sozinho; não é medida mas conteúdo qualitativo e concreto. Todo ritmo verbal já contém em si a imagem e constitui, real ou potencialmente, uma frase poética completa (PAZ, 1982, p. 85).

Massaud Moisés ainda afirma ser a poesia “a expressão do ‘eu’ por meio de palavras polivalentes, ou metáforas” (MOISÉS, 2012, p. 71). Esta polivalência, obviamente, tem muito de sua riqueza colhida da sonoridade. O próprio Leminski de que tratamos nesta pesquisa, no seu poema “Ali” (2013, p. 40), ao brincar com a sonoridade do substantivo próprio “Alice” e dos vocábulos “ali” e “se”, cria, em relação às diferentes possibilidades de recitação, um jogo músico-semântico riquíssimo.

É, pois, a sonoridade, a característica que tomaremos como ponto de partida para nossas considerações acerca da microestrutura do texto poético, ligando-nos, assim, ao nosso momento de intervenção, descrito no capítulo 3 e que explora em vários momentos a sonoridade dos textos lidos. Abaixo teceremos considerações de nível macro e

microtextuais que concorrem para a adoção de um conceito de poesia que se ligue aos interesses desta pesquisa e à nossa atividade de intervenção.

Começemos pelo caráter macroestrutural. Além da parte artística, estilística, técnica, indispensável a um bom texto literário (caso contrário nada habilitaria um Drummond ou um Machado de Assis a serem considerados autores de primeira grandeza), cabe compreender também uma outra parte, a interpretativa, surgida a partir da(s) recepção(ões) que o texto proporciona.

Destacamos, neste sentido, as considerações de Iser (2002: 105) quando chama atenção para o fato de que em determinado momento passou-se a considerar uma tríplice relação quando se trata de textos literários, fundamentada num jogo recíproco entre autor, texto e leitor. O “pré-dado” (idem, *ibidem*), ou seja, a obra em si e sua relação com a realidade, ou pelo menos a realidade conforme concebida pelo autor (pondo ênfase, portanto na obra e, no máximo, no autor), de clara inspiração no conceito de mimese<sup>4</sup>, uma das molas mestras da noção de literatura no ocidente, já não seria, neste novo momento de estudo da literatura, o foco principal. Ainda segundo Iser (2002: 105):

Desde o advento do mundo moderno, há uma tendência clara em privilegiar-se o aspecto performativo da relação autor-texto-leitor, pelo qual o pré-dado não é mais visto como um objeto de representação, mas sim como o material a partir do qual algo novo é modelado.

Assim, o material contido no texto literário não seria algo acabado, mas sim ingrediente a partir do qual novos significados podem surgir. É a partir do texto que se constrói a relação entre autor e leitor, sendo que este último também contribui de forma significativa para a constituição dos sentidos da obra. Ainda Iser:

---

<sup>4</sup> Mimese (ou mimesis): conceito que tem chamado a atenção dos pensadores desde a Antiguidade. Platão já abordava a questão da mimesis, ou imitação, em sua *República*. Para ele, o artista imitava uma imitação, uma vez que sua produção voltava-se para uma um objeto ou ser que, em verdade, era uma imitação do modelo ideal daquele objeto ou ser. Assim, o artista era um imitador em terceiro grau. Já Aristóteles (na *Arte Poética*), embora também compreendesse a mimesis como imitação, acreditava que o artista imitava ações e a finalidade última da arte seria conduzir o indivíduo à catarse. Na modernidade o conceito permanece motivando discussões. Um exemplo é a obra *Mimesis*, de Eric Auerbach, que trata da representação e suas variadas formas, na literatura ocidental, através dos tempos.

Assim 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 no texto começa a sofrer modificações. (ISER, 2002, p. 107)

O leitor, diante do código postado à sua frente sente-se instigado a atribuir-lhe sentidos. Interessante a reflexão de Iser em relação ao fato de o leitor “modificar” os sentidos de um texto. A partir desta colocação, somos levados a crer que o texto já teria um determinado sentido em si mesmo. Seria um sentido atribuído à obra pelo seu autor e que caberia ao leitor, durante sua interpretação, concordar com ele ou modificá-lo completamente. Talvez estivessem aí as intenções do autor, aquilo que ele pretendia comunicar e que, vez por outra, o faz ver-se surpreso com novas interpretações.

A relação entre autor, texto e leitor, proposta por Iser é construída a partir de um diálogo entre subjetividades. Sendo fruto do “eu”, do caráter subjetivo, obviamente é a poesia um dos tipos de texto que também mais facilmente despertam a subjetividade dos leitores. E não apenas desperta para a curiosidade, mas para a atividade recriadora: “não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem – e, daí, modificam – o mundo referencial contido no texto” (ISER, 2002, p. 107).

O caráter subjetivo, confessional, do texto poético o aproxima do leitor e estimula a discussão, a emissão de opiniões, porque o leitor se sente, também, emocionado, feliz, hesitante. O leitor percebe, se lembra que já viveu aquele sentimento ou algo parecido. Relembra experiências, experimenta-as novamente, alegra-se novamente, revolta-se novamente... E se sente com autoridade suficiente para aconselhar, propor soluções... Por várias vezes já vimos em nossas aulas os alunos, diante de certo sentimento presente num poema, dizerem algo do tipo: “professor, eu acho que ele deveria agir de tal forma”, ou “professor, talvez fosse melhor ele ‘partir para outra’”.

Chegamos mesmo a perceber o estabelecimento de uma cumplicidade entre o leitor e o eu lírico, algo que claramente se liga ao próprio ato criativo, acima de tudo, expressão do “eu”.

Todavia, não há que se considerar o texto como um depósito de impressões e/ou confissões, onde o autor coloca suas vivências e o leitor deveria “captá-las”, “absorvê-las” para alcançar um determinado estágio de cumplicidade ou mesmo de catarse a partir do que fora colocado. Neste ponto, lembremos a relação apresentada por Jauss (2001a, p. 73) entre o “efeito” (“condicionado pelo texto” e, conseqüentemente, pelo autor) e a “recepção” (“condicionada pelo destinatário”, ou seja, o leitor). Ora, a obra traz em si elementos que sugerem determinado efeito, podendo este ser ou não correspondente àquilo que surge com a recepção. Obviamente, a depender do leitor, determinado texto pode causar comoção ou depressão, prazer ou repulsa. Certos sentimentos e reflexões trazidas pela obra podem encontrar concordância em um leitor e em outro não.

Destes aspectos “já trazidos pelo texto”, correspondentes, portanto, à microestrutura, trataremos abaixo.

Novamente, assim como aconteceu com o caráter macroestrutural, começaremos lembrando que trata-se de questão ampla, passando desde a organização do texto na página (ou no suporte escolhido), até a escolha vocabular, a pontuação, determinados aspectos semânticos, etc. Todavia, cremos que é o ritmo que mais especificamente caracteriza a poesia em termos microtextuais e é este aspecto que iremos comentar abaixo.

Uma das primeiras considerações que podem ser feitas em relação ao ritmo diz respeito ao seu caráter diverso. Várias são as formas de se atribuir ritmo ao texto poético, embora durante muito tempo se tenha defendido (e ainda hoje, muitos defendem essa tese) que sua existência está unicamente condicionada à cadência do verso metrificado.

Muito mais que isso, o ritmo se encontra no verso livre (e de forma bastante rica), podendo ser conseguido através da escolha vocabular, da pontuação, das repetições, da escolha do ponto ideal de “cortar” o verso, passando para o seguinte, etc. A respeito disso, cabe ainda recorrermos a uma citação de Moisés:

o ritmo impressiona a zona limítrofe da sensibilidade e do intelecto, dando margem a divergências de natureza subjetiva. Por outras palavras, dois leitores podem discordar quanto ao ritmo de uma estrofe, e o mesmo leitor pode mudar o registro rítmico em dois contatos diferentes com determinado texto: o ritmo, captado pela sensibilidade e pela inteligência, evidencia-se na leitura em voz alta; a cadência pode ser marcada de uma vez por todas; o ritmo varia conforme o leitor e o momento da leitura, ao contrário da cadência, que é inflexível, objetiva, acima das alterações psicológicas ou ambientais; o ritmo é uma relação, estabelecida pelo binômio leitor-texto, enquanto a cadência é um recurso métrico que independe do leitor (salvo na medida em que este precisa localizá-lo no texto), disposto no texto à semelhança da cor sobre a tela (MOISÉS, 2012,p. 149).

Logo, enquanto a cadência se relaciona a um esquema rígido (por exemplo, a cadência de um verso decassílabo heróico pressupõe acentuação fixa na sexta e na décima sílaba poética), a uma característica do texto que não pode ser alterada, o ritmo é fluido e plural, podendo adquirir diversas realizações, de acordo com as diversas leituras que forem realizadas. Um ponto importante apresentado por Moisés (2012) diz respeito à “leitura em voz alta” como elemento evidenciador do ritmo. Neste ponto, em se verificando a questão, por vezes divergente, entre a cadência rígida, marcada pelo verso metrificado, e as múltiplas possibilidades de leitura do verso livre, percebe-se algo que, infelizmente, tem comprometido a propagação da experiência de leitura de poemas (e principalmente em voz alta) em ambiente escolar:

A falta de pontuação, as elipses, a ausência de uma direção de leitura, deixam-nos muitas vezes perplexos no contato inicial com a poesia moderna. Estas dificuldades, sem dúvida, algumas vezes podem afastar as pessoas da poesia. Muitos professores se confessam inseguros para ler um poema em voz alta para seus alunos (PINHEIRO, 2007, p. 33)

Obviamente existe na leitura do verso livre a mesma complicação que existe em sua escrita: retira-se o padrão, a fôrma, cabendo àquele que executa a tarefa (de produzir ou de ler) encontrar por si só as técnicas e o percurso a seguir. O que não pode ocorrer é a dificuldade tornar-se um empecilho para a realização da leitura em voz alta. Isto porque é a partir dela que mais especificamente se toma noção dos aspectos sonoros e rítmicos do texto. É a partir dela, inclusive, que a poesia se apresenta em sua completude.

Norma Goldstein nos dá uma noção acerca da importância do aspecto sonoro da poesia quando afirma:

A poesia tem um caráter de oralidade muito importante: ela é feita para ser falada, recitada. Mesmo que leiamos um poema silenciosamente, perceberemos seu lado musical, sonoro, pois nossa audição capta a articulação (modo de pronunciar) das palavras do texto (GOLDSTEIN, 2008, p. 13).

A afirmação da autora nos leva a perceber que, certamente, uma maneira de explorar de forma mais profunda a riqueza de um texto poético é realizando a leitura do mesmo em voz alta. Isto se liga àquilo que afirmamos acima, acerca da ligação da poesia com a música, desde sua origem. Ainda Goldstein (2008, p. 7): “A melhor maneira de perceber a complexa estrutura poética é insistir em releituras do texto a ser lido e interpretado”. As múltiplas leituras enfatizam o ritmo, fazem vibrar os “ecos” sugeridos pelas repetições presentes no poema, ajudam na maior assimilação das idéias do texto. Assim, fica mais do que claro o caráter eminentemente oral da poesia (algo destacado por CAMARGO, 2012). Diríamos, inclusive, que embora haja importância na leitura silenciosa do texto, esta não é tão rica para a significação dos poemas.

Outro aspecto deve ser levado em consideração: muitos dos elementos significativos presentes no poema só significam realmente quando se procede em sua leitura em voz alta. Como a leitura silenciosa pode evidenciar o ritmo do texto “A banda”, de Chico Buarque, ou mesmo a associação da sonoridade do primeiro verso de “O martelo”, de Bandeira, à ideia ali presente?

Adotamos até aqui, conforme se verificou desde o princípio, uma postura diante da poesia que a vê como a união entre um complexo textual significativo e a subjetividade (e, mais especificamente, um diálogo entre subjetividades dado o contato entre o “eu” do autor e o do leitor). Porém, é preciso que não se perca de vista que durante muito tempo não foi este pensamento sobre a poesia (como interação) que determinou os estudos sobre a literatura.

Compagnon (2001, p. 139 – 140), por exemplo, cita certo embate ocorrido no século XIX, entre uma tradição mais positivista e outra impressionista. Se esta última colocava ênfase no modo como o texto literário “tocava” o leitor, causava nele uma simpatia, marcava-lhe com uma experiência, a primeira, entretanto, buscava anular-se enquanto leitura, preferindo estabelecer-se mesmo enquanto ciência, tratando a obra com objetividade, disciplina (COMPAGNON, 2001, p. 140). Citando Lanson, um dos nomes dessa vertente, Compagnon nos traz o seguinte trecho:

“O exercício da explicação”, escrevia Lanson, “tem como objetivo e, quando bem praticado, como efeito, criar nos estudantes o hábito de ler atentamente e interpretar fielmente os textos literários” (idem, ibidem)

A expressão que talvez chame maior atenção no trecho destacado é “interpretar fielmente”. Além de nos levar a imaginar que o autor acredita na possibilidade de haver uma interpretação “infel”, ainda nos coloca diante de alguns problemas. Primeiro ela sugere uma pergunta: o que seria interpretar fielmente? Seria o leitor apagar suas impressões e interpretações, tentando encontrar “a” interpretação perfeita? Quem estaria autorizado a delimitar esta interpretação perfeita? Em seguida, gera uma crítica: o próprio fato de haver uma interpretação ideal, pré-concebida, anterior às sucessivas leituras, não estaria, por si só (e sempre dentro da perspectiva do autor) anulando a necessidade de interpretações? Para quê o leitor precisaria “ler atentamente”, se sua atenção não poderia se voltar para algo que fugisse do modelo ideal?

Em outro ponto, Compagnon chama atenção para o fato de que, se em determinado momento pensava-se em considerar o leitor, fazia-se tomando como base um leitor abstrato, ideal. A atuação deste leitor era determinada por elementos textuais. Tratava-se do leitor como uma “função do texto” (COMPAGNON, 2001, p. 142).

Em momento específico (p. 27 ss) voltaremos a tratar da questão da noção de leitor ao longo do tempo. Neste momento, o que pretendemos ressaltar é que é relativamente recente (possuindo cerca de meio século) a noção de leitor conforme pretendemos adotar

aqui. Esta consideração é importante, inclusive, para analisarmos o porquê, por exemplo, de determinados resultados terem sido colhidos juntamente com os dados da nossa imersão, no terceiro capítulo. É que, como veremos (principalmente naquilo que será evidenciado na análise do questionário, no capítulo 3), ainda parece haver predominância de abordagens estruturalistas ou historicistas do texto literário em nossas escolas.

Não estamos, com estas colocações, desconsiderando a importância que abordagens da estrutura ou mesmo de questões históricas possam ter. É constatável que o texto literário em si possui sim, e inegavelmente, os seus sentidos e a sua riqueza. Há nele o já tão propagado “trabalho com as palavras”, ou seja, o artista utiliza as palavras com finalidade estética, de modo que elas comuniquem fatos desenvolvidos não a partir daquilo que foi dado pela realidade, mas daquilo que suas próprias impressões e experiências suscitaram.

Massaud Moisés (2003, p. 35) enfatiza o caráter metafórico, opaco, subjetivo do texto literário. Duas questões importantes vêm à tona com estas considerações: a possibilidade das palavras, da estrutura da língua exercer função de objeto artístico, bem como o caráter inventivo do escritor literário, sua especificidade artística. Isso tudo é de inegável importância para a questão. Deixar de considerar tais fatores seria o mesmo que afirmar que tanto faz darmos aos nossos alunos um poema de Drummond ou uma receita de bolo, pois não haveria nada de distintivo entre eles. Já Alfredo Bosi (2000, p. 132) nos diz que “a linguagem da poesia é mais singularizada que a da não-poesia”. E, em outro ponto: “singular não quer dizer isolado (...) no poema, o singular é o concreto, o ser ‘multiplamente determinado’” (idem, *ibidem*).

O que deve ser levado em consideração é que, resumindo-se o ensino a estes aspectos e, mais ainda, tomando-os como realidades fechadas, imunes às múltiplas leituras, estamos incorrendo num grave erro. E erro em dois níveis: primeiro porque contradiz tudo o que foi dito até o momento sobre a poesia, contrária a sua própria natureza múltipla; segundo porque retira dos alunos o seu papel ativo e de suma

importância (como enfatizou Iser, nos trechos acima transcritos) para a construção dos sentidos do texto poético.

Entretanto, há que se destacar que mudanças têm ocorrido. A partir de meados do século XX a preocupação dos estudiosos da literatura vem pouco a pouco mudado de foco. Partindo-se cada vez mais das considerações microestruturais para as macroestruturais, hoje difundem-se os estudos que tendem a considerar a literatura e sua relação com a sociedade (não se confunda, entretanto, relação com a sociedade e acontecimentos histórico-culturais com uma postura que limite o estudo do fenômeno literário à historiografia). Neste sentido, literatura e mídia, literatura e leitor, *mass media*, literatura e cultura são alguns dos conceitos que entraram em voga a partir do final do século XX. A mudança de foco parece extremamente importante, na medida em que coloca ênfase na literatura enquanto realidade social, enquanto portadora de “vida”, diferentemente de uma postura que evidenciasse apenas o texto, estrutura que, isolada, parece algo morto, estático.

Essas novas posturas, na medida em que entrarem efetivamente na sala de aula, podem ser extremamente válidas no que diz respeito às suas influências no ensino de poesia. Pode-se considerar como minimizadora uma metodologia que tente estabelecer o estudo do texto poético sem a consideração do momento de recepção. O que se precisa ter em mente é que a transposição da teoria para a prática cotidiana com o texto poético é algo urgente e que ainda não é feito de forma adequada (conforme mostrarão os dados do questionário – capítulo 3 -, onde se verifica ainda a forte ocorrência de práticas estruturalistas e historicistas).

Expressas, neste primeiro tópico que ora findamos, algumas questões referentes à concepção de poesia e às abordagens sobre o texto literário ao longo do tempo, passaremos, nos tópicos que seguem, às considerações referentes ao leitor de modo mais específico. São os tópicos onde se evidenciam nitidamente o embasamento que a ER dá a esta pesquisa. Todavia, estabelecemos um percurso gradativo, evidenciando como o leitor era percebido já na estilística (teoria que embasa nosso capítulo de análise), para, em

seguida, mostrarmos como a ER aprofundou as discussões e fundamentou de forma mais adequada o conceito de recepção e leitura literária.

## 1.2 – A POESIA EM SUA RELAÇÃO COM A CRÍTICA: DO TEXTO AO LEITOR E DESTE AOS LEITORES

De um modo geral, tem nos embasado na postura que temos adotado em relação à literatura e em nossa prática de professor e pesquisador, a teoria da estética da recepção. Trabalhos como os de Jauss e Iser, que são dois dos principais pensadores da ER, certamente podem ser considerados como basilares para a noção de recepção literária, de horizonte de expectativas... Todavia, em nossas pesquisas acabamos por perceber que a consideração do papel do leitor (e mesmo de recepção de um texto) não é algo que surgiu com a ER. Vez por outra, pelo menos uma “deixa” surgia em que podemos verificar a percepção de algo que, muitas vezes nem se sabia, era o leitor. Uma das teorias que tocaram, em determinados momentos, no conceito de leitor foi a estilística. Isso foi muito importante para a nossa pesquisa, principalmente para conseguirmos estabelecer um elo entre o nosso momento analítico (capítulo 2) e nossa experiência, a ser descrita no terceiro capítulo desta pesquisa.

Ora, não se pode deixar de considerar que a estética da recepção, não obstante sua importância enquanto teoria de consideração do momento de recepção, enquanto conjunto de estudos acerca da importância do papel do leitor, não é um método de abordagem analítica. Não há análise literária em suas obras. Assim sendo, tendo nos proposto a produzir um capítulo dedicado à análise da poesia de Leminski, não poderíamos utilizar diretamente os conceitos da ER neste ponto de nossa pesquisa. Julgamos, portanto, ser a estilística um método de abordagem pertinente para aquele momento, posto que em sua vertente alonsiana, ela une dois eixos que são fundamentais para esta pesquisa: texto e leitura. Inclusive, reside na explicitação deste aspecto biforme

da estilística de Dámaso Alonso o principal objetivo deste primeiro momento do tópico que ora desenvolvemos.

Há que se levar em conta que o principal objetivo da estilística é olhar o texto e nele perceber os elementos que explicitam os objetivos, a visão de mundo... O estilo, enfim, do autor. Assim nos diz Pierre Guirraud:

A estilística, tal como é geralmente concebida e como é descrita nesta obra, não é mais que o estudo da expressão lingüística; e a palavra estilo, reduzida à sua definição básica, nada mais que uma maneira de exprimir o pensamento por intermédio da linguagem (GUIRAUD, 1970, p. 11).

Neste sentido, a estilística nada mais seria que o estudo da expressão a partir da consideração de aspectos lingüísticos. Tais fundamentos ancoram-se, certamente, em toda uma tradição que tem por base o pensamento de Leo Spitzer. Suas colocações, entre outras coisas, estabelecem que a crítica “deve ser imanente à obra”, que “a obra de arte constitui um todo em si mesma” e que “o analista penetra na obra por meio de uma intuição verificada por meio de observações e intuições” (GUIRAUD, 1970, p. 109 – 110). Logo, como se percebe, o texto, para Spitzer, conforme suas próprias palavras, “é um todo em si mesma”, algo pronto, onde o analista deve buscar encontrar determinadas características por meio das observações e intuições adequadas. Não se fala no leitor comum, naquele que parte para o texto sem objetivo maior que a fruição (seu foco está no leitor crítico). Está nesta consideração, ao nosso ver, a maior contribuição do pensamento de Dámaso Alonso.

Fomos levados a refletir sobre os interesses e, principalmente, sobre a finalidade das considerações da estilística quando entramos em contato com a seguinte afirmação de Damaso Alonso: “no hay análisis estilístico si no hay intuición previa” (1966: 122). Esta intuição prévia cabe ao leitor e confere ao fenômeno literário a necessidade de uma certa “comunhão” de interesses (comunhão esta que já pusemos entre os elementos necessários para a identificação entre o leitor e o texto, no tópico anterior). Se o leitor não

intuir possíveis significações expressas no texto literário, o caráter significativo destas utilizações estaria comprometido. Àquele que imaginar que Alonso proferiu estas palavras pensando num leitor crítico, proficiente, com finalidade científica, apontamos esta afirmação, fundamental para a compreensão dos aspectos tidos como fundamentais, para o autor espanhol, na constituição do fenômeno literário: “las obras literarias no han sido escritas para comentaristas o críticos (aunque a veces críticos y comentaristas se crean otra cosa)” (ALONSO, 1966, p. 37).

Ainda sobre as considerações do papel do leitor na estilística, cabe citar outro trecho da obra de Alonso:

Dos son los conocimientos normales de la materia literaria, digamos, en especial, de la poesía, puesto que el presente libro va a versar sobre poesía. No olvidemos una verdad de Pero Grullo: que las obras literarias no han sido escritas para comentaristas o críticos (aunque a veces críticos y comentaristas se crean otra cosa). Las obras literarias han sido escritas para un ser tierno, inocentísimo y profundamente interesante: “el lector” (ALONSO, 1966, p. 37)<sup>5</sup>.

Assim, o autor espanhol defende que existem dois conhecimentos que podem ser aplicados ao texto literário. O primeiro, mais “inocente”, descompromissado, é o do leitor. O segundo, ligado mesmo à percepção da realidade e à produção do texto, é o do autor. Ainda segundo Alonso, o conhecimento do leitor não possui grandes objetivos além do prazer:

Este conocimiento (al que llamamos primer conocimiento literario, o del lector) tiene de característico, también, el ser intrascendente: se fija o completa en la relación del lector con la obra, tiene como fin primordial la delectación, y en la delectación termina (ALONSO, 1966, p. 39)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Dois são os conhecimentos normais da matéria literária e, em especial, da poesia, posto que o presente livro versa sobre poesia. Não esqueçamos uma verdade de Pedro Frullo: que as obras literárias não são escritas para comentaristas ou críticos (ainda que críticos e comentaristas pensem o contrário). As obras literárias são escritas para um ser terno, inocentíssimo e profundamente interessante: “o leitor” (tradução nossa).

<sup>6</sup> Este conhecimento (a que chamamos primeiro conhecimento literário, ou do leitor) tem de característico, também, ser intrascendente: se fixa ou completa na relação do leitor com a obra, tem como fim primordial o deleite, e no deleite se completa (tradução nossa).

Logo, estariam separados os objetivos de um leitor comum e os de alguém com objetivos científicos, por exemplo. O próprio Alonso (idem, p. 38) estabelece em seu conceito uma distinção entre as formas de intuição literária (que compreendem a do autor e a do leitor) e uma outra, científica. Ao leitor, pelo menos num primeiro momento, não interessaria sair do âmbito da intuição artística para a científica.

A princípio, essa intuição leitora, por seu caráter não-científico, poderia parecer simples, sem importância para o fenômeno literário. Mas é justamente aí que compete trazeremos uma das reflexões mais significativas deste capítulo da obra de Alonso. Leiamos-la:

Exagerando la dirección de nuestro concepto, diríamos que la obra principia sólo en el momento en que suscita la intuición del lector, porque sólo entonces comienza a ser operante (ALONSO, 1966, p. 38)<sup>7</sup>.

Acostumados que estamos a ouvir que a estilística é um método de abordagem puramente textual, ou mesmo que ela põe ênfase unicamente no aspecto performativo do fenômeno literário, estranhemos ler tal afirmação. Para Alonso, percebe-se, a obra jamais existirá como tal antes do momento de leitura, em que o leitor porá os seus significados em funcionamento.

Dentre aqueles que citam a estilística como um conjunto de regras puramente imanentista, está Barck, citado por Lima (2002), com quem este último parece concordar. Trazemos uma parte do trecho citado: “o estilista compreende a obra literária como um organismo cerrado, cuja estrutura há de descobrir” (BARCK *apud* LIMA, 2002, p. 115).

Ora, não nos parece compreender o texto como algo cerrado ter a noção de que o texto só se inicia enquanto tal no momento da leitura (conforme acentuou Alonso na

---

<sup>7</sup> Exagerando a direção de nosso conceito, diríamos que a obra só se inicia no momento em que suscita a intuição do leitor, porque só então começa a ser operante (tradução nossa).

citação que trouxemos um pouco mais acima). Algo falta ao texto antes de o leitor deparar-se com ele.

Estamos conscientes de que a estilística não foi, apesar disso, a inauguradora do conceito de leitor tal qual o conhecemos atualmente e que embasa esta pesquisa. Por exemplo: para Alonso não é que o leitor desperta o texto, é que o texto desperta o leitor (ALONSO, 1966, p. 38). A intuição do autor plasma-se em texto, devendo, no momento da leitura, suscitar determinadas reações e interpretações no leitor.

Além disso, o leitor para a estilística alonsiana é, antes de tudo, uma categoria geral, singular, tratando-se de um “leitor ideal”. O conceito de leitor surgido com a ER, entretanto, e que adotamos aqui, é um conceito plural, onde se pensa muito mais nas “leituras” que numa “leitura”. Entretanto, o fato de Alonso demonstrar um “algo a mais” no fenômeno literário, elemento este que supera o binômio autor- texto, já é digno de nota e consideração.

Mesmo sem se deter nesta questão, posto que seu objetivo maior é verdadeiramente a questão do estilo, dedicando a ela apenas um tópico de sua obra, Alonso (1966) nos leva a pensar que esperava algo a mais da análise estilística. Talvez o ponto de chegada fosse o leitor. Talvez ele pretendesse colocar que o foco da estilística deveria residir nos pontos de contato entre o estilo do autor e a intuição do leitor, tendo o texto como elo, como matéria para o diálogo entre os dois. O próprio delineamento de uma dupla intuição, a do autor e a do leitor, como partes indispensáveis à constituição da essência mesma da literatura e, mais especificamente, da poesia, já demonstra a necessidade visível do estabelecimento de um elo entre as duas noções, algo, entretanto, que não chegou a ocorrer.

Pode-se atribuir isto à própria época em que o autor escreveu. Ora, em se tratando de conhecimento, nem sempre o surgimento de um conceito se dá já de forma tão avançada que já se chegue ao ponto máximo de desenvolvimento do mesmo. O quanto não já se modificou (ou acrescentou) a teoria de Saussure acerca do signo linguístico? O próprio Alonso apresenta, na obra citada, uma proposta de ampliação do conceito do

pesquisador genebrino. Nem por isso suas considerações deixam de ter importância, justamente pelo momento em que surgiram. O exemplo de Saussure vem à propósito de demonstrar que Alonso talvez, mesmo sem ter essa pretensão, estabeleceu, entre as suas preocupações imanentistas, um importante ponto de vista para a consideração do leitor e do seu papel em relação aos textos. Vinte anos antes da ER, a estilística alonsiana demonstrava uma possibilidade de contato entre análise estrutural e consideração dos objetivos do autor em relação a seu destinatário, bem como o modo como este último contribui para o processo de criação e de significação.

Vemos nessa possibilidade a própria comprovação do caráter inseparável do texto com os atores por ele envolvidos, a saber, o autor e o leitor. Além de dialogar com nosso conceito de literatura (o fundamento de que o fenômeno literário engloba texto e prática de leitura), o aparecimento do esboço de uma noção de leitor ainda na estilística contribui para uma coerência entre o momento analítico de nossa pesquisa, momento este em que nos voltaremos para o estudo da obra do poeta Paulo Leminski (vide capítulo 2), e o momento de proposta e imersão em sala de aula. É que, inegavelmente, quando da análise textual, poderemos verificar recorrências e significações típicas do caráter microestrutural, típicas de um estilo do autor, que sendo (ou não) percebidas pelos alunos/leitores poderão dizer muito sobre os poemas, o próprio autor, bem como a nossa postura enquanto mediador da leitura e debate em sala de aula.

Além disso, acabamos por destacar, adotando as reflexões de Alonso, que a estrutura de um texto artístico, embora rica em si mesma, não está completa enquanto permanecer inerte na superfície do papel (opinião que mais tarde seria defendida de forma mais enfática pelos principais nomes da ER). O texto, sozinho, impresso num suporte qualquer, está “adormecido”, sugerindo possibilidades significativas que precisam de algo externo para, realmente, significar em sua totalidade. Esse algo é acrescentado pelo leitor no momento da recepção, trazendo sua bagagem psíquica, social, cultural, suas preferências, para unir ao texto literário. Tudo isso, acionado no momento da leitura, teria

como consequência (ou não) agregar, doar sentidos ao que está no papel enquanto potencialidade. É a “intuição” de Alonso, portanto.

Não desconsideraremos, a partir do que vimos expondo até aqui, todo o caráter inovador que a ER trouxe para o estudo da literatura. Apenas compreenderemos que antes de seu surgimento alguns pontos de vista foram importantes para o início das preocupações com os destinatários do texto literário e que estes pontos podem ser considerados como forma de enriquecimento de nossa própria noção de leitor e leitura literária (o próprio Compagnon, 2002, p. 139, cita a tradição impressionista, mais especificamente a de Anatole France, como um momento em que se deu destaque para o texto literário enquanto objeto em contato com os interlocutores, bem como as impressões que nestes suscita).

O que deve ser destacado é que em nenhum momento as considerações acerca de um destinatário dos textos tiveram consequências no próprio direcionamento das correntes (como a própria estilística que estamos tomando como exemplo, que permaneceu como uma abordagem intrínseca).

Vale destacar as colocações de Jauss (1994), em que o autor apresenta algumas noções sobre a “evolução literária”<sup>8</sup>, bem como as diferentes recepções que os textos geram ao longo dos tempos (1994: 19-21). Ora, a noção de recepção pode ser aplicável tanto aos leitores de um modo geral quanto aos estudiosos. Nesse sentido, não apenas no que diz respeito às diferentes leituras de um texto a obra em questão é rica, mas também em relação aos diferentes conceitos que dela são estabelecidos, às diferentes avaliações.

Desta forma, uma tradição investigativa surgiria como rompimento a uma tradição anterior, estabeleceria seu método, viveria seu auge, e em seguida seria substituída por

---

<sup>8</sup> Aqui vale destacar que os textos de Jauss (1994; 2001a; 2001b) e Iser (2001), além de vários outros que se dedicaram à ER não tratam especificamente da poesia. Quando os autores decidem especificar suas considerações, saindo do plano geral da literatura, o fazem em direção à narrativa. Logo, embora nosso foco nesta pesquisa seja a poesia, quando tratarmos das contribuições dos referidos autores, nos referiremos à literatura por questão de fidelidade aos textos originais. Apenas quando a situação permitir que insiramos nossas colocações em relação a alguma citação, o faremos tratando especificamente da poesia.

uma tradição posterior, que viveria o mesmo processo. A respeito disto, leiamos o que diz Jauss no trecho que segue:

(...) eu vejo o desafio da ciência literária na retomada do problema da história da literatura deixado em aberto pela disputa entre o método marxista e o formalista. Minha tentativa de superar o abismo entre literatura e história, entre o conhecimento histórico e o estético, pode, pois, principiar do ponto em que ambas aquelas escolas pararam. Seus métodos compreendem o fato literário encerrado no círculo fechado de uma estética da produção e da representação. Com isso, ambas privam a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quanto de sua função social? A dimensão de sua recepção e de seu efeito (JAUSS, 1994, p 23).

Duas questões importantes podem ser levantadas a partir do exposto por Jauss. A primeira diz respeito ao fato de a ER trabalhar a partir das limitações que outras tendências críticas encontraram. Tais conhecimentos, se foram válidos por terem chamado atenção para determinados aspectos, por outro lado mostraram-se insuficientes por terem limitado seu olhar apenas ao âmbito da “produção e representação” literária (ou seja, limitando-se apenas ao binômio autor-texto). A segunda está no fato de a ER expandir o binômio anteriormente citado, acrescentando-lhe um terceiro elemento: a leitura. E o mais interessante desta nova postura está no fato de não se observar apenas a leitura pura e simples, mas também os efeitos que dela decorrem, as impressões que ela acarreta no sujeito leitor.

Ainda sobre as considerações de Jauss a respeito da evolução no modo como a crítica enxerga a literatura, podemos verificar sua importância na medida em que nos ajuda a compreender as mudanças de enfoque na compreensão da literatura, assim como a recepção (ora como uma revelação quase divina, ora como algo totalmente saturado), das diferentes correntes surgidas. Hoje, quando contamos para alguém que temos interesse em fazer um estudo estruturalista de determinada obra recebemos, no mínimo, uma sobrancelha franzida como resposta. Já no caso de confessarmos nosso interesse pelos estudos culturais, por exemplo, sorrisos e manifestações de apreço são visíveis, o que

demonstra que o ambiente acadêmico está cada vez mais propenso a estudos extrínsecos das obras literárias.

Jauss (1994) afirma que certas obras deixam vazios que outras, posteriores, virão a preencher. Vemos nessa questão, a de existir espaços, lugares não explorados que apenas com o tempo receberão consideração, uma relação com a questão da teoria. É que também novos estudos, novas considerações teóricas, surgem com o objetivo de explorar o não explorado ou ainda de “corrigir” o que se julga ter sido explorado de forma inadequada. A “evolução”, neste ponto, não se daria apenas em termos de arte, mas também do conhecimento acerca dela.

Esse pressuposto, de certa forma, embasa a postura comparativa que estamos abordando. É que trazendo o conceito de leitor como algo delineado já pela estilística, podemos verificar que esta teoria chegou até determinado ponto e que, por limitações e/ou opções as mais variadas, parou por aí. O desenvolvimento da noção ficou por ser feito, tendo a estética da recepção assumido a responsabilidade.

Além disso, o conceito de evolução literária trazido por Jauss (1994) nos ajuda a perceber como os novos estudos acerca da literatura estão ainda distantes daquilo que é praticado em sala de aula. Por algum motivo as abordagens teóricas, os estudos acadêmicos, a formação dos professores está mudando, mas a realidade do ensino de literatura, principalmente nas salas de aula de educação básica, não.

Enquanto tendência investigativa, a Estética da Recepção desenvolveu-se entre fins da década de 1960 e início da década de 1970. Segundo aponta Jouve (2002, p. 14), as suas bases estariam na Escola de Constança, que se constituiu na “primeira grande tentativa para renovar o estudo dos textos a partir da leitura”. Esta escola teria originado duas correntes de pensamento, cada qual a frutificar-se daí em diante. A primeira teria base nos pensamentos de Jauss e sua preocupação com a verificação da recepção da literatura e sua ligação com o contexto histórico. A segunda, ancorada nas contribuições de Iser, estaria mais preocupada com as particularidades do processo de leitura.

Sem nos preocuparmos com definir nossas afinidades com uma ou outra postura em específico, iremos, no âmbito desta pesquisa, apenas elencar as principais contribuições de ambas as tendências e verificar, em que medida, elas podem contribuir para nossa atividade de imersão em sala de aula.

Há que se perceber que a ER é, antes de mais nada, uma reflexão teórica sobre a literatura. Neste sentido, ao tomá-la como base para um trabalho em sala de aula não podemos deixar de notar que faz-se necessário uma transposição dos conceitos, partindo da teorização para a sua aplicação. Isso se dá tanto em termos de planejamento quanto na execução das aulas propriamente ditas.

Dito isto, passaremos, no tópico seguinte, à abordagem de algumas das contribuições da ER, bem como de outros estudos, para a questão da leitura de textos literários, assim como o trabalho em sala de aula propriamente dito.

## 1.1 – A LEITURA LITERÁRIA

A leitura é, antes de tudo, uma atividade que busca interação. Não se lê um texto que não tenha um autor. Mesmo em textos em que as marcas de autoria parecem (apenas parecem) se anular, como um ofício, uma circular, etc., há ali, inquestionavelmente, alguém que o escreveu e que pode ser tomado como autor. Há no processo de produção e leitura de textos um binômio que é indissociável, mesmo nos casos mais imparciais: o locutor e o interlocutor. O autor, por outro lado, não escreveu seu texto para “morrer” na superfície do papel. Ele idealizou uma leitura e um leitor. Mesmo em um diário, por exemplo, sempre existe um alocutário imaginado, talvez indício de um desejo oculto de que, um dia, em alguma circunstância, alguém o leia.

Desta feita, não podemos deixar de levar em consideração o caráter recíproco que a leitura estabelece. Uma reciprocidade assentada no tempo, inalienável do contexto social.

Ler é uma forma de tomar partido numa cultura e nela também inserir-se, posto que a interpretando, ressignificando... Muito mais que o puro processo de decifrar um código, na leitura o indivíduo exerce o papel de intérprete e também de autor. Julgamos muito lúcida a divisão em cinco dimensões que Vincent Jouve (2002, p. 17-22) expõe em seu livro, sob influência do pensamento de Gilles Thérien. São estas as dimensões: a neurofisiológica, a cognitiva, a afetiva, a argumentativa e a simbólica.

Segundo Jouve, a dimensão afetiva seria algo essencial e indispensável ao texto literário. A respeito dela, Jouve destaca:

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse (JOUVE, 2002, P.19).

Embora esteja falando mais especificamente da leitura de textos ficcionais, mais precisamente do romance, Jouve nos dá a noção do modo como a literatura, de um modo geral, pode exercer uma espécie de função de despertadora de sentimentos. Um personagem, um poema, um verso, tudo isso concorre para que determinadas impressões se formem na mente do receptor (atividade reflexiva) e, em decorrência disso, se passe para a formulação dos mais diferentes afetos.

Atividade que envolve a subjetividade do interlocutor, conquista-a, instiga-a, a leitura literária é aquela que mais deixa margem para a construção de significados, a recriação daquilo que está na superfície do texto, para que o leitor, também, se sinta parte da obra, se identifique com o que nela é abordado e, por isso, mais se sinta no direito (ou dever) de tomar partido, de julgar, de criticar (Iser, 2002)...

Jauss (2002b, p. 86 – 87) já havia considerado vários destes aspectos, indo mais além, inclusive, verificando na experiência estética, além dos fenômenos da *aisthesis* e da *poiesis*, a ocorrência da *katharsis*. Assim:

O espectador pode ser afetado pelo que se representa, identificar-se com as pessoas em ação, dar assim livre curso às próprias paixões despertadas e sentir-se aliviado por sua descarga prazerosa, como se participasse de uma cura (katharsis). (JAUSS, 2002b, p. 87)

Mais uma vez, verificamos que o autor se refere a textos e elementos típicos da narrativa, embora isso não anule a aplicação dos seus conceitos ao texto poético. Desta forma, o texto literário, ao suscitar no leitor o afeto, a identificação com determinados sentimentos, determinadas relações e/ou personagens/eu lírico, acaba levando-o à purgação, à libertação destes sentimentos. Parece que conhecendo uma realidade semelhante à sua, ou com a qual se identifique, porém se apresentando numa realidade paralela, o leitor acaba “jogando” para o âmbito da para-realidade os seus sentimentos, as suas angústias, conseguindo superá-las, posto que tomou consciência do outro lado da situação, o prazeroso, alcançável, em muitos casos, apenas no âmbito da ficção.

Interessante que, em se falando em leituras, não em leitura, a coisa pode se dar de modos extremamente distintos. Talvez caiba citarmos um exemplo pelo qual passamos em nossa trajetória de professor de educação básica. Certa vez, estudando literatura portuguesa, levamos para os alunos do 3º ano o poema *Dispersão*, de Mário de Sá Carneiro. As reações diante do clima pessimista, do tom amargurado e sem esperanças do eu lírico foram bem extremas. Alguns alunos afirmaram que o poema era belo (angustiante, mas belo) e, que por isso, tinham adorado o texto. Outros alunos, entretanto, afirmaram ter ficado um pouco angustiados com a leitura, como se o sentimento do eu lírico os tivesse contagiado. Chegou-se mesmo a um aluno dizer que, se tivesse passando por algum problema existencial e lesse o texto, entraria em depressão.

O exemplo nos dá a noção de que nem sempre um mesmo texto, diante de diferentes leitores, causa as mesmas impressões. A catarse, para os alunos que não gostaram da leitura de *Dispersão* parece não ter se dado. Para esses alunos, ao contrário de libertá-los do sentimento, o poema poderia tê-los ainda mais aprisionado numa situação depressiva.

Outro exemplo cabível parte de nossa própria experiência, descrita no capítulo 3. Veja-se o comentário que um aluno (A1) fez sobre o poema “Um bom poema”, de Leminski. Segundo ele, o poema é “confuso”. Logo, para esse aluno, pelo menos após a primeira leitura, não se deu a catarse com o referido poema.

O próprio Jauss, em um outro texto (2002a, p. 73), utiliza dois conceitos que podem ajudar a compreender como se deu essa distinção entre as impressões que os alunos tiveram do texto. O autor começa destacando a necessidade de se considerar “os dois lados da relação texto e leitor”. Em seguida, ele afirma:

Ou seja, entre o *efeito*, como o momento condicionado pelo texto, e a *recepção*, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundividencial (*lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade (2002a, p. 73).

Ora, parece que a catarse, enquanto possibilidade, insere-se na parte do binômio cabível ao texto, ou seja, faz parte daquilo que pode surgir com o efeito que a obra suscita. O leitor, todavia, no momento de recepção, moldável e constituível de acordo com seus conhecimentos prévios, com sua visão de mundo e até mesmo seu estado de espírito naquele momento, pode ou não dar sentido a determinados efeitos, entre eles, a possibilidade de catarse.

É necessário que se considere que uma interação realizada a nível de leitura traz consigo complicações que a interação face a face, realizada no ato da interação cotidiana não apresenta. Sobre isso Iser (1979) procurou tratar. Após apresentar uma série de características da relação interpessoal, o autor nos diz:

A relação texto-leitor difere consideravelmente dos modelos atrás esboçados. Falta-lhe a situação face a face, em que se originam todas as formas de interação social. Pois o texto não pode sintonizar, ao contrário do parceiro na relação diodática, com o leitor concreto que o apanha. Na relação diádica os parceiros podem mutuamente se perguntar, de forma a saber se controlam a contingência ou se suas imagens da situação transpõem a inapreensibilidade da experiência alheia. O leitor contudo nunca retirará do texto a certeza explícita de que a sua compreensão é a justa (ISER, 1979, p. 87)

Todavia, o próprio Iser afirma que esta “carência” ocasionada pela falta de interatividade é uma das principais características da relação texto-leitor e, de certa forma, acaba por contribuir mesmo para a criação de sentidos. Isto, embora possa parecer inconcebível, não o é, de forma alguma. E o ponto fundamental desta questão está no fato de, durante a relação que se estabelece entre texto e leitor, ocorrerem os “vazios”, que segundo Iser “originam a comunicação no processo da leitura” (p. 88).

É que é justamente o vazio do texto aquilo que mais dá a possibilidade de inserção do leitor no processo comunicativo. É pelo vazio que se estabelece o jogo de reconstruções, complementações, associações, que o leitor haverá de estabelecer com o texto. São palavras de Iser: “O equilíbrio só pode ser alcançado pelo preenchimento do vazio, por isso o vazio constitutivo é constantemente ocupado por projeções” (1979, p. 88).

O termo “jogo”, utilizado acima, também é oriundo do pensamento de Iser, porém, em texto publicado posteriormente (ISER, 2002). Esse jogo representaria a relação entre texto e leitor e suscitaria um suplemento, conceito semelhante a significado, mas que também poderia significar o “não-significado”, em caso de “perda” do jogo por parte do leitor. A certa altura, o autor afirma:

3. O “suplemento”, como significado do texto, é engendrado através do jogo e, portanto, **não há um significado prévio ao jogo**. 2. A geração do “suplemento” através do jogo admite **diferentes desempenhos por diferentes leitores no ato de recepção** – grifos nossos (ISER, 2002, p. 109).

Perceba-se que, a partir do conceito de leitura de Iser, nenhum texto significa por si próprio, cabendo aos leitores, no momento de recepção, atribuir-lhes significações. Além disso, enfatiza-se o caráter plural do termo leitura, cabendo diferentes ocorrências conforme diferentes sejam os leitores. Poderíamos perfeitamente, ainda pretendendo elucidar o exemplo que apresentamos acima (como forma de também enfatizarmos a pluralidade do ato de recepção), expandir o conceito de Iser, partindo de “significado” para

“efeito”. Assim, também não haveria um efeito anterior ao jogo, o que nos desautorizaria a acreditar que, sempre, um texto literário, em qualquer circunstância, conduz o leitor à catarse.

Concluimos assim este primeiro capítulo da pesquisa apresentando um posicionamento específico diante da leitura do texto literário. Leitura que, para nós, é plural, cabendo melhor o termo “leituras”. O percurso aqui priorizado procurou apresentar, também, nosso conceito de literatura como algo apenas totalmente realizado quando colocado em face de um público leitor. Para tanto, apresentamos um percurso que promoveu um passeio pela evolução no conceito, desde as abordagens mais estruturais até as contribuições da ER. Cremos que este momento, além de ter nos levado à pesquisa que tanto haverá de ajudar no momento de intervenção, também pode guiar o leitor, na medida em que deixa claro qual a linha de abordagem que pretendemos tomar no percurso enquanto pesquisador.

## **2. LEMINSKI E A POESIA**

### **2.1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A POESIA MODERNA**

No primeiro capítulo trouxemos alguns conceitos (BOSI, 2000; MOISÉS, 2012; etc.) sobre a poesia. Não julgamos necessário, portanto, retomarmos aqui aspectos gerais acerca do texto poético. Este tópico vem a propósito de destacarmos questões específicas da poesia moderna, mais precisamente aquela produzida a partir da década de 1960 e que, desta forma, abrange a obra de Leminski, bem como os poetas que com ele estiveram relacionados.

Uma primeira característica que se atribui comumente à poesia moderna é o pluralismo: “A palavra de ordem da poesia do Brasil atual é a sua pluralidade” (ANDRADE, 2010, p. 46). Isso nos faz ir além e afirmar que a poesia moderna é a redundância da pluralidade, posto que o próprio conceito de poesia já pressupõe uma grande multiplicidade. É que quando se fala em poesia “clássica”, por exemplo, a pluralidade se dá em termos de ritmos, de métrica, de percepções subjetivas da realidade... Já no que diz respeito à poesia moderna a multiplicidade, o pluralismo extrapola a estes elementos e se espalha em direção ao formato do texto, tamanho da fonte, aos elementos não-verbais utilizados, ao suporte... Não se perde o pluralismo anterior, mas ganha-se novas formas de pluralidade.

Trazendo a questão para o âmbito das considerações acerca do poeta de que estamos tratando, cabe dizer que Leminski foi plural em todos os sentidos. Há nele uma pluralidade de temas, de formas, de estruturas poéticas tão grande que, embora ele tenha publicado durante (e convivido com) a voga das várias tendências da poesia moderna brasileira, como o concretismo, a poesia marginal, os beats, etc., não se pode inseri-lo (nem pretendemos, embora saibamos que é tendência dos estudos literários em voga a “inserção de autores em grupos ou períodos) completamente em nenhum destes grupos.

Afonso Romano de Sant'Anna também tratou da questão da falta de homogeneidade entre as tendências modernistas. Observemos a citação abaixo:

O Modernismo como movimento homogêneo é uma ilusão histórica. Funcionou como um toque de reunir que acabou congregando arrivistas e revistas. Na verdade, não existe sequer um “estilo modernista” mas autores aglutinados em torno de certas datas falando idiomas literariamente divergentes (SANT'ANNA, s/d, p. 56).

A pluralidade de tendências é tão grande que, mesmo num espaço de tempo relativamente curto (em se tratando de períodos históricos), como os menos de cem anos que nos separam da *Semana* de 1922 (tratados em muitas obras apenas como referentes ao “modernismo”), muitos autores vêem a necessidade de utilizar uma divisão temporal ainda mais específica.

Em sua obra *Poesia brasileira e estilos de época*, Alcmeno Bastos divide a poesia moderna brasileira em cinco fases. A primeira compreenderia o período entre 1922 e 1930; a segunda o período entre 1930 e 1945; a terceira, entre 1945 e 195... (o autor não delimita exatamente o ano em que esta fase e as seguintes foram concluídas); a quarta estaria entre 195... e 196...; a quinta, por fim, representaria a poesia produzida entre 197... e 198... (BASTOS, 2012, p. 103).

A divisão é interessante na medida em que põe ênfase na vasta gama de posturas e características que assumiu o fazer poético em nosso país desde a semana de 1922. Apesar das limitações que uma abordagem historicista pode acarretar (e que o autor demonstra ter ciência, em outros pontos do livro), a divisão põe ênfase, por exemplo, na questão das vanguardas na quarta fase e da poesia marginal, na quinta, percebendo, cada uma a seu momento, as tendências que irão ser fundamentais na poesia de Paulo Leminski, melhor abordada abaixo.

Fábio Andrade (2010, p. 49 – 52) cita a divisão da poesia moderna brasileira em “cinco atos”, feita por Claudio Daniel, para o número 13 da revista *Coyote*, editado em 2005. Lá, o autor identifica o primeiro ato como momento que representa a poesia da

década de 1970, onde se encontra tanto a poesia concreta quanto a geração mimeógrafo, englobando “poetas que fundiram a linguagem da poesia visual à música popular brasileira, influenciados pelo pensamento zen e pelos poetas beats” (ANDRADE, 2010, p. 50). Entre os poetas que comporiam este ato estão: Paulo Leminski, Régis Bonvicino, Alice Ruiz, entre outros.

O segundo ato representaria a poesia visual, sendo representativos os nomes de Arnaldo Antunes, João Bandeira, Glauco Mattoso, etc. Esta tendência, retomando “processos da vanguarda dos anos 50 e 60”, aproximava-se “cada vez mais das artes plásticas” (idem, ibdem).

O terceiro ato seria aquele que traria “recursos tecnológicos inovadores, juntamente com o interesse pelas culturas tradicionais, e pelo pensamento e religião orientais” (idem, ibdem). Mais a frente, temos uma citação do próprio Claudio Daniel: “estes autores são densos e não temem a aproximação com o hermético e o barroco pela riqueza de léxico e mescla de referências culturais” (apud ANDRADE, 2010, p. 51).

O quarto ato representaria os autores ligados à tendência minimalista. Neste sentido, buscava-se fugir à retórica, ao lirismo e ao discurso excessivo. Entre os poetas que são colocados como representativos desta tendência estão Carlos Ávila, Régis Bonvicino, André Dick, etc.

O quinto ato é apontado como englobando os “poetas excêntricos” que, na visão do autor, são aqueles que não se poderiam atribuir a nenhuma das tendências anteriores, “desenvolvendo dicções solitárias e sem paralelo”. Entre estes nomes estão: Douglas Diegues, Glauco Mattoso (em fase posterior) e Antônio Moura.

Um ponto a ser considerado após verificarmos os cinco atos propostos por Claudio Daniel é que, embora Leminski seja apontado como representativo do primeiro, sua poesia possui elementos de cada um dos demais. Leminski tem poemas com elementos visuais, tem poemas que exploram recursos modernos de diagramação, tem poemas ligados à tradição oriental, tem poemas minimalistas... É, certamente, um dos poetas que poderiam ser considerados como símbolos da multiplicidade da poesia moderna brasileira.

E tanto agrega várias características como também se fez especialista em romper com elas. Marques (2001, p. 31), citando as colocações de Luiz Costa Lima sobre algumas das características da poesia de cunho concreto, onde este último afirma que esta tradição nega qualquer tipo de relação com o cotidiano e com o confessionalismo, afirma que Leminski se chocaria com a opinião de Lima, na medida em que sua obra contempla “os aspectos mais triviais do cotidiano” (idem, ibidem). Se citarmos um trecho retirado de Sussekind (1985), poderemos perceber que esta autora segue o mesmo caminho de Marques. Citando um poema de Paulo Leminski, a autora afirma em seguida:

Não se nota nada de especialmente precioso. Dias comuns, sem graça até. A poesia-diário dos anos 70 privilegia o trivial, o que não parece digno de lembrança ou menção. E, neste sentido, contradiz o memorialismo dominante na prosa (SUSSEKIND, 1985, p. 74).

Desta forma, compreende-se que, se por um lado havia uma tradição preocupada em negar o cotidiano e/ou o sentimento, marcada, por exemplo, pelos nomes dos irmãos Campos, por outro, havia uma poesia (mantida por nomes com Ana Cristina Cesar e Paulo Leminski) interessada principalmente por aquilo que havia de mais simples e banal no cotidiano do homem moderno. Via-se o ser humano, perdido e enclausurado na metrópole, como alguém em permanente crise, visão esta que embasava-se na valorização dos elementos do dia a dia.

Em relação a isso vale citar Cara (1989, p. 40), que vai afirmar que, assim como a cidade grega impulsionou o surgimento da lírica, o caos da metrópole moderna acabou por provocar um novo “mergulho na subjetividade”, em substituição da “onipotência de um sujeito heróico, narrador do mundo e das peripécias do homem” (CARA, 1989, p. 40). Tomando como poesia moderna aquilo que foi produzido desde o simbolismo até os dias atuais, a autora vê o sujeito lírico quase como alguém encurralado, sem saída possível nem esconderijo, seja no exterior, seja no interior:

O *sujeito lírico moderno* é aquele que, a partir do Simbolismo, toma consciência de que o espaço da poesia *não é* nem o espaço da realidade (a objetividade será impossível, portanto), nem o espaço do “eu” (a dita subjetividade será encarada também como ilusória) (CARA, 1989, p. 48 – grifos da autora).

Daí porque, talvez, a modernidade tenha direcionado o olhar do poeta de forma mais intensa para o próprio código. É que não tendo esperança de encontrar em si nem no mundo que o cerca aquilo que precisa para superar suas angústias, o poeta vê na própria linguagem uma fuga possível, um último caminho seguro.

Uma posição semelhante à de Marques (2001) já havia sido defendida por Alfredo Bosi (2006) em 1968 quando escreveu o tópico “Poesia hoje” de sua obra. Lá ele afirma que, diferentemente da poética de 1945 (intimista e tradicional na forma), a poesia produzida na década de 1960 priorizava a objetividade (BOSI, 2006, p. 501). Mais abaixo, ele define dois caminhos possíveis dessa tradição:

- a) procura de *mensagens* (motivo, temas...) que façam do texto um testemunho crítico da realidade social, moral e política;
- b) procura de *códigos* que, rejeitando a tradição do verso, façam do poema um objeto de linguagem integrável, se possível, na estrutura perspectiva das comunicações de massa, medula da vida contemporânea (BOSI, 2006, p. 501)

Outra tradição poética considerada por Bosi (2006) é a poesia concreta que, segundo ele, “impôs-se, a partir de 1956, como a expressão mais viva e atuante da nossa vanguarda estética” (BOSI, 2006, p. 509). Como sabemos, esta vertente está intimamente ligada ao momento inicial da trajetória poética de Leminski, principalmente a partir da revista *Instrumento*.

Assim, realidade social e poema enquanto objeto eram os focos da tradição poética da década de 1960, conforme Bosi. E foi nesse contexto, como se no tópico seguinte, que Paulo Leminski inicia sua carreira poética. E, não se perca de vista, embora beba de sua influências, assim como ocorre com outras tendências que se agregam na poesia de Leminski, não há uma definitiva filiação do poeta paranaense com este período. Antes de tratar disto de modo mais enfático, procederemos na apresentação de outra postura diante

da poesia moderna brasileira. Trata-se do exposto por Fábio Andrade acerca das “quatro tendências” deste momento de nossa poesia (ANDRADE, 2010, p. 54ss).

Segundo Andrade, as tendências estariam assim distribuídas:

1. Poesia Marginal, surgida como resposta direta ao clima opressivo do regime militar, buscando espontaneidade e o retratismo do cotidiano político;
2. Poesia Visual, herdeira e continuadora de determinados procedimentos do concretismo, bem como de outras vanguardas;
3. Poesia de Renovação das formas tradicionais e do cotidiano, indicando obliquamente uma forte presença de poéticas como as de Drummond e Manuel Bandeira, mas onde também se pode encontrar certo classicismo;
4. Poesia Hermética, acrescentando ao cânone brasileiro novas referências, poetas difíceis e de dicção singular, apresentando ainda grande parentesco com valores da alta modernidade (ANDRADE, 2010, P. 54).

A partir daí, o autor inicia uma longa apresentação de nomes e características de cada uma das tendências acima, algo que, pelas dimensões que toma, extrapola os interesses deste tópico. Interessa-nos, principalmente, verificar que o autor identifica Leminski como um dos nomes representativos da primeira tendência, apontada por ele como aquela que se opôs “ao amortecimento do vanguardismo de 22, retomando-o e produzindo uma poesia ainda mais radical que, em última instância, subverteu as fronteiras entre a poesia e as outras artes” (idem, p. 61). Mais a frente, o autor afirma que esta tendência inovou na mixagem da poesia concreta com outras linguagens e, assim, chega a Leminski:

Outro responsável por embaralhar as cartas da poesia na virada do anos 70 para os 80 é Paulo Leminski. O paranaense Leminski foi uma das figuras mais importantes no âmbito da poesia concretista na década de 80. Sua presença entre os mais jovens autores que elegeram como *paideuma* o cânone concretista é poderosa, e o evidencia a série de trabalhos críticos sobre sua obra lançados nos últimos anos. Embora seus primeiros poemas publicados figurem na revista “Invenção”, no final dos anos 60, só reúne sua produção em 81, numa edição de autor. A maior parte dessa nova produção já apresenta a influência da tropicália e da música popular, conferindo-lhe simplicidade e agilidade que também o aproximam da poesia marginal (ANDRADE, 2010, p. 62 – 63).

Com a citação de Andrade concluímos este tópico que teve o objetivo de, apresentando a variedade em que se desenvolveu a poesia moderna no Brasil, enfatizar elementos que serão mais a frente discutidos, em relação à própria variedade da poesia de Leminski. E, nesta teia de tendências que se ligam e se entrelaçam, o curitibano é apontado ora como representante dos concretistas, ora dos marginais, ora apontado como imune a classificações. Tudo isto, longe de parecer um problema, é, em verdade, um estímulo a mais para o contato e o estudo da sua obra. Passemos a este momento, abaixo.

## 2.2. A OBRA POÉTICA DE PAULO LEMINSKI

Paulo Leminski nasceu em Curitiba, em 24 de agosto de 1944. Viveu pouco: faleceu em 9 de junho de 1989, de cirrose hepática. Sua produção, no entanto, dada a versatilidade e densidade, pode ser considerada vasta, embora não necessariamente numerosa.

Começou publicando oficialmente um romance: *Catatau* (1975). Dizemos oficialmente, pois antes disso, seu nome já figurava, a partir de 1964, por meio da publicação de poemas esparsos, na revista *Invenção*, espaço mantido pelos concretistas (seu editor, por exemplo, era Décio Pignatari). Em 1976 lança, em parceria com Jack Pires, a obra *Quarenta clics em Curitiba*, unindo poemas seus com fotografias deste último.

As primeiras obras de autoria unicamente sua e voltadas para a poesia foram *Não fosse isso e era menos / não fosse tanto e era quase* e *Polonaises*, ambas publicadas em 1980 e rapidamente esgotadas. Talvez por isso o autor as tenha recuperado na publicação seguinte, de maior abrangência, tanto em termos de editora (saiu pela Brasiliense, diferentemente das edições de autor que o sucederam), quanto de vendas (com cerca de 20 mil exemplares vendidos): *Caprichos e relaxos* (1983).

Entre 1983 e 1986 lança, separadamente, os quatro ensaios-biografias (sobre Bashô, Jesus Cristo, Cruz e Sousa e Trotski), reunidos em 1990 sob o título *Vida*. Já o romance *Agora é que são elas* foi publicado em 1984.

Em 1987 lança *Distraídos venceremos*, último de poemas publicado ainda com o autor vivo. Outros dois sairiam postumamente: *La vie em close* (1991) e *O ex-estranho* (1996).

Sua produção, portanto, foi realizada ao longo de pouco mais de vinte anos, coincidindo, historicamente, com o período da ditadura militar e o governo de Sarney. Retomando o conceito de Bastos (2012) acerca das fases da poesia moderna brasileira, podemos afirmar que a produção poética de Paulo Leminski circularia entre a quarta e a quinta fase, desde que consideremos não apenas as publicações em livros, mas também os poemas saídos na revista *Invenção*. Note-se, entretanto, que incorreria no erro aquele que entendesse estar o poeta fixado de forma definitiva dentro dos parâmetros das duas épocas.

A respeito da pluralidade e atemporalidade da obra de Paulo Leminski, André Dick afirma:

Leminski foi modelado como um marginal chique depois de se “formar”, na adolescência, pela poesia concreta. Em meio a esse choque de gerações, Leminski saiu-se bem. Sem pertencer a nenhum destes movimentos, embora tivesse grande admiração pelo Concretismo, considerá-lo um poeta datado, justamente por representar esse choque entre o rigor e o descompromisso, pelo qual passou buscando seu próprio caminho, não passa de um engano (DICK, 2004, p. 57).

Há na citação acima dois pontos fundamentais para a compreensão da riqueza e da complexidade da obra de Leminski. O primeiro diz respeito ao estilo do autor. Conforme Dick destaca, suas primeiras influências, ainda adolescente, foram bebidas na poesia concreta. Já em fase mais madura, sua poesia tinha, em termos temáticos e estilísticos, muitas das características da poesia marginal, embora não tivesse publicado em textos

mimeografados (marca principal dos marginais). Talvez venha daí o termo “marginal chique”.

Há em sua obra (e muitos exemplos serão apresentados neste capítulo) muitas marcas da influência sadia e frutífera que as tradições poéticas contemporâneas a Leminski tiveram em sua escrita. Todavia, é preciso que se tenha em mente que, em momento algum, o poeta quis fazer parte de nenhum movimento, quis associar sua identidade poética com a imagem de nenhum dos grupos de seu tempo. Mas também não pretendia ser um reprodutor da tradição. Simplesmente, Leminski é um poeta de confluências, um marco conciliatório entre a tradição oriental, alguns traços da estética simbolista (mais especificamente de Mallarmé), da poesia surgida com a semana de 22 (principalmente a partir de Oswald de Andrade) e das vanguardas da segunda metade do século XX. Tudo isso se une e se recria a partir de sua poética, que ainda tem, em seu caleidoscópio de influências, as artes plásticas, a música, a publicidade.

Vale, novamente, recorrermos a Dick:

A trajetória do poeta foi tocada por uma despretensão de fazer o que se julgaria providencialmente tradicional. Leminski não quis ser a poesia vigente. Ele quis ser uma poesia a margem – e se ela se tornou central (...) foi, para além da qualidade, por imposição do próprio momento em que surgiu DICK, 2004, p.65).

Logo, fica claro o motivo de não se perceber em Leminski elementos que o “liguem” de forma definitiva a nenhuma tendência. Ele não buscava isso. Ao contrário, buscava mesmo a fuga dos rótulos, uma poesia que estivesse à margem de toda e qualquer estética, mesmo que isto, às vezes, custe caro: o poeta percebe que sua obra é limitada, talvez mesmo inútil.

O estilo de Leminski, pelo menos em termos de poesia, não sofre grandes modificações ao longo de suas obras. Desde o princípio seus textos buscaram unir o signo lingüístico ao imagético. Este é um aspecto compreensível, na medida em que tomamos conhecimentos das outras afinidades de Leminski, além da poesia. Música, cinema,

publicidade, artes marciais, tudo isso concorre para a criação de um estilo particular e diríamos inovador na poesia brasileira.

Isso chegava mesmo a ser um desejo, um objetivo do autor, conforme destaca Marques (2001), ao citar alguns trechos de suas cartas a Régis Bonvicino:

“Para ser poeta é preciso ser mais do que poeta”. Uma ambição multimídia anunciando o fato de que já não bastava só a literatura: era preciso mais. (MARQUES, 2001, p. 23)

Mas a riqueza da poesia de Leminski não se dá apenas na mescla que ele faz das várias artes a fim de conseguir os ingredientes para a sua poesia. Também há no curitibano a união de diversas tendências estéticas, diversos (e, por vezes, conflituosos entre si) estilos de produção artística. Assim:

Em sua obra, o poeta estabelece relações dialógicas com os legados simbolista e modernista brasileiros, com as vanguardas (principalmente a poesia concreta), com a Tropicália, com a poesia oriental (MARQUES, 2001, p. 24).

Observe-se que a citação acima traz o termo “relações dialógicas”, não filiação. Isso evidencia, novamente, a liberdade que Leminski se auto-conferiu para transitar sem amarras ou limites entre as diferentes tradições, buscar nelas os elementos que interessam à sua subjetividade e mesclá-los entre si. Já se comparou o jorro da poesia a uma correnteza. Diríamos que a poesia de Leminski nem é a correnteza de um rio, nem o espelho d’água parado de um lago. É antes um igapó, cujas águas descançam numa determinada paragem no período entre uma cheia e outra. Quando o rio sobe, as águas se misturam às do rio e seguem o curso. O poeta paranaense segue o mesmo princípio, “parando” um poquinho em cada tendência poética, sem sentir-se animado a fincar raízes.

Um fator a ser considerado é que a poesia de Paulo Leminski, embora de notável riqueza formal e temática, embora dotada de uma dicção capaz de encantar (como nossa experiência de professor nos tem provado) tanto às crianças como aos adultos das mais

diferentes idades, carece ainda de uma devida consideração, de estudos realmente aprofundados e, principalmente, de uma inserção adequada em ambiente escolar. Embora entendamos que se trata de uma obra ainda recente, circulando de forma intensa há apenas 30 anos, cremos que seria possível dar-lhe um espaço maior em sala de aula (tanto em nível de educação básica quanto em nível superior). Quanto à academia, salvo algumas teses e dissertações que têm surgido, de um modo geral ainda não se lhe dedica um espaço mais apropriado.

Citemos, a título de exemplo, as duas maiores historiografias da literatura brasileira na atualidade, sendo inclusive, ainda, reeditadas constantemente: a *História concisa da literatura brasileira*, de Alfredo Bosi (2006) e *A literatura brasileira através dos textos*, de Massaud Moisés (2012). Esta última sequer considera o poeta curitibano digno de nota entre os representantes das *tendências contemporâneas* (onde, por questões temporais, ele se “encaixaria”). A primeira é mais “generosa”, dedicando-lhe um parágrafo, onde, entre outras informações (de caráter bio e bibliográfico), afirma que Leminski “trouxe à luz as fraturas de toda vanguarda pós-68” e, na frase seguinte:

Leminski tentou criar não só uma escrita, mas uma antropologia poética pela qual a aposta no acaso e nas técnicas ultramodernas de comunicação não inibisse o apelo a uma utopia comunitária (BOSI, 2006, p. 522).

Não mais que isso é dito sobre o autor de *Carpichos e relaxos*. Um fato interessante é perceber que cada vez mais os autores têm percebido o caráter desprezado de Leminski em relação às várias tendências pelas quais sua poesia circulou.

Parece mister destacar que Leminski não se curvou às modas estéticas de seu tempo, adotando-as de forma passiva e fazendo do panfleto das causas então em voga a sua profissão de fé, assim como procederam muitos dos poetas que se aventuraram pelas searas poéticas na segunda metade do século XX. Leiamos o que diz Marques (2001, p. 9) a este respeito:

Afirmou-se como um dos poetas brasileiros mais instigantes de sua geração, que, sem se confinar em qualquer grupo ou tendência dos anos 70 e 80, manteve uma relação dialógica com o legado modernista, com a poesia concreta, com o tropicalismo e com as várias vertentes da poesia pós-vanguarda.

Assim, embora Leminski tenha em seus textos momentos de concretismo, de tropicalismo, de diálogo com a poesia marginal, o haicai, etc., todas essas vertentes aparecem em sua obra a partir de diálogos estabelecidos, não como uma filiação estética do autor. Um grande exemplo disso é sua relação com o concretismo. É inegável que vários poemas seus têm inspiração concreta, a exemplo do que foi feito por inúmeros poetas seus contemporâneos. Porém, ao contrário de identificar-se profundamente com a tendência, merecendo ser citado em manuais como um dos “exemplos de autores” desta estética, extrapolou-a, ressignificou-a (como exemplo disso, veja-se a análise de *Lua na água*, abaixo).

A seguir, elencaremos algumas considerações acerca da obra de Leminski, abordando alguns dos eixos principais que a constituem. Teremos como principais guias as considerações tecidas por Marques (2001) e Franchetti (2010), além de recorrer, em muitos momentos, àquilo que foi postulado por Pound (2006) e Moisés (2005).

Segundo Fabrício Marques (2001), Paulo Leminski é um brincador, uma vez que une em seus textos dois aspectos aparentemente antagônicos: o rigor e a ludicidade. O terceto, por exemplo, forma fixa que diferentes utilizações recebeu ao longo dos tempos, pelos mais distintos poetas e tradições líricas, chega à poesia de Leminski carregado de reflexão por um lado, transbordando transfiguração, de outro. Autor irônico – não aquela ironia forçada, pré-planeja, visando alcançar a simpatia do público, mas aquele humorzinho que surge naturalmente em cada um de nós, mesmo que em silêncio, após constatarmos nossas próprias limitações, nossos próprios devaneios, nossas próprias trapalhadas -, Leminski vê no terceto (de um modo geral e, mais especificamente, no haicai) a possibilidade talvez de expor breves “sacadas” sobre o mundo ao seu redor ou as próprias impressões de seu “eu”. Veja-se:

a palmeira estremece  
palmas para ela  
que ela merece

O terceto acima, ao final da leitura, possivelmente arrancaria de vários leitores um esboço de sorriso. Um sorriso de constatação (realmente, as palmeiras remetem a mãos, a palmas...) e de “frustração” (por que eu não pensei nisso antes?). A natureza, tão presente numa fôrma<sup>3</sup> poética que fez do terceto seu modo singular de concisão reflexiva, o haicai, surge no poema de Leminski mostrando que nem tudo no ser humano é (nem deve ser) hermetismo. Pequenas divagações, momentos de simples observação descompromissada e, porque não, infantil, também constituem nosso dia a dia.

Interessante perceber o quanto o curto poema acima transcrito explora o aspecto sonoro. Veja-se, por exemplo, as aliteraões (/p/; /m/; /c/; etc.). A própria rima, posta de forma intercalada entre o primeiro e o terceiro versos parece mesmo dialogar com o próprio som emitido pelas folhas da palmeira ao contato do vento (o que se intensifica, no verso central, pela utilização do som /s/ em palmas).

Em Leminski, conforme se pôde perceber a partir do poema acima, a natureza ganha vida, pratica ações, experimenta sentimentos... Muitas vezes, cúmplice do eu lírico, parece dividir com ele as amarguras, os anseios, as paixões. O poeta a observa com cuidado, mantém-se atento às ações da natureza, deseja entendê-la e talvez, até mesmo, aprender, com ela, a lidar com suas emoções. Diferentemente daquilo que o cotidiano do homem moderno pressupõe, com toda a velocidade das ações, a superficialidade das impressões e a busca pela praticidade e mecanização, o eu lírico de Leminski para a fim de observar um rio, a chuva, um vaga-lume.

Há momentos, inclusive, em que a contemplação dá lugar à fantasia, e o eu lírico cria circunstâncias extremamente inusitadas em que a natureza praticamente “vira gente”, assume forma e personalidades humanas e acaba sendo colocada em interação com o

ambiente sócio-cultural, sem que, contudo, isso pareça inverossímil. Vale destacar, como exemplo, o texto abaixo:

#### A LUA NO CINEMA

A lua foi ao cinema,  
Passava um filme engraçado  
A história de uma estrela  
Que não tinha namorado.

Não tinha porque era apenas  
Uma estrela bem pequena,  
Dessas que, quando apagam,  
Ninguém vai dizer, que pena!

Era uma estrela sozinha,  
Ninguém olhava pra ela,  
E toda a luz que ela tinha  
Cabia numa janela.

A lua ficou tão triste  
Com aquela história de amor,  
Que até hoje a lua insiste:  
- amanheça, por favor!

O poema instiga a curiosidade já a partir de seu título. Obviamente, não sendo comum que se encontre cotidianamente, numa sala de projeção, a lua entre os expectadores, somos levados a indagar o porquê disso ter acontecido e quais as conseqüências desse fato (algo que, como se percebe, não é apresentado no texto, posto que o acontecimento é descrito como algo comum, passível de acontecer a qualquer momento).

Parecendo transcorrer no âmbito do maravilhoso, o poema apresenta, como enredo do filme em exibição, a “história de uma estrela / que não tinha namorado”. Logo, não apenas pelo fato de que a lua está no cinema o poema surpreende, mas também pelos personagens do filme. A construção lingüística aproxima muito o texto das histórias infantis, algo perceptível, por exemplo, pelo adjetivo “engraçado” especificando um fato que, num contexto de reflexão mais profunda, compartilhada entre adultos, poderia ser entendido como “triste”.

A segunda estrofe segue no mesmo tom, destacando-se o adjetivo “pequena” como sendo uma “justificativa” para o fato de a estrela não possuir namorado. Acrescente-se a isso a descrição simples dos fatos, onde a utilização de termos determinantes se configura como o ponto chave de cada estrofe.

A terceira estrofe vem potencializar ainda mais esse questão, a partir da utilização do termo “sozinha”. Ao mesmo tempo, ao destacar que “ninguém olhava pra ela”, o eu lírico coloca a estrela como “o patinho feio” dentro do conjunto de personagens que fizessem parte do filme. Talvez passasse despercebida em meio às pessoas, talvez fosse excluída de grupinhos. Novamente, forte aproximação do poema com aquilo que é posto em prática em textos infantis, tanto em termos de construção lingüística quanto em termos de temática. Textos com este viés são muito utilizados em livros didáticos como forma de, a partir de uma leitura atraente e simples, fazer as crianças pensarem sobre questões como aparência, relações interpessoais, etc.

A última estrofe traz à tona o impacto que o filme sobre a estrela causou na lua. Solidária com sua companheira, a lua parece querer por um fim ao seu sofrimento, pedindo, insistentemente, que amanheça. Todavia, pela óbvia sina do tempo, o amanhecer nunca será eterno e novas noites virão.

Cada estrofe possui o seu adjetivo, que figura como centro da significação da mesma: a primeira estrofe possui o adjetivo “engraçado”, a segunda “pequena”, a terceira “sozinha” e a última “triste”. Assim, os eixos significativos de cada estrofe, sintetizados em adjetivos, acabam sendo de fácil apreensão, posto que captados por impressões e possuindo conceito com relativa simplicidade interpretativa.

As características e sentimentos expressos, porque típicas do cotidiano infantil, estimulam, a partir de uma linguagem simples e intensamente sonora (veja-se as rimas e o ritmo, assente em redondilha maior), uma reflexão sobre os próprios valores, anseios e as relações interpessoais da criança, ainda que de forma sucinta.

Isso tudo que vimos dizendo, entretanto, está ligado (conforme destacado acima) ao plano da construção do texto. Sua estrutura, tanto em termos de linguagem quanto no

tema trabalhado, o aproximam do universo infantil. Mas será que morreriam aí as possibilidades do texto?

Neste ponto vale lembrar aquilo que já dissemos em outro ponto deste trabalho: a poesia de Leminski, na maioria das vezes, é uma poesia para todos os públicos. Agrada e gera reflexões tanto em relação ao público infantil quanto adulto, tanto no âmbito acadêmico, quanto no escolar ou mesmo no rol de leituras daquele que já não exerce nenhuma atividade estudantil. Tanto o é assim que recentemente sua poesia completa se tornou a primeira obra de poesia a figurar entre as mais vendidas do Brasil, depois de muitos anos.

Como negar que pode haver ressonâncias do próprio estado de espírito do eu lírico naquilo que ele atribui como percepção da lua ou vivência da estrela, no filme? Como negar que há, naquilo que é descrito, um pouco daquilo que amargura o poeta naquele instante? Como não perceber que é extremamente significativa a estrofe final, onde a lua demonstra o desejo de que amanheça? Ora, o amanhecer, dado o caráter pretérito do que ali figura, certamente já aconteceu várias e várias vezes (embora a lua continue insistindo). O que ocorre é que o alento surgido com a luz do sol (o iluminar-se o seu próprio ser? Uma forma de a lua resguardar-se da triste imagem que a estrela solitária lhe causara? Um desejo mesmo de poupar a estrela, mal quista, levando-a ao sono que o dia impõe aos astros noturnos?) apenas tem a duração de doze horas. É breve o descanso, é breve a luz. O sofrimento (da lua, apiedada, da estrela, sem amor, ou das duas, em cumplicidade), como num eterno jogo de idas e vindas, ao passo que se desfaz já prepara o retorno, numa cena que pode mesmo ser interpretada como alegoria da vida (afinal, nunca se vive inteiramente iluminado pela luz do dia).

Fabício Marques (2001, p. 90) afirma encontrar na poesia de Paulo Leminski dois planos, que na realidade parecem ser dois caminhos para o mesmo destino: “paixão pela linguagem, linguagem da paixão”. Assim, o poeta, afeito à tônica de seu tempo que buscava na forma as ressonâncias da subjetividade, afeito a um certo rigor lingüístico, nesse sentido também rompendo com a mesma tônica que acabamos de citar, não ficava

preso a esta linguagem, moldando-se aos ditames de uma forma imperativa, postando-se passivamente no momento de produção. Ao contrário, se a linguagem o encantava, se as possibilidades lúdicas que as palavras aventavam, causavam-lhe um agradável espanto, não era senão submetida aos desmandos do eu lírico que esta linguagem se plasmava em texto.

Interessante é perceber de que modo se constitui a paixão de Leminski pela linguagem. Sem interesse, sem esperar nada em troca. Um amor bonito, à maneira daquele que Eugênio de Castro evidenciava com seus versos “amar sem esperança é o verdadeiro amor”. E Leminski nada esperava em troca da poesia. Ao contrário, parecia mesmo não gostar que lhe perguntassem o que pretendia com a poesia:

#### RAZÃO DE SER

Escrevo. E pronto.  
Escrevo porque preciso  
preciso porque estou tonto.  
Ninguém tem nada com isso.  
Escrevo porque amanhece.  
E as estrelas lá no céu  
Lembram letras no papel,  
Quando o poema me anoitece.  
A aranha tece teias.  
O peixe beija e morde o que vê.  
Eu escrevo apenas.  
Tem que ter por quê?

Não esperar nada da poesia parece ser coerente com a forma como Leminski rejeita a noção de poesia como panfleto. Não, a poesia não serve a uma causa. Mesmo que seja a causa de não servir a nada. A poesia é apenas uma forma de o poeta dialogar com seu próprio eu e, com isso, dialogar com o mundo, com a natureza, com a sociedade. A poesia, nem por isso, serve ao espírito. É, antes de mais nada, uma extensão dele, um modo de o poeta apresentar-se ao mundo em forma de linguagem.

Quando o poeta sente necessidade de fazer da poesia, enquanto mancha gráfica, um signo por si só, ele o faz. Quando sente a necessidade de fazer do poema o reflexo de suas reflexões, ele também o faz. Quando sente a necessidade de unir os dois aspectos

num só, também o faz, naquilo que talvez se constitua num dos momentos mais ricos da poesia leminskiana.

É que o poeta curitibano tinha seu lado cidadão vivendo e atuando no Brasil das décadas de 1960, 1970 e 1980, mas as camadas mais subjetivas e utópicas do seu ser habitavam a era clássica do Japão de Bashô.

Os dois ambientes e as duas visões de mundo conviveram de forma pacífica e frutífera na poesia de Leminski, de modo que em certos momentos é possível observar poemas concretos com forte viés reflexivo, ao passo que também encontramos poemas semelhantes ao haicai com a dicção bem humorada, por vezes sarcástica, ou mesmo politizada do autor de *Catatau*. Abaixo procederemos na exemplificação dos dois casos. Como exemplo do primeiro, vejamos o poema abaixo:

se  
nem  
for  
terra

se  
trans  
for  
mar

O poema claramente brinca com as palavras, desconstrói-as, as adapta para melhor portarem aquilo que o poeta pretende. As palavras são assujeitadas e a gramática fica em um segundo plano, de modo a se atingir um objetivo maior. Mas é aí que o poema difere do concretismo propriamente dito. Neste, o objetivo do poeta é criar uma imagem, é utilizar o código lingüístico em toda a sua plasticidade para surpreender à visão. No poema acima, ao contrário, o objetivo maior é justamente conseguir o máximo de significação que as palavras podem portar. Abaixo explicaremos melhor.

Em sua origem, na sua estrutura mórfica original, os termos utilizados no poema são: “se nem for terra / se transformar”. Submetidas que estão as palavras ao jogo proposto pelo poeta, parece que temos a seguinte estrutura: “se nem for terra / se trans for mar”. Criou-se uma oposição, se verificarmos bem. Aliás, criaram-se duas. A primeira diz

respeito aos termos “nem”, advérbio de negação e “trans”, prefixo que indica movimento além, superando algum limite. A segunda diz respeito aos substantivos “terra” e “mar” (criada apenas após a interpretação dos termos na forma “quebrada” que lhes confere o poeta). Parece haver a oposição entre uma impossibilidade, o “não-ser”, representado pelo “nem”, além de uma certa rigidez, em forma de amarras, de limites, dos quais a “terra” é um exemplo e a superação, a transposição de algo, a quebra de limites (neste caso representados pelo “trans”), bem como a fluidez, a total liberdade, o infinito (sendo “mar” o portador destes significados). Poema simples, breve, de rápida leitura, mas que esconde por trás de sua concisão formal uma série de reflexões e significados.

Quanto ao segundo caso citado acima, vejamos o texto que segue:

tarde de vento  
até as árvores  
querem vir para dentro

Existe uma clara ressonância oriental no poema, assim como em vários momentos ao longo da obra de Paulo Leminski. A contemplação da natureza e a utilização do terceto (conforme se convencionou, na tradição ocidental, traduzir os haicais sob esta estrutura) evidenciam este caráter oriental. Todavia, a imagem criada, o tom um tanto brincalhão em relação à cena observada, o descompromisso com um tom mais solene de escrita deixam claro que o texto tem a “cara” de Paulo Leminski, que o autor lhe conferiu o seu estilo, lhe moldou conforme sua concepção de poesia. Aqui, ao contrário do que um haikai poderia suscitar, não há indícios de uma peça artística surgida de uma meditação, não vemos o interesse de levar explicitamente a uma reflexão, a uma comunhão com a natureza. Parece mais dialogar com certa poesia do cotidiano, a exemplo daquilo que aborda Sussekind (1985) no trecho que citamos no tópico sobre a poesia moderna. Um cotidiano, inclusive, marcado pelo marasmo, pelo tédio, a preguiça.

O que se vê é um eu lírico contemplando talvez uma forte ventania que o estivesse desencorajando a sair de casa. Esta ventania se faz notar de modo mais especial em seu

contato com as árvores e o movimento que a elas impõe. Somos levados por Leminski a visualizar as árvores se contorcendo, inclinando em direção a uma casa, uma janela. A subjetividade do autor nos faz associar esta imagem a um possível desejo de que as árvores pudessem demonstrar de se abrigar dentro de casa. Poema bem diferente da maioria dos haicais voltados para a natureza. Nele, a imagem vale por si, sem sugerir grandes reflexões.

E assim Leminski segue, pondo reflexão onde não se espera e retirando-a de onde comumente os demais poetas costumam colocar.

Irônico, por vezes sarcástico, Leminski não se priva, vez por outra, do direito de zombar de si mesmo. Assim, por exemplo, no poema abaixo:

Acordei e me olhei no espelho  
Ainda a tempo de ver  
Meu sonho virar pesadelo

É, como tantos outros, um poema em que Leminski usa de uma certa irreverência. A situação descrita, inevitavelmente, nos conduz a achar engraçado o fato de o eu lírico meio que assustar-se com seu reflexo. Tal expediente é extremamente comum em vários poemas do autor, presentes em várias de suas obras, onde podem ser citados: “O paulolemski” (2013, p. 102); “Kami quase” (2013, p. 152); “Tenho andado fraco” (2013, p. 70), entre outros. Nestes textos a figura do poeta (confundindo-se com o eu lírico), é constantemente ridicularizada, colocada em situações cômicas ou patéticas.

Por trás do riso causado, entretanto, há uma enorme profundidade de sentimentos. Ora, no exemplo transcrito temos um indivíduo que, pelo que se percebe, estava, poucos minutos antes, sonhando. Este sonhar pode ser interpretado tanto em relação ao momento inconsciente em que nossa mente, durante o sono, idealiza situações, cria acontecimentos, promove encontros e estabelece momentos inverossímeis, quanto em relação ao idealismo em si mesmo, em que o indivíduo, embora já acordado, tivesse se permitido tomar um

momento do seu dia para planejar a vida, estabelecer metas, idealizar acontecimentos ou relacionamentos, ou mesmo relembrar bons momentos do passado.

O olhar-se no espelho, atitude comum a quem acaba de acordar ou levantar-se chega com uma significação que transcende a mera conferência do estado físico, a preparação para lavar o rosto, para barbear-se, pentear-se. É aqui uma quebra, uma ruptura. Em termos mais coloquiais, diriam os jovens: “cair na real”.

A utilização da construção “ainda a tempo de ver” contribui para a instauração de um novo complexo semântico, uma vez que, evidentemente, o subconsciente, as estruturas cerebrais ligadas ao sonho, ao devaneio, aos desejos e lembranças, etc., estão num nível mental que praticamente abole a recorrência imediata aos sentidos. É apenas quando se chega ao plano da realidade que o indivíduo começa a privilegiar, em primeiro lugar, as atividades perceptivas, ancoradas nos cinco sentidos. Ver-se, tal qual ele é, sem nenhum tipo de distorção, para melhor ou pior, é um indício claro de autoconsciência.

O último verso vem trazendo toda a carga semântica do “choque” vivenciado pelo eu lírico naquele momento. Em caso de estar num momento de sonho propriamente dito, certamente sua imagem, suas atitudes, as pessoas que consigo interagem estavam um tanto afastadas do plano do real. Talvez, no sonho, ele estivesse vivenciando algo que desejasse muito, talvez estivesse revivendo um acontecimento da infância. Já em caso de o “sonho” não ser fruto do sono, mas de um devaneio, certamente este eu lírico estaria idealizando demais, talvez construindo possibilidades que pudessem ser impraticáveis. Nos dois casos, entretanto, o resultado é o mesmo: a constatação de que não estava em outro lugar, de que aquela pessoa não estava ali, de que ele não era aquilo. Percebeu, talvez, que já não era uma criança (em caso de reminiscência), que já era um adulto, que determinadas pessoas já não estariam ao seu lado. Percebeu ainda o quanto suas possibilidades estavam longe de seus desejos, o quanto talvez fosse inútil buscar algo. E restou-lhe o triste fado de libertar-se de vez do sono e viver o pesadelo da realidade. Não, obviamente, sem a ironia típica de Leminski, presente mesmo quando o poeta volta-se para si mesmo.

Mas, não se pode deixar de levar em conta que Leminski é um poeta de muitas influências. Paulo Franchetti trata, em seu artigo intitulado “Paulo Leminski e o haikai” (2010), de alguns pontos em comum entre a tradição concretista em voga no Brasil e o interesse leminskiano em relação ao haikai. Segundo ele, há, na obra do curitibano, uma “síntese improvável entre vanguarda e desbunde, racionalismo concretista e irracionalidade zen” (2010, p. 61). Talvez por isso Leminski seja, em sua geração, o poeta que melhor compreendeu a importância do haikai para a poesia.

Isto porque muitos dos concretistas veneraram o haikai, mas enquanto elemento de “justaposição significativa” (FRANCHETTI, 2010, p. 62), vendo no ideograma o princípio de construção do poema concreto. Saudava-se o haikai, mas naquilo que ele possuía de imagético, de simbólico.

Paulo Leminski, entretanto, percebia o haikai como portador de uma filosofia zen, como palavras portadoras de uma reflexão existencial. Segundo Franchetti, ele foi, por meio dos estudos reunidos em *Rabiscos em direção a uma estética*, o primeiro no Brasil a proceder na “explicação de alguns conceitos centrais da estética japonesa do haikai (FRANCHETTI, 2010, p. 65), numa nítida demonstração do fascínio que sentia pela cultura japonesa, fascínio este que o levou ainda a aprender a língua, tornar-se tradutor e, até, praticar o judô.

Mas não cessa aí tudo aquilo que nos tem a oferecer a poesia de Leminski. Optamos nesta pesquisa por trabalhar com seus poemas justamente por seu caráter multifacetado, plural, ao mesmo tempo que “leve”, portando uma linguagem em certa medida cotidiana, versada em textos de extensão breve e com dicção muitas vezes humorística. E tudo isto se agrega nos poemas de cunho mais concreto. Abusando de sua intimidade com a linguagem enquanto portadora de ideias e sentidos múltiplos (Leminski era, também, publicitário), o autor de *Agora é que são elas* produziu uma poesia visual riquíssima, tanto enquanto emblema, quanto como portadora de sentidos.

Discordamos de Marques (2001, p. 96) quando ele ressalta, retomando Pound (2006, p.63), o caráter logopéico como sendo o mais significativo para o aspecto lúdico da poesia de

Leminski. Parece mesmo, naquele autor, haver o desejo de demonstrar uma evolução na poética leminskiana, da poesia imagética (fanopéica), passando pela poesia sonora, musical (melopéica) até chegar ao ponto alto, onde tudo gire em torno do pensamento (logopéica).

Não deixamos de considerar que a logopéia é um recurso extremamente significativo na obra do poeta paranaense, todavia acreditamos que há, em Leminski, a união perfeita entre os três conceitos demonstrados por Pound. Para melhor exemplificar o que queremos dizer, nos utilizaremos aqui de um de seus poemas (LEMINSKI, 2002, p. 99):

LUA NA AGUA  
LUA NA AGUA  
ALGUMA LUA  
LUA ALGUMA

Interessante perceber toda a significação contida no “reflexo” das palavras naquilo que seria a “água” de que fala o poema. Perceba-se o modo como, a partir do segundo verso, apenas algumas letras são estrategicamente refletidas. Reflexo este amplificado pela sonoridade marcante, presente nas aliterações (/l/; /n/; /g/), assonâncias (/u/; /a/), enfim, nos ecos deixados ao longo do texto a partir das repetições (/a/; /l/; /u/; /g/, entre outros). Reflexo este que, saltando do texto, com sua significativa inversão de lugar do pronome indefinido “alguma”, parece mesmo querer se fixar no leitor que, inevitavelmente, vai se pegar refletindo sobre a lua que existia, que era possível ver na água (“alguma lua”) e que acabou sumindo (será que existiu?), se fazendo ausência ou mesmo ilusão (“lua alguma”).

Veja-se como passamos, apenas nos elementos citados brevemente acima, pelos três eixos norteadores da produção poética segundo Pound (2006). Se nosso percurso partiu da imagem, passando pelo som e chegando, por fim, às palavras e à reflexão que delas extraímos, isso não quer dizer que instituímos tal percurso como um contínuo de importância,

sendo a logopéia o ponto mais relevante. Ao contrário, traçamos um percurso de contato com o texto que julgamos ser o adequado à percepção primeira de um poema, principalmente no que diz respeito a leitores sem muita experiência com este tipo de poesia.

Isso porque o caráter imagético geralmente é o que mais facilmente é percebido pelos leitores. Não é difícil visualizar as imagens formadas pela mancha gráfica ou idealizar as imagens sugeridas por certa associação de termos. Em segundo lugar, e já num momento de leitura em voz alta, o que se faz perceber de forma mais intensa é o caráter sonoro de um texto. Rimas, ritmo, repetições, tudo isso contribui para, juntamente com as imagens, aproximar os alunos do texto e iniciarem o processo de construção de sentidos propriamente dito. Por último, o caráter semântico é bem mais fácil de ser investigado após uma aproximação nos dois níveis acima citados.

Acreditamos ser possível utilizar, cada uma ao seu tempo, as contribuições que nos dão os poemas, partindo do mais simples (aquilo que “salta aos olhos”) para o mais complexo (o estabelecimento de sentidos e interpretações). Assim, o poema *Lua na água*, pode ser percebido pelo leitor em três níveis sucessivos, cada um contribuindo num modo diferente de identificação:

1º - o poema como uma imagem, quase como uma fotografia ou uma pintura, gerando, ao primeiro contato dos olhos, um grande número de possibilidades interpretativas.

2º - O poema como um conjunto de sons, marcados pelas aliterações, assonâncias e ecos, sendo ideal, depois de um primeiro momento apenas de observação, a leitura em voz alta em diferentes tons e ritmos.

3º - O poema como um complexo linguístico-semântico, marcado por uma escolha e trabalho vocabular extremamente representativos e portador de uma série de significados que podem ser apreendidos pelo leitor.

Estas considerações embasarão, por exemplo, nossa postura enquanto mediador nas leituras e discussões descritas no capítulo 3. Apostamos num percurso que, dentro de sala de aula, procure trabalhar a poesia e, mais especificamente, obra de Leminski a partir de uma sucessão de momentos, cada um voltado para um aspecto de sua obra e passível de

despertar também interpretações próprias. Cada um dos aspectos acima elencados pode suscitar comentários e interpretações. Porque o poema apresenta letras de cabeça para baixo? Porque alguns sons são repetidos tantas vezes? Porque ele inverte a palavra “alguma” de lugar no último verso? O que se pode entender desse poema?

São questões que podem a princípio parecer superficiais, mas que servem de portas de entrada para a compreensão do texto. Experiências próprias nos mostraram que a forma de um poema é uma das primeiras coisas que chamam a atenção dos leitores, que arranca interjeições, expressões de admiração e muitas vezes até críticas (quase sempre reconsideradas num segundo momento) no momento da entrega de um poema ou da abertura de um livro em sala de aula. Os alunos gostam também de comentar, mostrar suas “descobertas”. Aquilo de que trata Pinheiro (2007) acerca da leitura em voz alta, num segundo momento, não raras vezes produziu surpresas, interesses, dúvidas. Ao abrir-se espaço para os alunos colocarem suas impressões e comentários, surge um momento muito mais interessante que aquele representado apenas pelos conceitos trazidos a priori pelo professor. Acreditamos que os momentos iniciais de contato dos alunos com um determinado poeta ou com uma obra devem ser só deles, com suas dúvidas, suas respostas (às vezes um tem a resposta para o que o outro quer saber), etc.

As considerações aqui tecidas surgiram de um momento de pesquisa de fundamental importância para este estudo. A convivência com a obra de Leminski ajudou de forma significativa o planejamento e execução de nossas aulas. Além disso, em termos de análise, cremos ter sido possível contribuir um pouco com o conjunto de estudos que têm surgido sobre a obra do poeta curitibano.

### 2.3 – A METALINGUAGEM EM PAULO LEMINSKI

Samira Challub (2005, p. 8), após citar alguns exemplos de metalinguagem na música, no cinema, em embalagens de produtos, afirma: “enquanto extensão conceitual, *linguagem*

acerca de *linguagem* refere-se a tudo, desde que o homem é um animal simbólico, o ser da fala”.

Ora, a contribuição de Challub é extremamente cabível, uma vez que opinar sobre algo é necessidade inerente ao homem. Daí a isso ser feito usando os mesmos métodos e linguagens da coisa a respeito da qual se opina é um passo. O tempo todo queremos enfatizar o dito (“eu estou dizendo que...”), retomar alguma coisa (“eu não lhe disse que...?”). É que pôr a ênfase naquilo que expressamos parece conferir maior autoridade ao dito.

Jakobson (1971, p. 127), retomando a distinção advinda da Lógica moderna ressalta a convencional subdivisão da linguagem em dois níveis: um nível em que o texto tomasse como referência os objetos e realidades do mundo concreto, a “linguagem-objeto”, além de outro onde o foco residisse na própria linguagem, a “metalinguagem”.

Além disso, o autor procura evidenciar que a metalinguagem é uma constante na própria linguagem cotidiana, muitas vezes sendo utilizada sem que os falantes tomem consciência de que dela estão fazendo uso. Até mesmo as crianças em fase de aquisição da linguagem utilizariam a metalinguagem (idem, ibidem).

Em termos artísticos, algumas questões devem ser levadas em conta. Temos visto, seja em pintura, escultura, cinema ou seja qual for a arte, um grande desejo de, procedendo-se na metalinguagem, mostrar-se principalmente os bastidores da criação, o como se faz. O artista por trás da tela, o diretor e os atores ocupando o set... Por vezes, cria-se um personagem, um ator de cinema num filme, por exemplo, e ali se constrói uma trama envolta em amarguras advindas de escolhas durante a vida, de determinadas peças do destino... Nestes casos, pode surgir um personagem decadente. Veja-se o recente *O artista* (Michel Hazanavicius, França, 2011), por exemplo.

Pouco diferente acontece no caso da literatura, mais especificamente da poesia, em que o foco, quase sempre, está na amargura que a própria criação (e tudo o que nela gravita, como o desejo de criar, a impossibilidade, a falta de perícia para fazê-lo). Ai, o eu lírico quase que se confessa diante do processo metalingüístico, evidenciando suas fraquezas, suas limitações, suas falhas, seus anseios. A este respeito, cabe referência, por exemplo, ao

conhecido *Inania verba*, de Bilac. Está aí, a nosso ver, a grande particularidade da metalinguagem na poesia.

É interessante perceber que durante muito tempo a criação literária foi vista como fruto de uma inspiração, quase que de um estado de transe, onde o poeta, iluminado, “possuído” pelas musas, produzisse os textos como que no fluir do devaneio<sup>9</sup>.

A metalinguagem, enquanto aspecto bastante recorrente principalmente nas artes modernas, incluindo a literatura, a partir de fins do século XX, vem desmistificar um pouco o ato criativo. Não mais como fruto de um transe, mas de intenso trabalho e mesmo sofrimento interior, a literatura nos é apresentada enquanto ofício.

O poema abaixo exemplifica o que acabamos de expor:

um bom poema  
leva anos  
cinco jogando bola,  
mais cinco estudando sânscrito,  
seis carregando pedra,  
nove namorando a vizinha,  
sete levando porrada,  
quatro andando sozinho,  
três mudando de cidade,  
dez trocando de assunto  
uma eternidade, eu e você,  
caminhando junto

Uma das primeiras coisas que chamam atenção é a caracterização atribuída ao tipo de poema de que se irá tratar: bom. Chega mesmo a evidenciar uma espécie de receita que esteja por vir, um guia de procedimentos criativos. Observando melhor, percebemos que não é bem este o objetivo de Leminski. O “bom poema” não estaria relacionado ao “poema ideal”, a

---

<sup>9</sup> Tal expediente remonta à Antiguidade Clássica e, mais precisamente, à Grécia. Lá, as musas seriam seres mitológicos, divinos, que detinham o poder de proteger as artes. Em obras épicas geralmente eram citadas, a partir de um apelo do poeta, sob forma de lhes pedir inspiração e dom para realizar a tarefa de narrar os feitos. Assim na *Odisseia* (“Musa, narra-me as aventuras do herói engenhoso...”. Homero, 2006, p. 9 – Canto I) e nos *lusíadas* (“E vós, Tágides minhas, pois criado / Tendes em mi um novo engenho ardente...”. Camões, 2012, p. 18 – Canto Primeiro). No Romantismo uma inspiração “sobrenatural” também era citada, porém, nem sempre a partir da figura das musas. Santa Rita Durão, por exemplo, em seu *Caramuru*, trata de um “Santo Esplendor” e de uma “Mãe Donzela” para, em seguida, pedir: “Faze que em ti comece e em ti conclua / Esta grande Obra, que por fim foi tua”. Uma clara presença de ideais cristãos a modificar a noção oriunda dos clássicos. De um modo ou de outro, porém, trata-se na crença de que a obra surge de uma intervenção superior, cabendo muitas vezes ao poeta ser apenas o transmissor daquilo que seria inspirado pelas divindades.

uma forma nobre de escrita, a exemplo daquilo que se pregara durante tanto tempo nos manuais de estilo e tratados de versificação. O termo, observando-se o que nos é apresentado em seguida, parece estar ligado à adequação do texto à própria essência da poesia: subjetividade, ludismo, esforço criativo, paixão... Levando-nos a pensar que trará regras a serem seguidas pelos bons poetas, Leminski acaba nos apresentando, de forma singular, sua própria concepção de poesia e labor artístico.

No segundo verso, a expressão “leva anos” remete à necessidade de convivência com o poema, com as ideias, às refacções constantes dos textos... Lembra-nos neste ponto o verso drummondiano: “convive com teus poemas”. Outra questão a ser destacada tem a ver com o verbo “leva”. Há aqui uma dupla possibilidade significativa. A primeira relaciona o verbo em questão a “dura”, como se nos dissesse: “um bom poema dura anos para ser escrito”. O segundo sentido remete a “carregar”, “conter”. Neste caso, estaríamos verificando uma consideração da poesia como algo ligado a quase que uma tradição de nossa cultura, agregando diversos aspectos por ela assimilados ao longo dos tempos. E carregaria a partir da subjetividade do poeta, que pusesse no papel um pouco de suas experiências de vida, de sua “bagagem”.

O terceiro verso liga-se à ideia de ludismo, de diversão. É que o poeta parece tentar associar a produção da poesia, também, a uma liberdade (representada pelo jogo), a uma brincadeira. A própria expressão utilizada enfatiza o aspecto mais livre que o próprio termo “jogo” corrobora: se fosse dito “jogando futebol” (ou vôlei, basquete, ou qualquer outro que utilize uma bola) o poeta estaria remetendo do mesmo modo ao esporte, à prática do ludismo, mas deixaria de fazê-lo utilizando-se da mesma linguagem que, no dia a dia, os seus praticantes utilizam – “jogando bola”.

O verso seguinte apresenta, como uma das características necessárias à produção de poemas o estudo do sânscrito. Ora, há aqui certamente uma relação com a erudição, por um lado, e com o trabalho investigativo sobre a linguagem, por outro. O sânscrito é uma língua clássica indiana, descendente do indo-europeu e, portanto, sendo do mesmo tronco que muitas línguas européias. Uma informação sobre o sânscrito é que uma gramática foi

especialmente criada para preservar-lhe, uma vez que era versada nessa língua boa parte dos vedas indianos. Assim, estudar sânscrito pressupõe preocupação com a linguagem, estudo, comprometimento com a preservação de certas formas, além de, em outro nível, pressupor erudição, conforme destacamos acima.

O quinto verso trata da necessidade de trabalho durante o processo criativo. Carregar pedras é geralmente entendido como um dos trabalhos mais pesados e cansativos que um ser humano pode assumir. Desgasta, cansa, machuca, faz suar... Ao mesmo tempo, o termo acaba por remeter, também, ao próprio castigo de Sísifo, condenado a eternamente rolar para o alto de um monte uma pedra que sempre volta a rolar novamente para baixo. Assim, aqui associa-se o ato de escrita da poesia ao sofrimento, o enfado, ao esgotamento. Além disso, percebe-se claramente que esta utilização remete a uma certa resistência, a necessidade de não desistir.

Em seguida, entra em cena o amor. Sim, escrever poesia, para Leminski, também é amar. Não se separaria, portanto, o sentimento do poeta do seu fazer artístico. Também se pode escrever sobre o amor e para o amor. Algo que merece destaque, entretanto, é o sujeito a quem esse amor trata no sexto verso se dirige: uma vizinha. Amor proibido, portanto, arriscado, talvez escondido. Amor muitas vezes não correspondido, não realizável, permanecendo sempre no plano da cobiça. Mas amor, enfim. Sem subjetividade, talvez a poesia estivesse fadada ao fracasso.

O sétimo verso diz: “sete levando porrada”. Surge, então, de imediato uma pergunta: quem bateria? Talvez a crítica. Neste caso, fazer poesia também implicaria a convivência com questionamentos, com críticas, depreciações. Mas não se diz “fugindo da porrada”, ou “evitando porradas”. É que o poeta precisa aprender a conviver com essas críticas e aceitá-las. Produzir arte pressupõe um confronto do qual não se pode fugir.

“Quatro andando sozinho”. Está clara aqui a referência ao recolhimento, ao isolamento. Escrever poesia, salvo algumas exceções, geralmente de ordem didática ou lúdica, não é um acontecimento social. É uma prática de gabinete, fruto de uma reclusão, de um momento de convivência íntima do poeta com sua subjetividade, com seus sentimentos. Mesmo o ato

contemplativo, uma das etapas iniciais do processo de produção da arte, é algo que realiza-se de forma solitária, onde o indivíduo se auto-proporciona um momento especial de reflexão sobre suas impressões e compreensões do objeto observado.

O nono verso tem sentido ambíguo. Primeiro, poderia remeter à real busca por novos espaços, novas geografias, novas culturas com as quais dialogar através da arte. Viajar, recolher-se por uns tempos no campo, na praia, hospedar-se em meio a um povo de cultura distinta. Muitos são os casos de poetas, romancistas, cronistas que fizeram uso desses expedientes para ganhar inspiração, ou mesmo para melhor compreenderem-se a si mesmos e, assim, aperfeiçoarem suas artes. Por outro lado, mais figurado, a expressão poderia remeter a mudanças na cosmovisão, no modo de perceber e interpretar determinada realidade, no ato mesmo de refazer determinadas convicções, determinados pontos de vista. As duas leituras são cabíveis, além de parecerem mesmo intencionais, potencializando ainda mais a ambigüidade como um recurso a ser destacado.

No décimo verso a questão se volta, mais especificamente, para os conteúdos destes poemas. Assim, o poeta estaria constantemente adotando novos temas, revisitando imagens ou artifícios utilizados no passado, modificando e/ou aperfeiçoando seu estilo. A poesia seria, assim, algo que se reinventa a todo momento, jamais caindo no enfado ou na mesmice, jamais se cristalizando, nem “empacando” em determinado aspecto.

Em seguida, passa-se a um desfecho que comporta duas leituras. Nos referimos aos dois últimos versos. A primeira liga-se ao fato de que uma “receita” (com a qual o poema se parece em sua estrutura descritiva e indicativa de quantidades) trata do objeto sobre o qual elenca ingredientes em terceira pessoa. Neste caso, o poema seria o objeto referido no diálogo do “eu” com o “tu”. Este “tu” poderia ser um leitor, no caso de tratar-se de uma eterna relação de influências entre autor e público. Numa segunda interpretação o eu lírico estaria dirigindo-se diretamente ao poema, enfatizando-se a convivência do artista com sua obra, o trabalho minucioso e duradouro com o texto, as várias reescritas, o tempo que se passa entre a concepção da ideia e a publicação, etc. Duas leituras cabíveis, posto que não há elementos textuais que anulem nenhuma das duas.

O último verso estreita ainda mais os dois seres (seja o eu lírico e o leitor, seja o eu lírico e o poema). Agora, apresenta-se a imagem do eu lírico e seu interlocutor seguindo, numa comunhão, para um determinado ponto. A poesia requereria, também, uma certa cumplicidade, um companheirismo? A poesia requeriria estreitamento de laços? Vê-se quase a criação de um pacto amoroso entre o locutor e o interlocutor. Perceba-se que o advérbio “junto” não se pluraliza. Talvez tente-se mesmo enfatizar a necessidade de uma fusão entre ambos (autor e poema? Autor e leitor?) que, então, tornar-se-iam um só.

Além disso, perceba-se que cada verso, pelo menos até o décimo, apresenta uma quantidade exata, marcada por números naturais inteiros, à semelhança de receitas ou regras bem delineadas. Todavia, o segundo momento destes versos demonstra uma quebra com a exatidão sugerida pelos números. “Cinco jogando bola”, por exemplo, enfatiza, no próprio ludismo do ato, a ausência total de qualquer determinante exato. O mesmo acontece com “nove namorando a vizinha”, entre tantos outros. Enfim, a receita para um bom poema parece ser... Abolir receitas e viver. Livrementemente.

Não se deve perder de vista também que uma das formas de se produzir metalinguagem é através da intertextualidade. É que ao adotar a atitude de quem percebe o texto de outrem como portador das mesmas angústias e anseios que ele próprio sente, o poeta acaba também por refletir sobre o fazer poético. Diríamos: reflete-se sobre a própria natureza da poesia, na medida em que a enfatiza como uma linguagem repleta de retomadas e inter-relações, como algo mesmo escrito ao longo da história da humanidade e formando-se de pequenos retalhos, dos quais as diferentes obras fossem apenas uma parte do todo. Chalhub (2005, p. 52) enfatiza essa questão ao afirmar que “a intertextualidade é uma forma de metalinguagem, onde se toma como referência uma linguagem anterior”. E, mais a frente, completa: “se metalinguagem é sempre um processo relacional entre linguagens, tratando-se de literatura, haverá sempre esse diálogo intertextual” (idem, ibidem).

Observemos, a respeito desta questão, o poema abaixo:

parar de escrever

bilhetes de felicitações  
como se eu fosse camões  
e as ilíadas dos meus dias  
fossem lusíadas,  
rosas, vieiras, sermões

Há neste poema, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre a própria escrita, além de várias referências a autores brasileiros e estrangeiros. O poema se assemelha quase que a um lembrete, uma anotação descompromissada dessas que se colocam em cadernos, blocos de notas, em portas de geladeira, etc. Um simples lembrete que avisasse ao poeta da necessidade de tomar mais cuidado com sua escrita no futuro.

Uma escrita que assumia, no “presente” em que o eu lírico enuncia suas reflexões, a estrutura de “bilhetes de felicitações”. Aqui o poeta parece remeter ao fato de que, assim como este tipo de bilhete, envolto em solenidade, cumprimentos, elogios, sua poesia (ou a poesia de um modo geral?) talvez estivesse envolvendo-se demasiadamente de um tom rebuscado, bajulatório, talvez mesmo instituindo-se como uma louvação exagerada do cânone. Talvez mesmo se critique o eterno apelo à tradição, as amarras que alguns poetas ou tendências poéticas se impunham em relação às fontes. Fontes estas que, não se perca de vista, eram também as fontes de Leminski e que vêm citadas logo em seguida.

“Como se eu fosse camões” enfatiza a questão da falta de originalidade que estivesse acometendo a poesia, a falta de um estilo próprio, único, realmente “moderno” e inovador (tanto num nível micro, como se o poeta refletisse mesmo sobre sua produção, quanto num nível macro, em que a referência se voltasse à poesia como um todo). Neste sentido, o “parar de escrever”, isolado no primeiro verso, longe de estar indicando a necessidade de cessar a produção poética, relaciona-se mesmo com o “parar de limitar-se”, “parar de seguir modelos”, de copiar, libertar-se, enifim.

As referências continuam, remetendo-se a Homero, Guimarães Rosa e o Padre Vieira. Perceba-se, entretanto, que todos os nomes próprios estão grafados em minúsculas. Se por um lado tal recurso dialoga com o estilo de Leminski de um modo geral, por outro vem a

adensar em especial o sentido deste poema, na medida em que traz ao nível do comum os nomes dos grandes e cultuados escritores.

Alguns recursos da linguagem do poema merecem especial atenção por sua interessante significação. A sonoridade é bastante enriquecida, seja pelas aliteraões (do fonema /s/, por exemplo), seja pelas rimas. Além disso, palavras ganham novos sentidos na medida em que o autor modifica sua função gramatical. Perceba-se, por exemplo, o termo “ilíadas”. Ele exerce no poema uma função semelhante aquela dos substantivos abstratos. Basta notar as relações paradigmáticas que poderiam ser estabelecidas com o termo (em vez de “as ilíadas dos meus dias”, poderia ficar “as angústias dos meus dias”, os sonhos dos meus dias”, por exemplo). Desta forma, o termo originalmente criado como substantivo próprio assume a função de abstrato, quase como se fosse um sentimento para o eu lírico. Já os nomes de família “Rosa” e “Vieira”, retomam suas condições primitivas e assumem o papel de substantivos comuns, remetendo a seu contexto botânico.

Vários são, portanto, os recursos significativos utilizados em *Parar de escrever*. Ao final, tudo contribui para o teor metalinguístico que o texto possui, sem deixar de revisitar a questão da tradição e da modernidade, bem como a necessidade de rompimento e originalidade que impera sobre a segunda. Tudo, entretanto, marcado pela intertextualidade, pela referência ao cânone (feita de modo tão singular que impõe o moderno no próprio ato de citar o antigo).

Tal questão é bastante coerente com aquilo que Chalhub (2005) coloca como uma característica da metalinguagem que é dizer muito sobre o modo como um poeta ou uma sociedade pensam a poesia. O próprio pensamento moderno vê a poesia (e a literatura como um todo) como inovação, quebra de padrões.

Assim, apontada por Chalhub como um tema que desenvolve-se a partir das transformações da sociedade moderna, a metalinguagem encontra em Leminski um de seus mais fecundos representantes no Brasil, tendo lhe servido de motivação para a própria reflexão acerca do fazer poético e da inserção de sua poesia em meio a uma vasta tradição lírica.

Além disso, percebe-se que a metalinguagem nos ajuda também a perceber o próprio modo como o poeta vê a si mesmo. Tal questão pode parecer estranha a princípio, pois está mais do que claro que o objetivo maior do poeta num texto metalingüístico é, obviamente, refletir sobre a linguagem. Mas ao ver-se incapaz de expressar a palavra ideal, por exemplo, o poeta além de evidenciar o que para ele seria esse “modo ideal” (mesmo que do ponto de vista irônico), ainda enfatiza suas limitações, seus receios... Isso é muito presente em Leminski e o poema “Sujeito indireto” pode servir de exemplo disso:

#### SUJEITO INDIRETO

Quem dera eu achasse um jeito  
de fazer tudo perfeito,  
feito a coisa fosse o projeto  
e tudo já nascesse satisfeito.  
Quem dera eu visse o outro lado,  
o lado de lá, lado meio,  
onde o triângulo é quadrado  
e o torto parece direito.  
Quem dera um ângulo reto.  
Já começo a ficar cheio  
de não saber quando eu falto,  
de ser, mim, indireto sujeito.

O primeiro verso inicia-se com o recurso à locução interjetiva “quem dera” que é indicativa de desejo. Obviamente, ao se desejar algo, estamos, já de início, reconhecendo a falta daquela coisa e, mais das vezes, a impossibilidade de consegui-la. A expressão ganha mais ênfase do ponto de vista subjetivo quando percebemos que ela está ligada diretamente ao pronome pessoal “eu”, evidenciando que o desejo expresso no início não se relaciona a algo ou alguém exterior, mas sim ao próprio eu lírico. O verbo “achasse”, no subjuntivo, evidencia ainda mais a ideia de desejo, posto que expressa apenas uma hipótese, não uma certeza. Ao mesmo tempo, quem espera achar está procurando, ao menos em tese, o que começa a evidenciar um problema, uma certa angústia que estivesse tomando o eu lírico e o impelindo à busca. O objeto “um jeito”, a partir da evidência no aspecto singular, representada pelo artigo indefinido “um”, enfatiza a consciência que a busca é por um modelo único, embora o próprio caráter indefinido da

expressão nos dê a noção do quão perdido o eu lírico está, posto que desconhece, exatamente qual “o” jeito.

O segundo verso, “de fazer tudo perfeito”, já começa com aquela que talvez seja a maior das preocupações de um artista: a prática. Ou melhor, uma técnica com a qual pôr em prática aquilo que idealiza (o que fica subentendido desde o vocábulo “jeito”, que finaliza o primeiro verso). Logo, a busca evidenciada no início do poema, o desejo expresso já nas primeiras palavras e que, conforme percebemos, é o desejo por encontrar algo único, porém desconhecido, liga-se a um *modus operandi*, uma forma de executar determinada coisa. Uma ou várias, pois, embora o “jeito” buscado seja único, as aplicações são inúmeras, tal como evidencia o pronome indefinido “tudo”. O adjetivo “perfeito”, por seu turno, concorre no verso em questão tanto para indicar a natureza do que o eu lírico pretende realizar quanto para potencializar a dificuldade que ele terá em encontrar algo que o ajude a proceder com perfeição.

É com uma construção interessante que se inicia o terceiro verso. “Feito” é originalmente apontado nas gramáticas como particípio passado de fazer. Todavia, nas construções de ordem popular, ele exerce a função de conjunção subordinativa comparativa, passível de concorrer no paradigma com “tal qual”, por exemplo. Logo, o modelo de perfeição delineado no segundo verso encontra sua definição através da comparação com “uma coisa que fosse o projeto”. “A coisa” representa o produto, o objeto, o resultado de um labor. A princípio, o verso poderia ser interpretado como representativo de um desejo de retorno, como se o produto, para alcançar a perfeição, tivesse de se desfazer, se desmembrar e retornar ao estágio embrionário. Cremos, entretanto, que o significado vai num caminho distinto. “O projeto”, assim mesmo, no singular e (bem) definido, é o modelo, a fôrma. Nem sempre a coisa sai ao projeto. Em se tratando de arte, então, é grande o número de textos, de Bilac a Augusto dos Anjos, de Bandeira a Drummond, que tratam da questão. Logo, o que parece ser tratado no verso é a questão de a coisa, enfim, adequar-se ao que fora projetado, a coisa corresponder ao idealizado. O modelo de perfeição buscado pelo eu lírico (e de que tomamos conhecimento desde o

primeiro termo do poema), é comparável, portanto, a um produto que correspondesse, enquanto matéria, àquilo que tivesse sido idealizado, arquitetado por quem o produziu.

A conjunção aditiva “e” enfatiza que não basta apenas “a coisa” ser fiel ao modelo, ao projeto, mas também tudo já deve nascer acabado. O “tudo”, já utilizado no segundo verso, intensifica ainda mais a ideia de amplitude que esse “jeito” buscado pelo eu lírico possui. O “já”, advérbio de tempo, carregando em si uma forte ligação com o imediato, o instantâneo, confere ao verbo “nascesse” uma ideia bem mais específica do que aquela comumente verificável. O nascimento, conforme sabemos, é uma etapa do ciclo da vida dos seres que pressupõe incompletude. Após nascer, todos iniciamos um processo de evolução física e psíquica que só tem fim com a morte (ou, sob certas teorias, nem aí). Acrescente-se a isso o sentido trazido pelo adjetivo “satisfeito”. Logo, ao nascer, ao surgir, esse tudo, fruto de um método, um jeito que o eu lírico busca, já deveria estar acabado, pronto, sem a necessidade de reparos, refacções, complementos.

No quinto verso nos deparamos novamente com a expressão “quem dera”. Começa-se a formar o recurso à anáfora que, certamente, estabelecendo ecos constantes, acaba por intensificar o desejo, a busca do eu lírico. E novamente o pronome pessoal “eu” colocando ênfase no próprio eu lírico, nos mostra que a busca está, realmente, em algo relacionado às suas próprias atitudes, ao seu próprio desejo de encontrar essa suposta perfeição. O uso constante do subjuntivo, quatro até aqui, é um interessante recurso, na medida em que nos mostra o quanto incerto é o acontecimento ou não das ações expressas pelos verbos. Assim chegamos ao verbo “visse”. Se no primeiro verso a procura estava representada pelo desejo de “achar”, aqui ela já chega ao plano dos sentidos, trazendo em si a necessidade de constatar com os próprios olhos, talvez movido pela certeza de que presenciar é aproximar-se. E o que se quer ver é “o outro lado”. Até aqui apenas artigos definidos, exceto o primeiro, indício da indecisão acerca do “jeito” a ser encontrado. Este “outro lado”, certamente evidenciando o desejo de uma transcendência, da superação do olhar superficial, do olhar externo, busca mesmo encontrar a natureza das coisas, conhecê-las no seu íntimo.

Tal interpretação ganha ainda mais fundamento quando lemos, no sexto verso, a expressão “o lado de lá”. Interessante que a expressão “lado” pressupõe a noção de “extremo”. Existiria o “lado de lá” e o “lado de cá”. O lado de lá representando o além, o profundo, o lado de cá representando a superfície, a forma pura e simples. Não se deixe de perceber, entretanto, que extremos lembram margens. Os extremos de um contínuo são justamente as partes que correspondem à sua margem. Pensando na escala de acidez das substâncias, legada pela química, lembramos que existe o ponto zero, neutro, e as gradações (em positivos e negativos) das substâncias, ora mais ácidas ora mais básicas, até chegar ao nível 7 ou -7. Ora, avançar muito em direção a um “lado” pressupõe chegar à margem, à periferia. Isso, claramente, vai de encontro à noção de perfeição já tratada pelo poeta. Ai Leminski nos mostra toda a sua engenhosidade. O lado indicativo de perfeição, para ele, é justamente o “lado meio”. Talvez imaginando que além do “lado de lá” houvesse ainda um “outro lado”, tão profundo ou tão além que fugisse da perfeição, ou mesmo fugisse dos limites da vida. Ou mesmo o “lado além do lado meio” fosse perfeito demais para si. Logo, é o “lado meio” que se busca. É aí onde “tudo é perfeito” (pelo menos dentro das pretensões e do conceito de perfeição do eu lírico) e onde as coisas já “nascem satisfeitas”.

No sétimo verso temos a indicação de lugar, através do advérbio “onde”, enfatizando que o “lado meio”, esse lado transcendente símbolo da perfeição, é justamente o local onde o eu lírico pretenderia chegar, se “achasse um jeito”, um método adequado. Em seguida recorre-se à geometria para intensificar a ideia de perfeição. Neste local, o “triângulo é quadrado”. Sabemos que a forma perfeita, simétrica, para a geometria, é o quadrado. O triângulo foge do modelo de perfeição na medida em que seus ângulos são demasiadamente agudos, sua forma não obedece a nenhuma simetria. Além disso, dependendo do triângulo, a própria dimensão dos lados pode ser distinta, ocasionando uma forma distorcida. Já o quadrado, para merecer tal denominação, tem de possuir quatro lados iguais, exatamente com a mesma medida. Se um ou mais lados foge da medida, o que se tem é o retângulo ou o trapézio. Todavia, não se anula a existência do

triângulo. Ele pode existir, mas sua forma se converte em quadrado. Obviamente uma metáfora (dada a impossibilidade lógica) para estabelecer que neste lugar as imperfeições adquirem forma perfeita, onde aquilo que não “é”, ao menos ganhe a “forma de”.

Isso é intensificado no oitavo verso. Lá, “o torto parece direito”. O adjetivo “torto” lembra imperfeito, assimétrico, feio. Mas aqui o torto não “é” direito, ele “parece”. Parecer é assemelhar-se a uma coisa, sem contudo chegar a ser essa coisa. O “direito”, símbolo da perfeição, do belo, do bem formado, não chega a representar a essência da coisa, mas apenas sua aparência. Logo, o modelo de perfeição que o poeta vislumbra alcançar caso descubra “o jeito” adequado, presente no primeiro verso, não é o modelo convencionalmente estabelecido, mas o seu próprio modelo. O que interessa, para ele, é encontrar uma forma de fazer “a coisa” parecer perfeita, não ser perfeita em si, algo que talvez ele reconheça como impossível. Isso se aproxima muito da citação de Dick (2004, p. 57) que utilizamos no segundo capítulo, onde o autor afirma que Leminski buscava “seu próprio caminho”.

Novamente a geometria é invocada, no nono verso, para indicar aquilo que o poeta deseja. E novamente o uso do “quem dera”. Interessante que, pela primeira vez, o “quem dera” não vem sucedido do pronome pessoal “eu” e de um verbo no subjuntivo. Ora, já está claro que, a partir daquilo que realmente é perfeição para o eu lírico, não é necessário “achar” ou “ver” algo perfeito. Tomar conhecimento de sua existência, mesmo que ilusoriamente, da forma que for, já é o suficiente. Se no sétimo verso o eu lírico buscava um quadrado, com quatro ângulos retos, quatro modelos exatos da perfeição, no nono um ângulo reto apenas já é o bastante. Veja-se como o eu lírico foi mudando o alvo de sua busca ao longo do texto. No início, sem indícios de limites, a perfeição buscada era plena. Ao final temos a noção de que a aparência de um único ângulo reto já é o suficiente.

Em seguida, temos uma pausa nos devaneios, um rompimento com as demonstrações de desejo. Parece que neste ponto o eu lírico percebe que tudo é inútil. Primeiro porque já tem a noção de que o perfeito absoluto é impossível de ser alcançado. Segundo porque mesmo diante da conformidade em encontrar apenas coisas que

aparentassem perfeição, ainda assim continuou desejando sem lograr êxito. O “já” reaparece e, com ele, a ideia de proximidade no tempo. Logo, é “neste momento” que o eu lírico começa a “cair em si”. “Ficar cheio”, denotando falta de paciência, inquietude, nos dá a noção de que tal situação não era aceita pacificamente pelo eu lírico. Ele se incomodava de não conseguir encontrar um “jeito” de alcançar a perfeição (ao menos a aparência de perfeição).

O décimo primeiro verso traz, com o peso do advérbio de negação, toda a amargura que a certeza da impossibilidade causa. “Saber” pesa pois traz a tona a questão da inconsciência. O eu lírico não tem o menor domínio acerca daquilo que pretende ou não, realmente, buscar. Além disso, não sabe quando, não sabe o momento (ou os momentos) em que sua consciência se mostra incapaz de realizar (ou idealizar) aquilo que pretende. O retorno do pronome pessoal “eu” joga todo o peso da negatividade e da inconsciência para o eu lírico, agora já ciente da impossibilidade de manter-se ciente quanto às suas faltas. “Falta” pode adquirir duplo sentido. Pode significar incompletude, vazio, insuficiência. Sendo assim, o eu lírico não seria capaz de perceber quando existe em si um vazio que devesse ser preenchido (e possivelmente não saberia, também, “como” preencher esse vazio, não saberia o “jeito”). Outro significado possível para falta é falha, erro. Neste sentido, o eu lírico seria incapaz de saber identificar seus erros, ou mesmo seus limites. Talvez estivesse aí um ponto chave da reflexão metalingüística do poema, onde o eu lírico desejasse mesmo encontrar um “jeito” (que desde o primeiro verso insistimos em sua consideração) de alcançar pelo menos uma aparência de perfeição na sua escrita, uma escrita que já nascesse “satisfeita”, sem a necessidade de consertos, posto que ele seria incapaz de identificar onde e como realizar as mudanças.

O último verso traz uma duas utilizações interessantes. Antes de chegar a elas, tratemos do verbo “ser”. Caso o estado em que o eu lírico se encontra fosse transitório, passageiro, representado pela recorrência ao próprio verbo “estar” e não “ser”, o drama expresso seria bem menos. No entanto, ele “é”, e é difícil fugir disso. Em seguida uma utilização gramaticalmente inaceitável. O pronome adequado ao caso seria o pronome

pessoal reto “eu”, não o pronome pessoal oblíquo “mim”. Todavia, se é gramaticalmente inadequada, poeticamente, a utilização é perfeitamente cabível, posto que corresponde, em exatidão, à ideia expressa em todo o texto. Não é apenas o pronome que está inadequado, é o próprio eu lírico que se sente inadequado àquilo que faz. Em seguida, temos a utilização de um conceito inexistente na nomenclatura gramatical. Na verdade, o que há é o objeto direto, não sujeito indireto (ou “indireto sujeito”, conforme aparece no verso). E está aí o motivo de termos omitido, nas considerações iniciais sobre o texto, o título. Pretendíamos deixar para o final o tratamento do termo, juntamente com o último verso. Novamente, embora o conceito não exista na gramática, no poema ele faz toda a diferença. Ora, sendo esse eu lírico alguém consciente de sua incapacidade de expressar-se da forma adequada, sendo alguém que não tem conseguido encontrar o meio desejado de dizer o que pensa e, principalmente, sendo alguém já cansado de não saber exatamente onde está o seu erro, nem saber solucioná-lo, é mais do que adequada a sua auto-definição como “sujeito indireto”.

Estivemos tratando de um poema metalinguístico, embora em momento algum tenha sido usada, sequer, a palavra “poesia”, ou “poema” (nem mesmo “escrito”, “escrever”, “palavra”...). Se não há a referência direta, não se pode negar que há a presença da amargura do poeta que não acha que está conseguindo se expressar da forma adequada. Temos a reflexão sobre o que ele busca com os seus textos. É a reflexão sobre o modo de poesia que ele buscava alcançar, uma poesia que ia além de certos limites (limites que a própria expressão impõe). Fabrício Marques nos diz:

Como entende Sebastião Uchoa Leite, uma das características de Leminski “é algo que vai além do objeto poético, tem a ver com a superação de uma normatividade estética até chegar a uma visão mais existencial. Ligar positivamente esse signo do poético, da criação, a um outro signo, que é a própria vida dele” (MARQUES, 2001, p. 70).

Tendo tecido várias considerações sobre a poesia de Paulo Leminski, seja em termos mais gerais, no segundo tópico deste capítulo, buscando mostrar os vários portos

em que a consciência poética do poeta curitibano se ancorou, seja em termos mais específicos, realizando uma análise detida dos três poemas metalingüísticos apresentados neste tópico, cremos já ser possível partir para a prática. No capítulo seguinte descrevemos nossa experiência com a poesia de Leminski numa turma do primeiro período da graduação em Letras.

### 3 – COM LEMINSKI NA SALA DE AULA

#### 3.1 – A LITERATURA NO PRIMEIRO PERÍODO DE LETRAS: CONTEXTUALIZANDO

Nossa pesquisa está direcionada aos alunos recém ingressos no curso de graduação em Letras, mais especificamente a licenciatura, que é o caso do campo de pesquisa. Assim, foi no contexto de sala de aula de ensino superior que se desenvolveu a série de procedimentos descritos a partir daqui, desde o planejamento até a análise dos dados colhidos. Ao final, esperamos ter conseguido, a partir do caso específico da turma colaboradora com que realizamos nosso trabalho, apresentar uma possibilidade metodológica, bem como uma noção, mesmo que limitada, das prováveis experiências que podem se dar com o texto poético numa turma de alunos que estão iniciando um contato mais aprofundado com o universo da poesia.

Temos em mente que se as limitações mais diversas nos impedem de realizar imersões em mais de uma disciplina, em mais de uma universidade, nada nos impede de, ao menos, verificar os programas das disciplinas de teoria literária direcionadas aos alunos do primeiro período da licenciatura em Letras em algumas universidades. Assim, estaremos conhecendo, mesmo que em termos de planejamento (que muitas vezes difere daquilo que é posto em prática) o que se tem feito em outras instituições, a fim de perceber o modo como as várias IES pesquisadas compreendem o percurso de iniciação dos estudantes no estudo da literatura.

Se por um lado os programas não representam um retrato completamente fiel e acabado daquilo que realmente acontece no momento das aulas, por outro nos dão uma noção de como os cursos são conduzidos e são de fundamental importância para que verifiquemos o que está na base das aulas, carregando as concepções de literatura e poesia das diferentes universidades.

Falamos em poesia de forma mais específica, pois no nosso caso, a primeira disciplina de literatura do campo de pesquisa é *Teoria do Texto Poético* (antiga *Teoria da Literatura – I*), ocupada, como o nome já pressupõe, do estudo do da poesia. Apesar da nomenclatura, o que podemos observar, aqui, em nossas várias experiências na disciplina é que a teoria é vista (como realmente o é) como um meio, não um fim no processo de estudo do texto literário. O grande objetivo dos professores que ministraram esta disciplina nas várias vezes em que a acompanhamos, salvo raras exceções, é antes de tudo proporcionar o contato e o encantamento dos alunos com relação à poesia. Assim, a partir da observação e análise de algumas ementas, pudemos refletir sobre ser este o mesmo objetivo das outras instituições ou não.

Observamos alguns dos planos de cursos de disciplinas de iniciação à literatura em IES de nossa região. Consideramos, para tal análise, a disciplina correspondente à área de literatura incorporada à grade do primeiro período em Letras. Geralmente, os nomes das disciplinas costumam variar pouco, predominando “Teoria da Literatura I”. Quanto às ementas, o que observamos foi que raramente as encontramos na íntegra nos sites dos programas. O que pudemos encontrar foram os objetivos das disciplinas, o que, se não é capaz de nos dar uma visão geral e panorâmica daquilo que nas aulas é posto em prática, ao menos apresenta-nos um panorama sucinto daquilo que corresponde à concepção de literatura que é adotada nas respectivas universidades.

Analisar as ementas das disciplinas pode ser algo adequado na medida em que põe ênfase num conjunto de objetivos e resultados esperados, num “suporte” mesmo, de acordo com o termo colhido da citação a seguir, de Lucena (2013):

a disciplina é um suporte aplicado que leva à busca e ao entendimento dos resultados positivos das práticas desenvolvidas em sociedade. Usar o termo como analogia aos ementários pode ajudar no entendimento desses enunciados de ensino, devido suas estruturas buscarem objetivos semelhantes, tais como: métodos de uso, aplicabilidades, habilidades e o próprio resultado como culminância de processo sistemático de novos saberes (LUCENA, 2013, p. 63 - 64).

A citação de Lucena é fundamental na medida em que nos mostra o que constitui uma ementa disciplinar e os seus principais objetivos. Primeiramente, ela é um “suporte” (o que, acreditamos, se relaciona com seu caráter essencialmente fluido) para aquilo que será posto em prática em termos teórico, metodológico e prático. Além disso, as ementas pressupõem o estabelecimento de “métodos” e a idealização de “objetivos” a serem alcançados durante o processo de ensino-aprendizagem. Tudo isso de forma a valorizar as diferentes situações, as adequações aos diferentes contextos:

O estudo desse enunciado síntese da prática docente está condicionado a não seguir completamente os ditames normalizadores que são propostos como alicerce da disciplina, pois a partir deles, entra em cena todo um trabalho docente onde os encaminhamentos deverão seguir para uma programação curricular que atenda às expectativas do discente e do próprio professor que articulará a prática. Isso, como forma de buscar uma melhor interação mediadora para aprendizagem, contudo respeitando o limite de maturidades de leitura literária dos alunos (LUCENA, 2013, p. 67).

Logo, analisar as ementas nos dará a noção daquilo que foi “planejado” pelos professores e departamentos, o que, se não chega a ser indício do que é posto em prática na totalidade, é ao menos (e é basicamente isso o que buscamos) o reflexo do modo como a instituição vê a literatura e a poesia, além do próprio processo de ensino direcionado aos alunos recém ingressos.

De um modo geral, conforme evidenciam os exemplos abaixo, pudemos perceber que predomina o desejo de iniciar os alunos no estudo da teoria da literatura, tornando-os capazes de lidar com conceitos, gêneros, correntes estéticas e críticas, entre outros pontos. Veja-se a ementa da disciplina de *Teoria da Literatura I* da graduação em Letras da IES 01:

Evolução do conceito de literatura. Pontos de vista culturais e emanentista. Relações entre a literatura, a sociedade e as diversas formas do saber. Estudos dos gêneros literários. Estudo da poesia: aspectos formais e semânticos. Visão panorâmica das principais correntes críticas.

Perceba-se que se trata de um programa extremamente extenso. A evolução no conceito de literatura deve passar, no mínimo, pelos dois clássicos ponto de vista gregos (Platão e Aristóteles), talvez algo de Horácio, certamente deve abranger algum pensamento dos renascentistas (se não trazer reflexões acerca do medievo), certamente alguma coisa do romantismo, até chegar-se nas correntes do século XX. E nesse percurso, percebe-se, ignoramos alguns momentos e autores que tiveram importante contribuição. A noção dos pontos de vista cultural e emanentista, passa, inevitavelmente, pelos diversos métodos de abordagem disseminados ao longo do século XX. Em determinado momento, parece haver um afunilamento, voltando-se o olhar para a poesia de modo mais específico. Não podemos perceber, entretanto, como se daria esse estudo (se partindo da leitura, se baseado em conceitos e teorias, etc.). Por fim, parece haver um retorno às correntes críticas (que ficaram subentendidas em outros momentos), desta vez para um estudo mais específico e panorâmico.

Percebe-se que em um período os alunos estudam o conteúdo referente a praticamente tudo o que foi produzido em termos de reflexão teórica acerca da literatura. Não pudemos deixar de refletir em que medida tal modelo, abrangente, teórico, denso, enciclopédico, abre espaço para a leitura dialogada da poesia. Pelo próprio percurso sugerido, fica a impressão de que a disciplina gira, predominantemente, em torno de textos teóricos, não sendo possível inferir em que medida a leitura e a discussão dos textos passa a ser uma preocupação central.

Mais acima afirmamos que tais modelos privilegiam o ensino da teoria literária. Isso tem muita relação com aquilo que Martins (2006, p. 85) fala a respeito do privilégio que se dá, nas aulas de literatura, ao *ensino da literatura*, em detrimento da *leitura da literatura*. Lá a autora trata do contexto específico do ensino médio, mas não vemos inadequação em trazer suas contribuições para este momento de nosso texto. É que, conforme enfatizaremos no tópico a seguir, a escola não tem proporcionado o contato adequado com a leitura literária. Sendo assim, a universidade partindo num primeiro momento, logo no princípio da graduação, para o estudo da teoria (embora ao longo da graduação esse deva

ser um dos seus principais focos), parece proceder numa prática que está longe de, em primeiro lugar, propiciar um contato prazeroso e que desperte o interesse por leituras futuras e, em segundo lugar, está querendo que os alunos compreendam a teoria acerca de um objeto que eles ainda não conhecem. Pulou-se uma importante etapa, portanto.

Já na IES 02 a disciplina, que possui o mesmo nome que a do exemplo anterior, tem a seguinte ementa:

Introdução às teorias da literatura: conceitos, linguagem, códigos, escrituras; elementos de construção; sentido e significação, textualidade e contextualidade; procedimentos de análise e interpretação de textos literários (narrativas e poemas).

Aqui há um programa menos amplo. O termo introdução pressupõe um passeio breve. Já teorias da literatura, com suas subdivisões, põe ênfase em aspectos micro e macroestruturais. Procedimentos de produção também são considerados, entrando-se aí talvez questões relacionadas a estilos, técnicas, etc. Em seguida, uma preocupação (interessante, por sinal) em se mostrar o texto como algo passível de considerações semânticas, bem como inserção em um contexto. O último ponto pressupõe, enfim, preocupação com o exercício analítico em si, onde talvez abra-se espaço para leituras e discussões. Um modelo menos teórico, um pouco menos abrangente, mais ainda repleto de informações e teorias, para um curto espaço de tempo. Principalmente porque neste caso também se trabalha com poesia e narrativa juntos.

Passando adiante, veja-se que a IES 03 traz a seguinte ementa para a disciplina “Teoria da Literatura I”:

Conceito de literatura. Periodização literária. Gênero literário. Estudo do poema: espécies e elementos estruturais. A linguagem poética. Métodos e técnicas de análise e interpretação de poemas.

O primeiro tópico pressupõe o direcionamento do foco para um “conceito de literatura”, certamente passando por aquilo que foi dito por vários autores, desde os

clássicos até os modernos. Com relação à questão da “periodização literária”, pode haver duas abordagens. Esta periodização pode estar relacionada à sucessão do pensamento teórico a respeito da literatura (como o modo como os românticos concebiam o fenômeno literário, por exemplo) ou pode também considerar as várias tendências estéticas ao longo do tempo. Em seguida passa-se ao estudo dos gêneros literários. Novamente percebe-se uma forte preocupação com a teoria e com a periodização literária, algo muito semelhante ao que é posto em prática no ensino médio e que, como veremos nas respostas ao questionário, os colaboradores desta pesquisa apontaram como sendo um modelo insuficiente de ensino, para as suas necessidades e expectativas.

Só depois é que se fala em “estudo do poema”. E, como se pode verificar, há uma preocupação teórica: “espécies e elementos estruturais”. Se o que se chama de “espécies” estiver dentro do conceito defendido, por exemplo, por Moisés (2012), teremos o tratamento da épica e da lírica, com ou sem a consideração das várias “fôrmas”. Só então se fala em “linguagem poética”, além de “métodos e técnicas” de análise. Lembramos muito, quando se trata do termo “linguagem”, da ênfase dada por pelo professor Pinheiro (2007) à linguagem enquanto uma das mais importantes formas de “entrada” na análise poética. Se o binômio “métodos e técnicas” não corresponder exclusivamente a aspectos teóricos, mas também à leitura e discussão dos textos, cremos que pode se estabelecer um momento de grande relevância (embora ocorra, pela ordem dos elementos, apenas no final da disciplina).

A IES 04 tem, para a disciplina de “Teoria e Crítica I” um dos modelos de ementa mais teóricos entre os que tivemos acesso:

Literatura, Arte e Mimese. Aspectos conceituais e formais dos gêneros literários. Estudo do texto poemático em seus aspectos históricos e formais. Tendências críticas.

Inicia-se, como em muitos casos, com considerações acerca da literatura de um modo geral. O conceito de “mimese” proposto indica a possível leitura dos clássicos

gregos, ou pelo menos de autores que os analisaram. A preocupação estrutural fica evidente na dupla utilização do termo “formais” e a importância atribuída à teoria salta aos olhos nos termos “aspectos conceituais” e “tendências críticas”. Por fim, ainda se percebe o interesse nos aspectos “históricos” acerca do poema. No caso desta IES, ao contrário da maioria, tivemos acesso ao plano de curso na íntegra e, verificando os objetivos, percebemos o desejo de “Ler, analisar e interpretar poemas, considerando questões relativas à teoria da poesia, e textos sobre teoria e crítica literária.” Logo, se por um lado a ementa estabelece uma preocupação fortemente teórica, os objetivos dão a possibilidade de o professor fazer isso a partir da leitura dos textos, na medida do possível.

De um modo geral, as ementas apresentadas enfatizam que os alunos, em seu primeiro contato com a literatura na graduação, depois de três anos de historicismo no Ensino Médio, vão ler teoria. Conviverão provavelmente com Aristóteles, os formalistas russos, os Estudos Culturais... Teorias sobre algo que eles ainda não conhecem (conforme demonstram os dados que colhemos em nossa imersão). Teorias que eles não podem compreender “de cara”!

Pouco se fala em iniciar o aluno na leitura de textos literários, sejam eles poéticos ou em prosa. Dizemos iniciar, pois, conforme ficou claro por meio de nossa intervenção, a partir dos questionários aplicados aos alunos, pouco se lê realmente os textos literários nas escolas, durante os ensinamentos fundamental e médio. Se cabe aqui a colocação de nossa própria experiência enquanto fomos alunos, podemos afirmar que foi, para um aluno apaixonado por literatura, frustrante a experiência de estudante de educação básica, no que concerne à leitura de textos. Geralmente, o que nos chegavam eram os poucos textos contidos nos livros didáticos (pouco explorados) ou resumos de obras. Ao passo que fora dos muros da escola o nome literatura nos encantava e instigava a buscar novas leituras, em ambiente escolar nos causava certa rejeição, posto que as aulas estavam longe de corresponder às nossas expectativas e dúvidas acerca das obras. Apenas em ambiente universitário, devido ao estudo da literatura centrado nos textos, que se deu nos primeiros

períodos de nossa graduação (as antigas “*Teoria da literatura*” I, II e III), pudemos superar a má impressão que a expressão “estudo da literatura” nos tinha causado até então.

De um modo geral, entretanto, a questão parece ser bem mais parecida com o que vimos nas ementas do que aquilo que presenciamos em nossa experiência de graduandos. Lucena (2013), analisando as ementas da UFRN e da USP, nos diz:

A expectativa do aluno que ingressa no Curso de Letras em relação ao estudo de literatura é “frustrada” de certa forma e pode ser abortada em várias situações, já que o encaminhamento teórico que a ementa da disciplina Teoria da Literatura I traz o afasta do contato direto com o texto literário por pura imposição teórica do seu ementário (LUCENA, 2013, p. 67 – 68).

A questão parece complicada de ser resolvida quando tomamos consciência de que os próprios nomes dos componentes curriculares remetem à abordagem teórica: “Teoria da literatura”, “Teoria e crítica literária”, “Teoria do texto poético”, “Teoria da literatura I”, etc. Ora, mais complicado ainda parece-nos o desejo de levar o aluno a compreender e tecer considerações teóricas sobre a poesia sem ter ainda uma vivência com a própria poesia.

Tendo em vista este panorama, compartilhado, ao que parece, por distintas gerações de alunos ingressantes nos cursos de Letras, acreditamos que o trabalho inicial com o texto, preocupando-se muito mais em fazer os alunos “descobrirem” a literatura, descobrirem-se enquanto leitores, para em seguida iniciar a aplicação (sempre a partir de textos) de conceitos e teorias, parece o mais adequado aos alunos iniciantes.

A afirmação que poremos a seguir não surgiu ao acaso. Está ancorada principalmente do que foi relatado pelos alunos no questionário aplicado no início da disciplina (que será apresentado no tópico seguinte), afirmando, em sua grande maioria, ter sido insatisfatório (quando não praticamente nulo) o contato com a literatura durante a educação básica. Eis a afirmação: o papel do professor de literatura de alunos recém ingressos no curso de Letras, excedendo a pura explanação conteudística e a conseqüente avaliação, alcança o nível de quem, antes de tudo, deve ser o mediador do

contato dos alunos com a literatura, a de mediador da iniciação desse contato, se for o caso, daquele que é o responsável por um contato mais direto, uma vivência mais intensa dos alunos com as obras literárias.

Trazemos neste ponto as contribuições de Ivanda Martins:

Objeto de análises superficiais, na escola, o texto literário é tratado de modo isolado, como espécie de expressão artística que por si só já carrega significação própria e independe da atualização do aluno-leitor (MARTINS, 2006, p. 85).

Um pouco antes, a mesma autora afirma que, na escola, “as técnicas de abordagem do texto literário não são diversificadas” (p.84). Logo, é mesmo, ao menos por enquanto, a universidade que acaba garantindo os primeiros e mais variados contatos dos estudantes com a literatura.

Muitas vezes, esse professor de Teoria da Literatura, antes de ser aquele que apresentará a noção aristotélica de literatura, o modo como o estruturalismo via os textos, o modo como a rima contribui para a sonoridade, é aquele que, pela primeira vez, põe os alunos diante de obras literárias, aquele que primeiro institui um momento de leitura e discussão em sala de aula, com a interpretação sendo construída na interação entre os sujeitos...

Assumir esse papel (duplo papel, dada a obrigação de transmitir também a teoria) parece (e é) uma tarefa complicada, mas também gratificante, certamente. Muitos professores ou instituições já estão tomando consciência disso, é bem verdade. O plano de curso de *Teoria do Texto Poético* da UFCG, por exemplo, já enfatiza o objetivo de levar os alunos a “conhecer diferentes formas e concepções de poesia lírica”. Além disso, destaca-se “a necessidade de convivência com os poemas” e a importância da “leitura oral do poema”.

Essa convivência com os poemas é o primeiro momento da disciplina. As primeiras aulas são de leitura e discussão de diferentes textos. Os alunos, livres para opinar, indagar, ler, sugerir, acabam por direcionar aquilo que é realizado nas aulas. As diferentes

formas e concepções de poesia lírica entram na segunda e terceira unidades, com os textos sendo passados quase que numa gradação de dificuldade. Na Teoria da narrativa (segundo período), a mesma coisa é feita com os textos em prosa. Teoria mesmo, com correntes críticas, etc., somente em Teoria e crítica literária (no terceiro período), disciplina que só é paga depois de dois períodos de intensa atividade leitora e analítica, de discussões e leituras sobre os textos literários.

### 3.2 - A LÍNGUA QUE EU FALO TRAVA: A RECEPÇÃO DE POEMAS METALINGÜÍSTICOS DE PAULO LEMINSKI EM UMA TURMA DE TEORIA DO TEXTO POÉTICO

#### O PLANEJAMENTO

Conforme já delineamos acima, nosso foco está nos alunos recém ingressos na graduação em Letras. Por isso, a turma que escolhemos para realizar nossa intervenção foi a de Teoria do Texto Poético – 2012.2 no campo de pesquisa. A escolha não se deu à toa. Buscamos, antes de tudo, desenvolver nossa pesquisa numa disciplina blocada no primeiro período. Além disso, a disciplina possui o objetivo de iniciar os alunos no contato e estudo da poesia. Há, no curso de Letras da IES em questão, um sistema intercalado de ingresso. No primeiro período do ano, ingressam alunos no turno diurno. No segundo período, os do turno noturno. Assim sendo, a turma colaboradora era noturna, tendo grande parte dos alunos já trabalhando e, saliente-se, em sala de aula. O professor da disciplina, por coincidência, é também o nosso orientador.

Em conversa com o professor, dias antes de iniciar-se o período letivo, traçamos as linhas que guiaríamos nosso trabalho na disciplina. Muitas coincidências, conforme já foi destacado, envolvem a disciplina. Assim que ingressamos no mestrado, concorreremos em seleção para sermos contemplados com uma bolsa Reuni. Obtendo aprovação, assumimos o compromisso de acompanhar, até o final de nossa pós-graduação, a disciplina *Teoria do Texto Poético* (que é a primeira de literatura do curso, conforme já

frisamos). Nosso orientador era também, no período em que fomos realizar a pesquisa, professor da disciplina. A conversa inicial, portanto, tratou não apenas de nossa imersão, mas de nossa pesquisa como um todo e também de nossa continuidade, como bolsista, na disciplina.

Ainda durante o planejamento, antes mesmo de conhecermos a turma, o professor demonstrou interesse em priorizar a leitura dos poemas. Partiríamos de um primeiro estágio (onde nossa intervenção se encaixaria) mais ameno em relação à teoria, para no segundo estágio adentrarmos mais detidamente em aspectos teóricos e, por fim, no terceiro estágio organizarmos seminários. Assim, com a teoria entrando a posteriori, buscamos evidenciar um início de disciplina marcado pela prática de leitura e discussão de poemas, como forma de proporcionar um contato adequado dos alunos com a poesia lírica, mais centrado nas suas impressões, nas suas colocações e dúvidas. Assim também se dariam as aulas, partindo de momentos onde a discussão se dava predominantemente entre os alunos, tendo o professor ou nossa participação como bolsista apenas de forma mediativa e, num segundo momento, enfim, daríamos as nossas interpretações, apresentaríamos as nossas leituras dos poemas.

Ficou decidido que nossa imersão se daria logo a partir da segunda aula, cabendo, entretanto, a aplicação de um questionário ainda na primeira aula, num período de 30 minutos após a apresentação da disciplina e do plano de curso.

Devido à greve ocorrida no campo de pesquisa entre maio e setembro de 2012, o período letivo 2012.2 iniciou-se, apenas, na última semana de novembro. A primeira aula ocorreu no dia 27 de novembro. Nossa intervenção deu-se nos dias 07, 11, 14, 18 e 21 de dezembro e 29 de janeiro.

A fim de coletarmos dados, ficou decidido que gravaríamos o áudio das aulas, além de recorrer ao questionário e aos exercícios como corpus de análise.

POR QUE LEMINSKI?

Diferentes relatos de experiências, assim como estudos relacionados à prática de sala de aula, têm mostrado a importância das escolhas para o bom aproveitamento do processo ensino/aprendizagem<sup>10</sup>. Basta atentar para as descrições, mais notadamente nas partes referentes à metodologia, para percebermos que essas escolhas não se dão por acaso. São fruto de conhecimento e reflexão. Quando dizemos “conhecimento” não estamos pondo ênfase no domínio de conceitos e teorias. O termo entra aqui como indício do professor que conhece o público com o qual está trabalhando, as condições de ensino, a estrutura de que dispõe, o contexto dos alunos. Trata-se de um conhecimento das pessoas, não apenas de teoria. Quanto ao termo reflexão, segunda parte do binômio apresentado, podemos dizer que ele se liga ao ato de não apenas conhecer o público, mas também estar em constante prática de elaboração e re-elaboração de técnicas, na atividade de pensar em estratégias, de refletir mesmo sobre os caminhos a tomar.

Neste sentido, e já trazendo o foco para o objeto de nossa pesquisa que é o texto literário, e mais especificamente o poético, podemos afirmar que não é qualquer texto, em qualquer circunstância, com qualquer temática que pode ser trabalhado em sala de aula (PINHEIRO, 2007 já enfatizava esta questão). É necessário que seja feito um planejamento, uma seleção dos textos, levando-se em conta uma série de fatores, como a idade dos alunos, seus interesses, suas leituras (caso haja), etc. É certo que a estratégia utilizada, o modo como o professor irá mediar o contato com o texto, acaba por determinar, em grande parte, a boa receptividade que um texto pode ter. Mas não deixemos de ter a noção de que nem toda temática agrada a qualquer público, assim como nem toda linguagem é acessível a todos os leitores. Para turmas iniciantes, por exemplo, com alunos ainda sem muita experiência de leitura, nos parece muito mais fácil conseguir uma maior identificação e prazer após a leitura de um texto de Luís Fernando Veríssimo do que um de Lima Barreto.

---

<sup>10</sup> Destacamos como exemplos aquilo que é dito por Colomer acerca da “seleção dos livros” (p. 127) e Pinheiro (2007) com relação à “escolha dos autores” e à “preparação de antologias”.

A escolha que fizemos da poesia de Paulo Leminski se deu, entre outros fatores, por se tratar de um autor mais contemporâneo e portador de um estilo mais “leve” de escrita, tratar de temas mais próximos dos que interessam aos jovens, etc. Leve no sentido de ter abolido o rebuscamento, de ter escrito em linguagem muito mais próxima da cotidiana. Neste sentido, nossa escolha dialoga principalmente com as ideias de Pinheiro (2007: 95), com relação adequação de se trabalhar com autores contemporâneos. Muitos destes autores utilizam em seus textos temáticas com as quais os alunos estão acostumados, uma variante lingüística mais próxima da que eles usam, um jogo lingüístico que lhes parece agradável. Interessante que entre os autores propostos no referido texto está justamente Leminski, o que só reforça nossa escolha.

Propondo a utilização de diferentes temáticas, Pinheiro (2007) deixa claro que a variação, a novidade encontrada após a leitura de cada texto amplifica o interesse dos alunos em continuar lendo, ou mesmo sua atenção em relação às leituras que já estão fazendo, o que de certa forma acaba credenciando a poesia de Paulo Leminski como importante ferramenta para o trabalho com poesia em sala de aula, dada a imensa diversidade temática deste autor. Ressalte-se, por exemplo, que uma obra como *Caprichos e relaxos* agrega, entre outras, a reflexão sobre o fazer poético, sobre o amor, sobre os fenômenos da natureza, as questões existenciais, além de vários experimentos formais.

Embora estejamos, no âmbito desta pesquisa, lidando com alunos de ensino superior, não cremos que a questão se dê de forma diferente. Principalmente na turma que escolhemos para realizar nossa atividade de pesquisa (*Teoria do Texto Poético*, contendo alunos recém-ingressos no curso de Letras) os alunos ainda são muito jovens, trazendo consigo muitos dos interesses que tinham no Ensino Médio. Além disso, no caso em questão o trabalho com Leminski ainda se torna mais adequado, na medida que põe os alunos em contato com um tipo de poesia que eles não estão acostumados a ler na escola (sobre esta questão, consultar o capítulo IV).

## O QUESTIONÁRIO

Ainda no primeiro encontro da disciplina, foi-nos cedido pelo professor ministrante da disciplina, ou seja, o professor titular da mesma, o tempo de 30 minutos para a aplicação do Questionário de Sondagem (anexo 00). Este questionário foi dividido em cinco partes, a saber:

I – Identificação dos alunos/colaboradores, contendo nome, idade, escola em que concluiu o Ensino Médio, sistema de ensino ao qual o estabelecimento era vinculado (se público ou privado) e o ano de conclusão. O objetivo aqui era ter uma ideia da realidade social dos alunos. Queríamos saber se eles haviam estudado em escolas públicas ou privadas (e daí ter um pouco de noção tanto da sua situação econômico-social quanto do tipo de ensino que tiveram), se estavam dentro da idade tomada como “adequada” para o ingresso no ensino superior, entre outras coisas.

II – Questões relacionadas à trajetória de leitura dos alunos, procurando identificar quais os gêneros mais apreciados, obras lidas durante o EM, espaços de acesso aos livros, etc. Este ponto foi muito importante porque nos deu a ideia das leituras que os alunos tinham feito até então. Queríamos saber qual o espaço reservado à poesia em seu tempo de leitura e também os locais que eram usados para essas leituras.

III – Relacionada à leitura de poesia de modo mais específico. Buscou-se verificar se os estudantes tiveram uma convivência com o gênero poético durante o EM. Pediu-se que os colaboradores destacassem, caso tivessem lido e se lembrassem, algum poema que os marcara. Em seguida, eles eram indagados sobre seu conhecimento a respeito do poeta Paulo Leminski (se já leram, se ao menos já tinham ouvido falar). Um dado interessante desta parte do questionário foi a primeira questão. Nela, elencamos alguns nomes de escritores, não necessariamente poetas, e pedimos que os alunos marcassem “entre os *poetas* citados” os que conheciam e/ou apreciavam. O objetivo era saber se eles possuíam conhecimento sobre os mais representativos poetas brasileiros, distinguindo-os dos escritores de um modo geral. Constavam na lista, em meio a Drummond e Bandeira, Clarice Lispector e Euclides da Cunha.

IV – Detinha-se mais especificamente nas aulas de literatura que os alunos tiveram durante o EM. Perguntamos se havia indicação de obras e quais seriam, se eram discutidas em sala de aula, se havia atividades orientadas sobre as leituras e quais eram (apresentamos uma lista, onde os alunos deveriam marcar as atividades. Entre elas estavam seminários, encenações, murais, etc.). Em seguida, pedia-se para que os estudantes avaliassem essas atividades, destacando sua importância ou não para seu interesse pela literatura.

V – Por último, foi dado um espaço para que os alunos discorressem sobre suas expectativas em relação à graduação e, mais especificamente, a disciplina de Teoria do Texto Poético. O objetivo desta parte foi verificar o que eles esperavam do ensino superior, a visão que tinham sobre o que iriam encontrar (e o que gostariam de encontrar), além da concepção de literatura que os estudantes trouxeram do EM. Buscava-se verificar se eles esperavam aprender a escrever literatura, se esperavam ter um contato mais lúdico com os textos, etc.

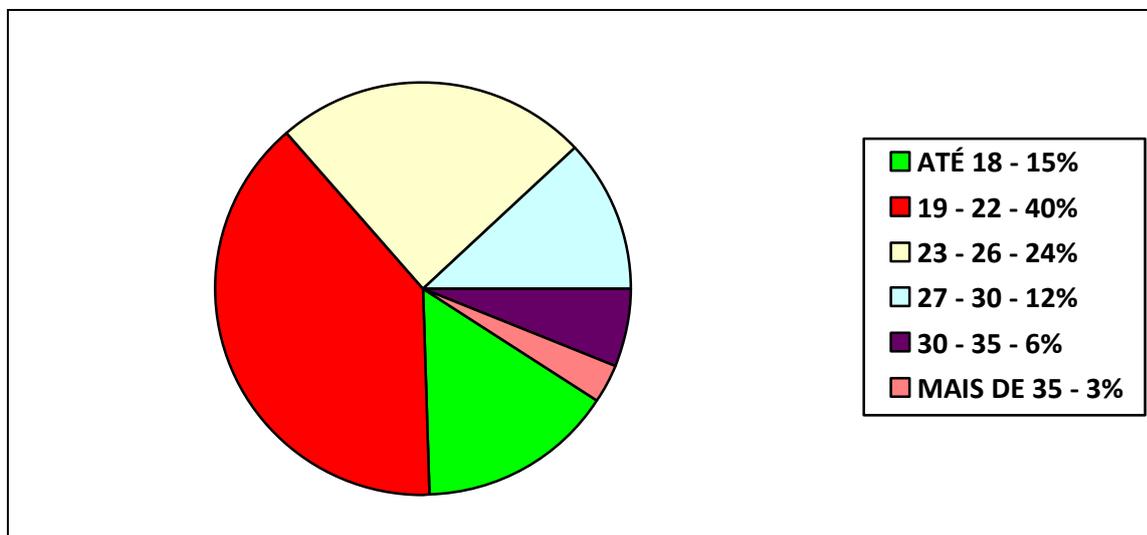
#### **- A turma:**

Antes de tudo, é preciso que destaquemos que os alunos colaboraram de forma bastante pertinente com nossa pesquisa, procurando responder a todas as perguntas detalhadamente. Como foi aplicado ainda no primeiro dia de aula, ou seja, com um número de desistentes ainda muito baixo, o questionário foi respondido por 33 dos cerca de 50 alunos matriculados. Alguns alunos não responderam, pois moravam em outras cidades e sendo a disciplina noturna, precisaram sair às 21:20h, sob pena de perderem seus ônibus. De qualquer forma, o questionário, pela quantidade de respostas acima de 50% do número de matriculados, nos dá uma noção do perfil da turma. Abaixo procederemos na exposição, por meio de gráficos, das estatísticas das respostas.

Embora houvesse predominância de alunos na casa dos 20 anos de idade, alguns ultrapassavam em muito essa média (uma das colaboradoras possuía 38 anos). A maioria dos estudantes residia em Campina Grande, embora muitos fossem provenientes de

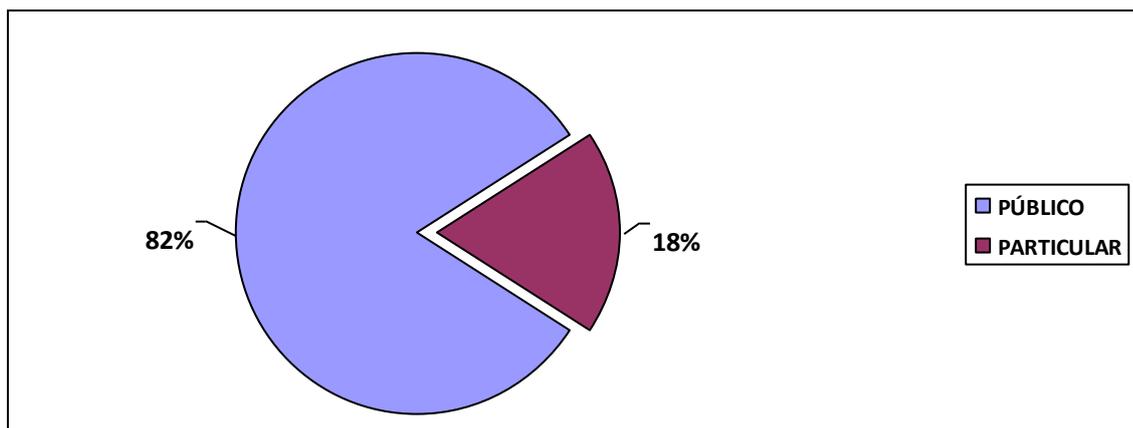
outros municípios da Região Metropolitana de Campina Grande e, até mesmo, do Cariri e Sertão do estado. A grande maioria estudara em colégios públicos.

**- Idade:**



Os dados sobre a idade dos colaboradores atestam que muitos deles estavam na idade tida como “regular” para o Ensino Superior. São 55% dos alunos com idade até os 22 anos. Outros, porém, já haviam concluído o Ensino Médio há algum tempo, entrando na universidade com certo atraso. Grande parte dos estudantes com idade acima dos 22 anos já trabalhava, a maioria como professores, seja de pequenas escolas particulares, seja como prestadores de serviço em municípios do interior do estado.

**- Onde concluíram o Ensino Médio:**

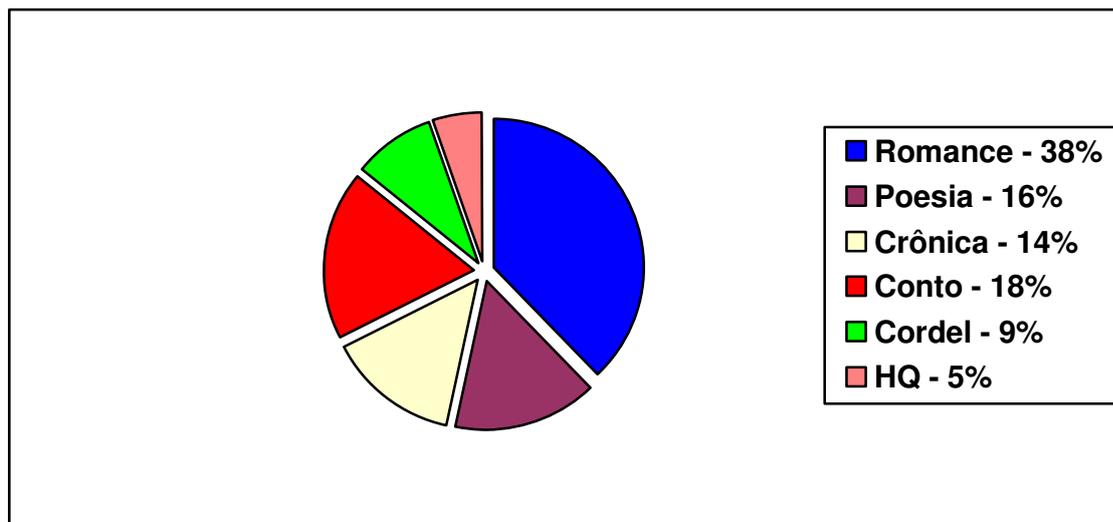


Como se percebe, um número muito elevado de alunos concluiu o Ensino Médio em escolas públicas. Interessante perceber que, a partir das respostas sobre as obras lidas ao longo da trajetória escolar, a maioria dos alunos de escola particular demonstrou ter lido pouquíssimas obras ou não lembravam das leituras, embora o senso comum atribua melhor capacidade de formação a estas instituições.

Muitos alunos desistiram ao longo do período, restando, ao final da disciplina, cerca de 20 alunos comparecendo regularmente às aulas. Embora isso transcenda ao questionário, ficamos sabendo em conversas com os próprios alunos que muitas dessas desistências se deram pela necessidade de priorizar empregos.

Tudo o que acima foi apresentado serviu para traçar um breve panorama social da turma. Em relação às questões específicas sobre literatura presentes no questionário, apresentamo-las abaixo.

**- Gêneros lidos:**



Neste ponto elencamos uma série de gêneros e pedimos que os alunos marcassem suas predileções, podendo cada aluno marcar mais de uma alternativa. Como se percebe, há uma predominância muito grande dos gêneros em prosa. O romance, contudo, é entre todos o que sobressai. Tal fato certamente se liga ao grande número de narrativas longas que os jovens têm lido nos últimos anos. Se observarmos as listas dos mais vendidos da semana, percebemos que há uma literatura jovem disseminando-se de forma extremamente significativa, e é preciso que se considere que, muitas vezes, eles fazem parte de sagas, contendo em média de 3 a 5 volumes. Todos lidos com paixão e voracidade pelos jovens. Isso, se por um lado é positivo, justamente por demonstrar que existe uma prática de leitura sendo mantida, por outro se mostra pouco abrangente, pois não se vê muita leitura do gênero poético.

Difícilmente um livro de poesia tem ocupado lugar de destaque entre os jovens atualmente. Uma exceção, que estamos presenciando por coincidência no justo contexto em que damos vida a esta pesquisa, é a *Poesia reunida*, justamente de Paulo Leminski (2013), que se tornou o primeiro Best-seller de poesia no Brasil nos últimos anos.

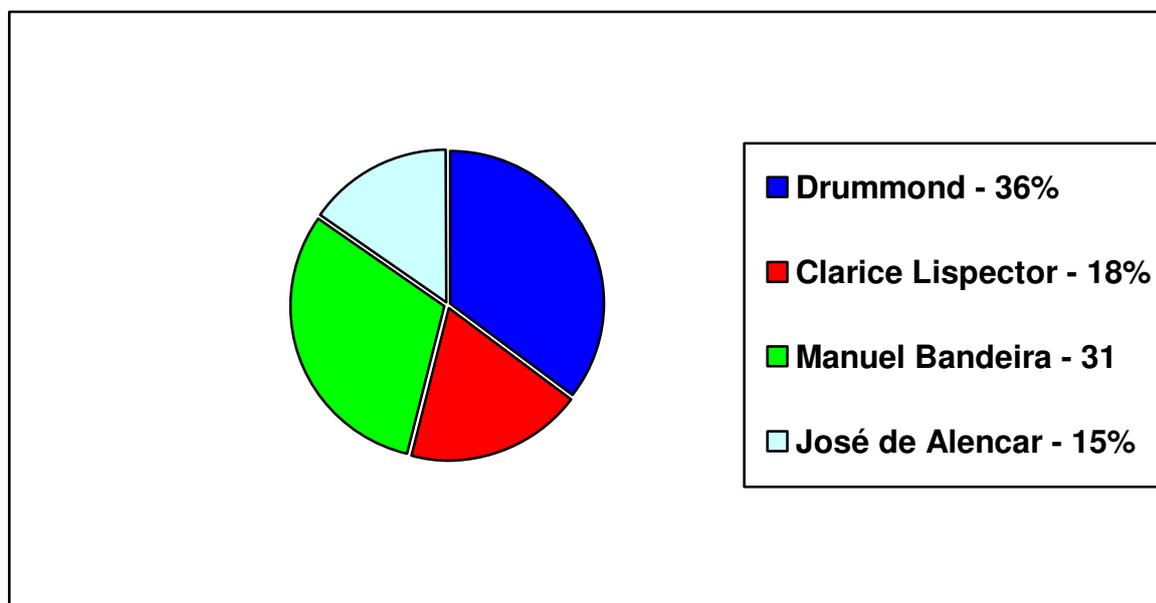
Todavia, é necessário que se perceba que a própria metodologia de ensino pode estar entre as causas desta questão. Sabemos que geralmente a poesia tende a ser escrita em linguagem menos transparente e mais metafórica que a prosa. Sendo assim, sem uma base

escolar adequada, seria demais exigir dos leitores uma dedicação a um gênero que pouco ou nada conhecem.

Além de poesia e romance, foram também marcados os contos e as crônicas, em escala muito semelhante. Saber, entretanto, que mesmo num contexto como o que destacamos acima, a poesia ocupa o terceiro lugar, não chega a ser algo negativo.

Outro ponto que nos chamou atenção foi a literatura de cordel ter sido citada por 9% dos alunos, ou seja, 7 dos 33. Sendo também um tipo de poema, embora convencie-se situá-lo numa categoria a parte (literatura de cordel), verificamos que ele tem contribuído de forma significativa para a convivência dos estudantes com os versos. Com isso, percebemos que, seja a dita poesia erudita, ou seja, a popular, há sim um bom número de alunos que se dedicam a ela e, havendo-se um trabalho adequado, nos parece que mais e mais irão se interessar em ler poesia.

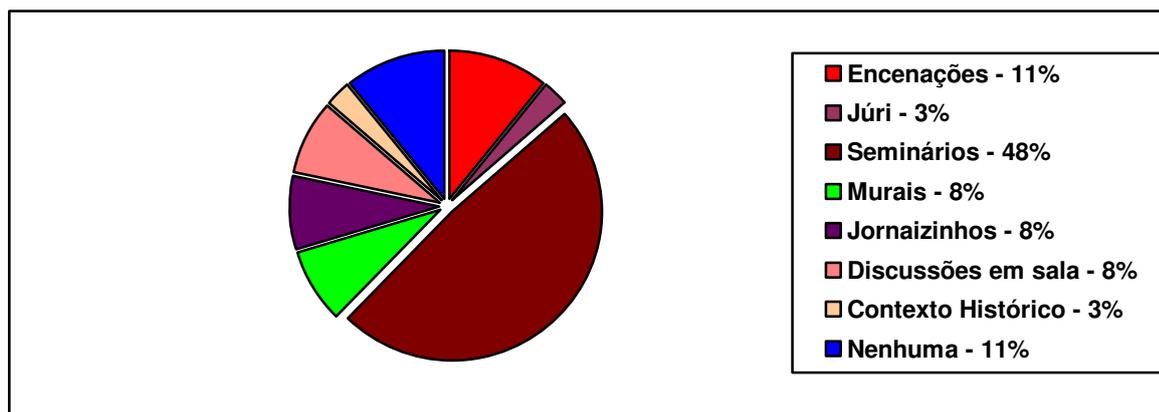
**- Autores mais citados:**



Também apresentamos aqui uma lista com vários nomes e pedimos que os alunos marcassem os “poetas” que conheciam. Com as respostas dadas, ficou evidente que os alunos não chegaram a aprofundar sua vivência com muitos dos autores lidos. Tendo marcado

como poetas Clarice Lispector e José de Alencar, os estudantes provaram que saíram da escola sabendo muito mais dos nomes que das obras. Outros nomes foram ainda citados, como Guimarães Rosa. Perceba-se que este autor, embora tenha se aventurado pela poesia, é notadamente reconhecido pela beleza de sua prosa. Ou seja, os estudantes já tinham ouvido o nome do autor e certamente sabiam que ele é tido como um dos mais representativos de nossa literatura, porém, não sabiam ao certo se ele era poeta ou não. Destaque-se o forte conhecimento de nomes como Drummond e Bandeira, que foram depois trabalhados ao longo da disciplina.

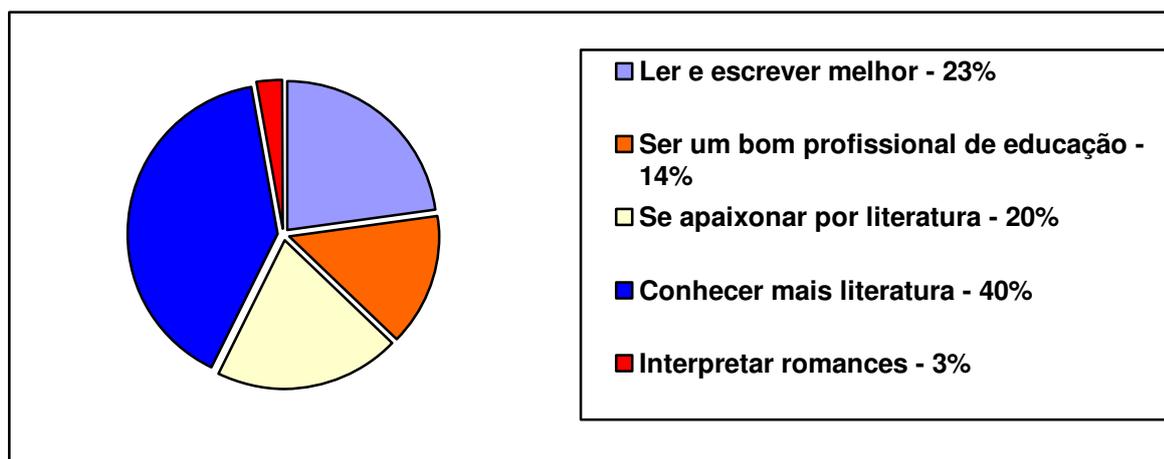
#### - Metodologia de ensino da literatura no EM:



Com relação à metodologia de ensino da literatura, predominam os seminários, com 48%, ou seja, representando a resposta de 18 colaboradores. Logo em seguida, com 11% das respostas, vem o que os estudantes avaliaram como ausência de estratégias, onde o professor deixa a cargo daquilo que está no livro didático a responsabilidade por proporcionar o contato dos alunos com a leitura e estudo dos textos, ou apenas indicavam obras e passavam exercícios. Estratégias como as encenações e os jornaizinhos nos chamaram atenção, pois envolvem e instigam os alunos, além de tomar mais sua atenção, não apenas nos momentos de elaboração, mas também nos momentos em que se tratam dos conteúdos em sala de aula. Este tipo de trabalho representa um bom caminho para a iniciação à poesia, dada a ludicidade que os envolve e o contato que promovem. Na própria interação entre os

alunos podem surgir diversas leituras e interpretações de um poema. Além disso, os alunos tendem a se sentir mais livres, mais dispostos a “brincar” com os sentidos de um texto poético.

**- Objetivos com relação ao curso de Letras e a disciplina:**



Nesta parte, havia mais liberdade por parte dos alunos para escreverem livremente. Se nas outras questões os nossos objetivos nos levaram a já apresentar as alternativas a serem marcadas, aqui o intuito era realmente ver o que poderia surgir acerca daquilo que os alunos esperavam que fosse posto em prática. Os dados colhidos foram bastante significativos. Os alunos demonstraram enorme interesse não em conteúdos, mas principalmente na sua boa convivência com a literatura. 40% demonstraram desejo em conhecer mais textos e autores.

20% afirmaram desejar adquirir uma paixão pela literatura. Curioso fato, pois em muitos momentos, os alunos pareciam não compreender como era possível uma coisa feita para divertir, uma arte, não os ter encantado até aquele momento. Havia uma espécie de mística envolvendo a literatura e eles tinham vontade de decifrá-la. Outros alunos (23%), ainda demonstrando trazer muitas das opiniões que geralmente circulam na sociedade sobre o curso de Letras, responderam que desejam aprender a ler e escrever melhor ao final da graduação. Não é difícil encontrar casos assim na graduação em Letras, inclusive havendo aqueles alunos que já têm outra formação, mas procuram Letras para “se expressar melhor”, serem melhores profissionais em suas áreas. O perigo é quando eles chegam e não querem mais sair!

Analisando os dados finais dos questionários, podemos perceber que a poesia é um gênero pouco prestigiado em sala de aula, embora haja grande desejo dos alunos em conhecê-la melhor. Tendo os alunos respondido que leram pouco ao longo de suas vidas e, em grande parte, na escola, verificamos pelas respostas, que acabaram por evidenciar uma supervalorização dos gêneros em prosa, principalmente o romance, que a poesia pouco tem circulado em ambiente escolar e isso pode ser considerado um problema a ser resolvido. Dos 33 colaboradores, grande parte permaneceu até o final da disciplina e pôde evidenciar na avaliação final, realizada pelo professor, o quanto lhes foi proveitoso aquele semestre.

## VIVÊNCIA COM POEMAS DE PAULO LEMINSKI

Nosso objetivo antes mesmo de realizar qualquer trabalho, foi tomar conhecimento do público com o qual estaríamos envolvidos, a fim de não trazermos ideias pré-concebidas para a nossa prática. Desta forma, já na primeira aula, os alunos responderam ao questionário, conforme já foi dito. Assim, foi possível colher um conjunto de informações que nos ajudaram a traçar um panorama tanto dos colaboradores com os quais contamos, como também das atividades e metodologias que melhor se adequariam a eles.

Ainda na primeira semana de aulas na disciplina, iniciamos nossa imersão. Isso foi de fundamental importância para que os alunos pudessem mostrar-se ainda com muitas das noções que trouxeram do ensino médio, sem qualquer influência de ordem teórico-conceitual da universidade. Segue a descrição detalhada das atividades realizadas:

### **1ª aula (07/12/2012)**

Nosso objetivo na primeira aula era apresentar Paulo Leminski para os alunos. O questionário havia evidenciado a falta de conhecimento que eles tinham em relação ao autor

(nenhum dos alunos respondeu que o conhecia). Portanto, queríamos mesmo proporcionar um primeiro contato agradável, interessante, que despertasse a curiosidade da turma em relação ao autor. Assim, julgamos adequado deixar o próprio Leminski apresentar o seu “cartão de visitas”. Para tanto, dividimos a aula em três momentos.

### **“Ervilha da fantasia”**

O primeiro momento, breve, buscou apresentar nossa atividade para a turma. Contextualizamos nossa pesquisa, justificamos nossa presença e pedimos licença para gravar as aulas. Neste ponto, enfatizamos que as gravações não serviriam para avaliá-los, nem seriam usadas pelo professor, tratando-se, unicamente, de coleta de dados para a nossa pesquisa de pós-graduação.

No segundo momento entregamos para a turma uma antologia com poemas de Leminski com variados temas, predominando os da fase mais concretista do autor. Estes poemas foram escolhidos por estar entre aqueles que possuem um caráter mais lúdico e imagético. Nosso foco estava justamente em explorar aquilo que julgávamos ser uma novidade para os alunos em termos de estrutura poética.

Neste ponto, vale recuperar aquilo que a ER, mais especificamente a partir dos postulados de Jauss (1994), nos legou acerca do horizonte de expectativas:

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso -, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores (JAUSS, 1994, p. 28).

Percebe-se que, de acordo com Jauss, os textos que apresentamos aos alunos não se constituíram em novidades absolutas, mas estabeleciam relações com outras leituras, com outros textos do gênero poético. Tanto é que, embora surpresos em alguns

momentos, os alunos não se negaram a aceitar os textos de Leminski como poemas, posto que conseguiram perceber certas recorrências comuns ao que já tinham lido antes.

Todavia, se a novidade não era total, também não se pode dizer que era nula. Chega-se, assim, a uma questão que merece ser destacada: nossa metodologia, ao buscar trabalhar com textos que apresentassem algo novo para os alunos, acabou por estabelecer uma ruptura em relação ao horizonte de expectativas dos mesmos. Aquelas expectativas de que trata Jauss no trecho acima e que faz com que os alunos, a partir da palavra “poema”, ou mesmo a partir da observação de textos em versos, idealize a leitura de algo que se pareça com o que lhes fora apresentado antes.

A ruptura, entretanto, foi proposital. E o próprio Jauss apresenta argumentos que a validam:

A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária. À medida que essa distância se reduz, que não se demanda da consciência receptora nenhuma guinada rumo ao horizonte da experiência ainda desconhecida, a obra se aproxima da esfera da arte “culinária” ou ligeira (JAUSS, 1994, p. 31 – 32).

Logo, a ruptura com o horizonte de expectativa estabelecido por leituras anteriores não se constitui em algo negativo para o processo de leitura, mas é mesmo uma condição pressuposta pela boa obra artística que se pretende a apresentar “o novo”. Tínhamos consciência, portanto, de que em algum momento essa ruptura se daria em relação aos alunos.

A escolha por começar por ela liga-se a uma razão simples, mas, ao nosso ver, significativa: se os questionário evidenciaram que os alunos saíram insatisfeitos da escola no que diz respeito à leitura de textos literários (e, mais especificamente, poesia), se eles evidenciaram em suas respostas o desejo de conhecer mais a literatura, achamos por bem, já de início, proporcionar à turma a novidade que eles tanto esperavam.

Mas não pensamos unicamente na leitura dos poemas, mas sim na visualização dos textos, tentando verificar de que forma os movimentos sugeridos se dariam, caso os textos pudessem, realmente, mover-se no papel.

A preparação da antologia, bem como os cuidados que tivemos na observação dos textos adequados para o público e a situação em questão se ancoram naquilo que Pinheiro (2007, p. 38) trata a respeito da preparação de antologias. Para o referido autor, quase não há antologias adequadas ao público jovem, ou seja, antologias pensadas para um público com idade específica e com expectativas específicas em relação aos poemas. Logo, a escolha de uma grande quantidade de poemas imagéticos e com possibilidades de recriações e interpretações lúdicas veio a propósito de, já de início, chamar a atenção da turma e despertar seu interesse por novas leituras.

Embora não tivéssemos grandes conhecimentos de computação gráfica, preparamos previamente alguns vídeos colocando os poemas em movimento. Na verdade, criamos imagens de diferentes momentos em que se daria a “formação” do texto, verificando uma possível ordem de entrada das palavras, além de tentar “descobrir” como o autor imaginava que se daria o movimento durante a própria produção (cabe ressaltar que a forma como realizamos esta tarefa constitui uma leitura nossa de como seria o movimento dos textos, cabendo outras possíveis leituras para outros possíveis leitores). As imagens foram criadas no paint e transformadas em vídeos no *Windows Movie Maker*. Nos apêndices 7 e 8 é possível verificar, por meio de miniaturas, como seria a sequência dos vídeos. Exibimos as animações em datashow, pedindo que os alunos acompanhassem lendo em voz alta. Este foi um momento muito participativo e os alunos demonstraram ter se divertido com as leituras.

Após exibição/leitura de cada vídeo/poema, pedíamos que os alunos opinassem sobre os textos, sobre a animação e sua coerência com os sentidos propostos, destacassem pontos que julgaram interessantes e que suscitaram dúvidas. Desta forma, os alunos puderam ter um primeiro contato estimulante (porque acabou por ativar a sua curiosidade e o seu senso lúdico) e convidativo com o autor. Merece ser destacada a seguinte contribuição de um dos estudantes, colhida em nosso diário de pesquisa:

A1: É interessante, professor, que o texto realmente parece que tem um movimento. Inclusive ele fala em andar.

Outra aluna destacou que o poema apresentava aquilo que ela chamou de “contradição”, ocasionada pela utilização dos termos “vazio” e “cheio”. Se, em verdade, a utilização parece ter mesmo o desejo de enfatizar um contraste entre o vazio existencial que toma conta do eu lírico e a sua repulsa em relação a “tudo” (problemas, desilusões, decepções?), não se constituindo numa contradição propriamente dita, posto que as idéias não são adversativas, por outro lado se constituía num dado extremamente válido, na medida em que representava a observação de elementos significativos do próprio texto.

Assim, embora o termo utilizado não fosse adequado, a colocação da aluna foi muito importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa na medida em que se constituía numa das primeiras participações da turma. Valorizá-la, portanto, seria estimular o surgimento de mais participações. Colocamos estas e outras contribuições no quadro, a fim de que a turma pudesse copiar as interpretações colocadas por cada um que se dispôs a participar e já começar a estabelecer alguns pontos de vista sobre o poeta. Não deixamos, entretanto, de chamar atenção para o fato de que muitas daquelas opiniões, com o tempo, poderiam ser refeitas ou mesmo descartadas, desde que eles chegassem a diferentes conclusões nos encontros seguintes.

No terceiro momento da aula iniciamos a exibição do documentário *Ervilha da fantasia* (Werner Schumann, 1987), que aborda a trajetória do poeta paranaense a partir de entrevistas, comentários de amigos e especialistas, etc. Nosso objetivo, quando do planejamento da aula, era iniciar a exibição com tempo suficiente para concluí-la no mesmo encontro. Todavia, como mostrou-se muito participativa a leitura e discussão dos poemas apresentados em datashow, não quisemos sustar este momento em troca, apenas, do cumprimento do planejamento.

O documentário, produzido numa mescla de biografia, entrevistas, além de momentos de ficção, mostrou-se interessante e bem humorado.

Pudemos perceber nestes momento que a identificação da turma com o poeta foi imediata. Os primeiros comentários a surgir diziam respeito à sua aparência principalmente o bigode, marca característica de Leminski. Interrompemos o vídeo e perguntamos à turma qual associação eles faziam com aquele bigode, que tipo de cultura ele lembrava. Após algumas colocações, os alunos concluíram que se tratava de uma característica da cultura oriental, mais precisamente dos samurais. Foi então que dissemos que o poeta tinha grande admiração pela cultura oriental, tendo pesquisado, aprendido o japonês e o kareê, se tornado tradutor de obras... Outro aspecto bastante comentado foi em relação à concepção de poesia defendida por Leminski. Vejamos:

A2: Professor, ele diz que a poesia é uma coisa inútil, sem explicação. Isso não seria uma contradição, por ele próprio fazer poesia?

A colocação acima demonstra o modo como o aluno estranhou o fato de um poeta chamar o seu próprio ofício de “inutensílio”. E realmente, durante todo o vídeo Leminski apresenta esse tipo de postura diante do fazer poético (e outras vezes os alunos comentaram tais colocações). O que fizemos foi convidar os alunos a pensarem sobre possíveis aplicações práticas, ou utilidades que a poesia poderia ter na sociedade. Embora houvesse um consenso de que a poesia “distrai”, a poesia “abre a nossa mente”, etc., os alunos acabaram concluindo que, enquanto utensílio prático, a poesia realmente não servia de nada.

As discussões surgidas neste momento deixam a necessidade de destacar algo: é que a turma parece ter se sentido muito a vontade já neste primeiro encontro, pois mesmo durante a exibição do curta eles faziam perguntas, comentavam entre si... Não nos opusemos a tais interrupções, posto que era justamente o senso participativo que gostaríamos de estimular, além de deixar que os alunos se sentissem a vontade para contribuir com o conhecimento trabalhado naquela e nas aulas seguintes. Embora víssemos que a aula chegaria ao fim sem termos terminado de exibir o curta, decidimos valorizar as discussões, sempre interrompendo o vídeo o para responder às dúvidas ou fazer ou pedir que a turma fizesse alguma colocação.

Chegamos ao final do encontro ainda com aproximadamente 10 minutos de curta para exibir, deixando para o encontro seguinte. Chamou-nos atenção, neste primeiro encontro, o fato de os alunos terem apresentado, em relação à poesia de Leminski, um misto de surpresa e encantamento, até maior do que o que imaginávamos. Ficou claro a partir de colocações como “ele tem um modo diferente de escrita” ou “é interessante porque ele escreve de um jeito diferente dos outros poetas” que Leminski constituiu algo novo e que esse “novo” agradou. Destaquemos a colocação acerca do “jeito diferente dos outros poetas”, destacado pelo aluno. Talvez estes “outros poetas” façam parte das leituras realizadas na trajetória escolar. Pela ênfase na diferença, além da perceptível crença de que justamente Leminski constitui essa diferença, percebemos que o histórico de leituras não costumava ser muito variado.

Há que se chamar atenção, neste momento, para o que foi respondido pela turma no questionário, uma vez que a opinião deles acerca da trajetória de ensino se liga diretamente ao que acabamos de afirmar. Antes, porém, cabe citarmos, para discutir o que foi colocado acima, aquilo que destacamos no tópico referente à poesia moderna, a partir do que é discutido por Bastos (2012, p. 113). Lá o autor elenca cinco momentos (e, por consequência, cinco tendências distintas) da poesia moderna brasileira. Uma ampla gama de estilos, utilizações, formas, etc. é elencada, sempre enfatizando-se justamente aquilo que essas tendências tinham de inovadoras, aquilo que as fazia serem um “rompimento” com determinada estética. Neste sentido, ao apresentarem uma expectativa em relação à poesia que não levava em conta (ou não julgava possível de ocorrer) aquilo que é utilizado por Leminski em seus textos, os alunos evidenciaram que sua trajetória de estudo de poesia, além de insatisfatória (o que eles revelam no questionário) foi também limitada a poéticas mais antigas e ligadas a um modelo “clássico” de poesia, uma poesia afeita a moldes e recorrências gerais.

Conforme se percebeu, neste primeiro encontro coletamos os dados a partir de anotações no diário de pesquisa, não tendo realizado gravações (principalmente porque grande parte da aula, quer no primeiro momento, de apresentação, quer no terceiro momento, de exibição do documentário, contaria com participação oral efetiva dos alunos).

## 2ª aula (11/12/2012)

No segundo encontro prosseguimos com a exibição do documentário *Ervilha da fantasia*. Se o primeiro encontro tinha sido marcado pela apresentação, de forma lúdica, do autor aos alunos, este segundo buscava já estimulá-los a apreender, a partir do documentário, o máximo possível de informações sobre o estilo de Leminski, sua visão de poesia, suas influências, para que pudéssemos continuar a elencar suas contribuições no quadro e irmos, pouco a pouco, construindo junto com a turma um inventário de características e peculiaridades da poesia e do estilo do poeta que fossem destacados pelos estudantes. Para tanto, realizamos uma breve discussão, ao final da exibição, a respeito do que fora visto no documentário.

Posteriormente, pedimos que os alunos retornassem à antologia entregue na primeira aula e procedessem na leitura, para posterior discussão, do poema *Um bom poema* (analisado no capítulo anterior), já de caráter metalinguístico, direcionando a intervenção para o nosso objetivo principal. No final da aula, pedimos que os alunos, em grupos, discutissem alguns dos poemas da antologia (apontávamos o poema que ficaria sob responsabilidade de cada grupo), para socialização na aula seguinte.

### **“É um poema confuso”**

Após a exibição do documentário, conforme dissemos acima, partimos para a leitura e discussão do poema *Um bom poema*, de Leminski. A adoção dos percursos descritos a seguir foi o mesmo que descrevemos no capítulo 2, (p. 65 ss), ou seja, partimos de um primeiro contato, silencioso, de observação e leitura do poema, passando em seguida para as várias leituras em voz alta e a percepção, por meio de comentários dos alunos, de questões relativas à sonoridade, utilização de palavras, etc., chegando, por fim, nas interpretações acerca dos sentidos do texto.

Procuramos, tanto neste encontro quanto nos demais, valorizar o máximo possível a leitura em voz alta. Cada poema foi lido três vezes, por diferentes alunos. Comungando das opiniões dos autores apresentados no capítulo 1 acerca do caráter oral da poesia, não poderíamos afastar esta compreensão de nossa atuação mediadora do processo de leitura. Foi interessante perceber que os alunos apreciaram muito este momento, talvez, para muitos, o primeiro em que viam a poesia ser recitada para a turma. A importância da leitura oral enquanto resgate de práticas culturais conjuntas foi destacada por Camargo (2012), conforme se percebe no trecho:

o reencontro da poesia com a voz significa também uma intervenção no modo de recepção predominante desde que se inventou a imprensa e que uma parcela significativa da população humana se apropriou das escrita. Assim, alia-se a leitura solitária representativa do próprio individualismo da sociedade moderna à escuta compartilhada do poema, que, de um lado, retoma antigas práticas leitoras coletivas, enquanto, de outro, interfere no modo de circulação e socialização de um bem cultural (CAMARGO, 2012, p. 59).

Ora, a leitura que se foi constituindo ao longo do tempo, solitária, reclusa, individual (ainda mais intensificada com o advento da internet com seus blogs, suas redes sociais), acabou por minimizar as práticas de leitura em grupo e em voz alta, a experiência de entrar em contato com o texto materializado em sons, ritmos, entonações, pausas, enfim, toda uma série de fatores significativos. No ambiente escolar isso tomou características ainda mais críticas, na medida em que a literatura, além de ter sido relegada à leitura solitária e desinteressante, ainda acabou por servir de pretexto para considerações de natureza linguístico-gramatical ou como “indício” de momentos históricos<sup>11</sup>. Tais práticas, se por um lado afastavam os alunos da literatura em âmbito escolar, por outro os deixavam com imensa curiosidade de conhecer os textos em sua verdadeira natureza e descobrirem, por si mesmos, toda a riqueza que escutavam falar que a literatura possui (conforme se percebe nos dados colhidos no questionário e evidenciados, no tópico anterior, no gráfico correspondente aos objetivos que os alunos tinham em relação ao curso de letras – 40% responderam que gostariam de conhecer

---

<sup>11</sup> Com relação a isso, Pinheiro (2006, p. 110) afirma que, a partir do modelo de ensino da literatura nos livros didáticos “estuda-se mais história da literatura e não as obras em particular. E que história da literatura se estuda? Quase sempre os estilos de época na sua ordem cronológica”.

mais a literatura). Logo, está explicado porque este momento de recitação era tão apreciado pelos alunos: para eles não bastava apenas ler, mas também falar e ouvir os poemas.

Um fato que agora avaliamos de forma negativa quanto à nossa postura foi já ter elucidado, logo após as leituras (pedimos que três alunos lessem em voz alta), o significado da palavra “sânscrito”. Hoje vemos que talvez fosse adequado que os próprios alunos chamassem atenção para o termo, ou que, não acontecendo isso, nós os indagássemos sobre o seu conhecimento ou não do significado do termo.

Uma das primeiras afirmações colocadas pelos alunos foi:

A1: Eu achei (+) um poema confuso.

M: Confuso? (+) Por quê?

A1: } porque ele traz muitas informações. É muita (+) coisa junta (+++), que não têm nada a ver.

O aluno em questão demonstrou ter percebido o grande número de características necessárias, segundo o eu lírico, para que se fizesse “um bom poema”. Todavia, ao contrário de esse grande número ser algo que o fizesse compreender melhor a opinião do eu lírico, ao contrário de parecer fruto de uma descrição pormenorizada e detalhada, acabou por causar um estranhamento. O fato de “trazer muitas informações”, para ele, tornou o poema “confuso”. Ainda segundo o aluno, num dado que certamente se constitui em algo muito significativo, as coisas citadas no texto “não têm nada a ver”.

Vemos neste ponto uma relação com aquilo que Jouve (2002, p. 75) afirma, citando H. C. Grice: “o destinatário, para entender um enunciado, precisa reconhecer nele uma intenção”. Logo, o aluno em questão não reconheceu, pelo menos nesta leitura inicial, as intenções do texto, não compreendeu em que medida os elementos elencados contribuíam ou não para aquilo que se pretendia expressar.

Em seguida, outras alunas colocam uma nova questão:

A2: Professor (+) eu acho que é uma receita. Tipo /.../

A3: como tem que fazer  
poesia

A2: é (+), as coisas que a gente tem que usar pra fazer um bom poema (++) . Só que é estranho /.../  
M: estranho como?  
A2: Ah (+++), é como se precisasse jogar bola (+), carregar pedra pra escrever poesia.

Perceba-se aqui que as alunas verificaram uma certa relação entre o modo como o poema é escrito e uma receita. Todavia, não se aceita essa “receita” de modo pacífico. A aluna (A2) acha estranho os “ingredientes” da boa poesia. Talvez seu estranhamento estivesse partindo do fato de não aceitar, pelo conhecimento prévio que trazia daquilo que deveria ser a poesia, que o eu lírico a estivesse relacionando a ações tão cotidianas, tão comuns, simples, sem “brilho” ou grandiosidade alguma.

Ao contrário do que se poderia pensar, o estranhamento da aluna não retira a validade de sua interpretação, mas, ao contrário, se constitui num dado que merece ser destacado. Se verificamos em nossa própria leitura a utilização destes recursos como algo que agrega riqueza àquilo que o poema significava, temos que ter a noção, enquanto ocupando o papel de mediador do processo de ensino/aprendizagem do texto poético que “a geração do ‘suplemento’ através do jogo admite diferentes desempenhos por diferentes leitores no ato de recepção” (ISER, 2002, p. 109). Sendo assim, antes de se constituir numa “falha” da aluna, o estranhamento está ligado à própria variedade de possibilidades que está ligada ao processo de recepção e desconsiderá-la seria adotar uma visão uma e simplista do fenômeno literário.

Em outro momento, chamou-se atenção para o fato de o “você” colocado no texto ser o próprio poema:

A4: eu achei interessante essa parte em que ele diz “uma eternidade, eu e você, / caminhando junto” (++) . Eu vi aqui uma relação entre ele e o poema. (incompreensível) falando sobre a relação dele, desse desse (+) eu lírico, com o próprio poema (+++). Eles caminharem sempre juntos (+), no dia a dia.

Deixando-se de lado a exatidão ou não da interpretação quanto ao interlocutor ser mesmo o poema, percebe-se a ênfase dada a um contato, a uma convivência entre dois seres (ou um ser e uma coisa, o poema, sob sua interpretação). Isso demonstra que a aluna buscou

verificar as relações sugeridas pelo texto, além, obviamente, de fazer referências ao “não-dito”, o que demonstra reflexão sobre o texto.

Em relação a isto é importante levarmos em consideração a questão do “pré-dado”, trazida por Iser (2002, p. 105). A aluna em questão utilizou-se do pré-dado, daquilo que o texto já dispunha como elementos significativos, mas não se limita a isso. Utiliza-se o pré-dado para, com ele, encontrar elementos que preencham os vazios do texto (retomando aquilo que de que trata JAUSS, 1994).

No decorrer da aula fomos explorando cada vez mais as colocações dos alunos, levando-os a refletirem mais detidamente sobre os textos a verificar outros sentidos que os versos, as palavras poderiam ter. A adequação dos comentários àquilo que sugeria o poema evidenciou que os alunos estavam sentindo-se interessados pelo texto e que conseguiam aproveitar os comentários já apresentados pelos colegas ou por nossos momentos de mediação para aprofundarem cada vez mais suas considerações. Por fim, tivemos um comentário como o que segue:

A5: eu acho que ele quis dizer assim(++): pra se chegar num poema, é necessário necessário (+) todo um histórico (+). Com as vivências (++) . É uma brincadeira de criança (+), é a paixão (+), é é é (++) o trabalho de carregar pedra (+). Tudo isso (incompreensível) criação do poema.

O aluno chamou atenção para a questão da experiência de vida como determinante para a criação poética. Ora, quantos poemas não possuem elementos biográficos, ou mesmo representações de cenas visualizadas pelo poeta? Veja-se que são destacadas fases (brincadeira de criança) ou sentimentos (paixão) que não estão diretamente explicitados no texto, mas que se fazem perceber a partir das utilizações de ações realizadas em determinados momentos. Ou seja, embora não utilize conceitos ou busque se aprofundar em características, a interpretação buscou perceber sentidos nos versos. Compreenda-se também que se trata de alunos recém ingressos no curso de letras, ainda em sua terceira aula de poesia. Isto é um dado interessante pois não se tratam, ainda, de colocações de professores, de pesquisadores, mas de leitores “comuns”, que embora não possuam um profundo

conhecimento teórico, utilizam sua percepção e seu conhecimento de mundo para realizarem as interpretações.

Prosseguimos chamando atenção para a linguagem, para a organização do texto, sobre as relações possíveis entre o conceito de poesia expresso neste poema e aquele demonstrado pelo autor no documentário.

Assim, nesta aula tentamos levar os alunos a perceber, por meio não mais de suas palavras no documentário, mas de seus poemas, a visão de mundo de Leminski, a forma como ele compreendia o seu próprio ofício, os elementos que faziam sua poesia ser inovadora, rica e singular na literatura brasileira.

Perceba-se que, já neste momento, pretendemos estabelecer um percurso partindo do macro (aspectos gerais da obra leminskiana) para o micro (a metalinguagem na poesia do curitibano), quando da leitura d*Um bom poema*, sem, contudo, apresentar ainda qualquer conceito, nem apresentar este como o nosso foco principal.

Nos minutos finais do encontro dividimos a turma em seis grupos. Havia 26 alunos na sala, por isso pedimos que quatro grupos ficassem com 4 alunos e dois com 5. Cada grupo foi incumbido de ler e discutir um poema de Leminski, indicado a partir da antologia entregue na aula anterior, para, na aula seguinte, socializarem suas impressões com a turma numa breve apresentação a ser realizada por um membro escolhido pelo grupo. Os poemas indicados foram: *O amor, esse sufoco*; *O pauloleminski*; *Sujeito indireto*; *Lua na água*; *Vim pelo caminho difícil* e *Além alma*.

Destaque-se, por fim, que se os exemplos destacados acima são apenas uma amostra da vasta discussão realizada pelos alunos, evidenciando interesse em relação aos poemas e comprometimento com a construção de uma interpretação, acabam demonstrando a relação destoante entre a trajetória de escolarização dos alunos e aquilo que foi posto em prática nas aulas da disciplina em questão. É que, repitamos, a partir do questionário, os alunos demonstraram ter tido pouco contato com a poesia na escola. Mais que isso, o pouco contato realizado raramente estimulava a discussão em turma, raramente permitia que os alunos expusessem suas interpretações dos poemas. Nossa experiência, entretanto, contando com a

participação constante e satisfatória da turma, destacou a vontade que os estudantes tinham de conversar com seus pares sobre as obras, dialogar, emitir opiniões, ouvir as dos outros, a fim de elucidar algum ponto que não compreenderam, etc. Levando-se em conta que estamos nos referindo apenas à segunda aula e que as discussões ainda mais se intensificaram nos encontros seguintes, têm-se a noção do alto grau de interação alcançado com a turma.

### **3ª aula (14/12/2012)**

Conforme já adiantamos acima, no terceiro encontro foi realizada a discussão sobre os poemas que, na aula anterior, foram destinados a cada grupo. Esta atividade foi muito importante neste momento de nossa experiência, pois, chegada a terceira aula, pretendíamos verificar como que se daria o desempenho da turma na primeira atividade que deveria contar com a participação de todos os estudantes, de forma direta ou indireta.

É notável que, embora os grupos devessem indicar um aluno para falar as impressões que eles tiveram sobre os poemas, todos os integrantes participaram da discussão. Além disso, consideramos muito positiva a participação da turma, uma vez que integrantes de outros grupos sentiram interesse em contribuir com comentários sobre os poemas que eram apresentados. Segue a descrição e análise da aula.

#### **“O poema tem um vaivém”**

Iniciamos a aula pedindo para que os alunos buscassem o máximo de naturalidade possível na apresentação dos poemas. Destacamos que seria normal qualquer manifestação de nervosismo e que eles não se sentissem intimidados com seus colegas, pois aquele deveria ser um momento em que prevaleceria uma “conversa informal” sobre os textos, não havendo nenhuma avaliação em questão. Julgamos adequado proceder desta forma para evitar que os alunos se intimidassem com a gravação de suas colocações ou ainda com

aquela que era a primeira situação de apresentação propriamente dita de suas impressões, para a turma.

Pela ordem pré-estabelecida dos grupos, o primeiro poema a ser apresentado foi “O amor, esse sufoco”.

Após a leitura em voz alta os alunos iniciaram a discussão. A estudante escolhida pelo grupo para expor as discussões para a turma fez a seguinte colocação:

A1: Eu acho assim (++): esse poema (+) ele fala da contradição do amor. Porque ele começa falando em rosa (+) e rosa é uma coisa bonita (+), sentimental... Já o soco é uma coisa agressiva (+), violenta. Ai (+++) além disso (++) , nós grifamos algumas palavras. Por exemplo: SUFOCO. Isso mostra que o eu lírico tá passando por um misto de sentimentos por causa desse amor que ora é ROSA e ora é SOCO /.../

Perceber a utilização de termos paradoxais poderia parecer algo provável, principalmente porque já percebêramos, nas aulas anteriores, o nível adequado de participação oral da turma. Todavia, há que se destacar que além da percepção do paradoxo, a associação deste com o estado de “sufoco” apresentado no início do texto (como um determinante da palavra “amor”), já pressupõe uma percepção mais profunda da relação entre os termos utilizados no texto.

Além disso, os alunos também perceberam a relação entre “muito” e “sopro”, além de questões relacionadas à pontuação, recurso bastante utilizado no texto em questão.

Todavia, naquele momento achamos que havia outros aspectos que podiam ser destacados no poema. Esperávamos que os estudantes verificassem em que medida aquele texto (bem como os que seriam comentados em seguida) se aproximava ou se distanciava de suas experiências anteriores de leitura. Para tanto, pedimos que os alunos, além de observarem questões relacionadas ao sentido do texto, seu tema, etc., retomassem aquilo que foi discutido nos momentos iniciais de comentários sobre o texto em relação à sua disposição gráfica (como sempre, em nosso processo de mediação de leitura e interpretação de textos poéticos, levamos os alunos a primeiro observar o poema enquanto imagem, depois considerá-lo enquanto complexo sonoro e, só então, unindo os dois aspectos iniciais às

demais características e referências, proceder na interpretação dos sentidos do texto – ver Capítulo 2). Uma das alunas do grupo respondeu, sendo auxiliada por um colega de outro grupo:

A2: Eu acho que tem essa coisa do formato dele (++). Como a gente viu antes. Ele é todo irregular (+) assim, no modo como é escrito /.../  
A3: Ele tem um vaivém nos versos (risos dele e da turma). Ele tem versos que começam mais a frente (+) outros que são mais recuados, como se fosse uma (++) uma entrada de parágrafo (+) sabe?

Percebe-se que o formato do poema, realmente alternando a posição do verso entre um alinhamento à margem e um recuo, foi levado em consideração após termos chamado a atenção para a forma do poema. Em seguida, quisemos saber por que aquele alinhamento “diferente”, mereceu consideração:

M: E vocês estavam acostumados com esse tipo de organização? (+)  
Costumavam ler poemas assim?  
A1: Não  
A3: Não  
A4: Eu tinha visto casos em que tinha uma estrofe diferente. Ela era menor e mais recuada.  
M: Menores os versos?  
A4: Isso. Mais curtos.  
M: Isso era muito utilizado na poesia escrita até o século XIX, onde os poetas escreviam estrofes com métrica mais longa (+) com mais sílabas, e outras (++) mais curtas, com versos com menos sílabas poéticas. Geralmente era o ESTRIBILHO, ou REFRÃO. (++) Mas assim, com versos, não tinham visto ainda, né?  
A4: Não!

Há que se destacar que, realmente, é próprio principalmente da poesia moderna o expediente de organizar versos intercaladamente, ora aproximando, ora afastando da margem esquerda. Tal utilização, em alguns momentos, possui objetivos específicos, ligados à significação do texto. Em outros casos, no entanto, apenas contribuem para o aspecto visual dos textos, sem que haja necessariamente um objetivo significativo.

Percebendo isso como um fato característico do poema em questão os alunos, além de demonstrarem ter consciência acerca da diferença entre as várias disposições gráficas dos

textos, também acabam demonstrando o modo como a poesia é tratada em nossas escolas. Não bastasse o tema comumente trabalhado (e mesmo muitas vezes utilizado como elemento de classificação da poesia) ser o amor, ou o sentimento, a forma dos textos geralmente levados para os alunos costuma ser próxima do “tradicional”, sendo dado pouco espaço para o novo, o inovador. Tal postura é delicada, posto que a novidade, ainda que mínima, costuma instigar o interesse.

Antes de passar adiante, é necessário tecer ainda algumas considerações sobre os trechos acima transcritos. Perceba-se que a forma de entrada no poema não priorizou a percepção de questões estruturais (o que poderia comprometer a fruição do texto) nem a identificação imediata dos sentidos (o que poderia ser complicado, feito já “de cara”, sem qualquer apreciação introdutória). Partimos da consideração do aspecto visual em si. Isto, de certa forma, não elucidou muito do sentido, ao menos no que diz respeito ao que foi colocado a seguir pelos alunos. Mas serviu como uma importante chave para que a turma entrasse nas considerações acerca do texto. A respeito disso, observemos o que diz Jauss (2001a) no trecho que segue:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstelling auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse essa experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado (JAUSS, 2001<sup>a</sup>, p. 69).

E foi desta “experiência estética primária” que se partiu para a consideração das impressões dos alunos em relação ao formato do poema. E daí surgiu um interessante comentário, que acabou, inclusive, por gerar o riso da turma: “o poema tem um vaivém”. Ainda temos um dado que remete ao estranhamento, ocasionado, como se viu, pelo fato de os alunos terem dito que nunca tinham visto tal expediente, sendo o máximo até então a utilização de diferentes tamanhos de estrofes (e ficamos sabendo um pouco mais de sua

trajetória de leitura). Tivéssemos logo partido para a interpretação e, talvez, tais dados não seriam conhecidos.

Outro momento que merece ser destacado é o que compreende os comentários acerca do poema “Indireto sujeito”. Aqui, os alunos mostraram divergir em relação à interpretação dada acerca do texto. Veja-se:

A5: Esse poema (+) mostra o poeta buscando a perfeição. Ou seja (+) ele quer o modelo ideal e demonstra (+) é (+) buscar isso no poema. Ele diz: “quem dera eu visse o outro lado, / o lado de lá” (+) ou seja, ele quer que a escrita dele o leve ALÉM.

A6: Já eu acho que ele busca fugir dos padrões. (+) Porque (+) ele diz “ser, mim, indireto sujeito”. Isso (++) isso é proposital. Ele quer, na verdade, ser diferente de tudo. Ele quer (+) ele quer ser ele mesmo.

A aluna A6 discordou do aluno A5 no sentido em que, segundo ela, a perfeição de que Leminski fala é, na verdade, o seu jeito de ver as coisas, a sua maneira particular de agir, fora de padrões, fora de convenções. Ora, de certa forma, conforme apresentado a partir de várias opiniões de estudiosos, no capítulo anterior, foi justamente isso que Leminski buscou. A perfeição para o poeta curitibano não era adequar-se às vanguardas de seu tempo, seguir as práticas de determinados grupos, mas sim fazer uma poesia independente, única (mas sem ambições de ser especial diante das outras).

Outra questão que merece destaque é que se pode perceber que a turma está constantemente utilizando citações dos textos em suas falas. Certamente já possuíam a compreensão de que tomando trechos dos próprios poemas para ilustrar suas afirmações, eles poderiam reforçar seus argumentos.

Ainda merece destaque o modo como os alunos acrescentam dados, por conta própria, ao que está dito no texto. Não está dito no poema que o eu lírico “na verdade, quer ser diferente de tudo” ou que “ele quer ser ele mesmo”. Mas os colaboradores em questão inferem isso através do texto e acabam complementando-lhe o sentido (ou melhor, ampliando o que está no texto do âmbito do sentido para o da significação, conforme enfatiza JOUVE, 2006, em citação que trazemos em outro ponto desta pesquisa). Tal fato acontece porque o texto, pelas

razões mais variadas, só traz em sua superfície parte da informação que pretende passar, ou mesmo não traz parte da informação que consegue passar. Há inúmeros vazios na superfície textual que é o leitor que acaba por preencher. Essa ocorrência encontra explicação nas palavras de Iser:

Os vazios se transformam na atividade imaginativa do leitor. Alcançam desta maneira o caráter de uma estrutura auto-reguladora, à medida que convertem o que subtraem em impulso para a consciência imaginante do leitor: o ocultado transparece pelas representações (ISER, 1979, p. 120)

E aproveitamos a relação que a aluna fez para estimular uma discussão um pouco maior acerca disso. Em certo momento, convidamos ao grupo e à turma:

M: Existe, na antologia que está com vocês, é, algum outro poema em que o poeta afirme algo que se aproxime dessa ideia de que ele é um “indireto sujeito”?

A7: O poema da gente, professor. Esse aqui: “o pauloleminski / é um cachorro louco (...)”. É muito engraçado esse poema.

Só depois de termos deixado a discussão se realizar por algum tempo, foi que chamamos a atenção da aluna para o fato de que sua interpretação estava realmente muito adequada à própria visão de mundo de Leminski, mas lembramos também que o eu lírico, na verdade, diz estar “cheio” de ser “indireto sujeito”, no antepenúltimo verso. Logo, a ideia de que ele quer ser diferente de tudo, aplicada ao poema, provavelmente não seria aplicável.

Nossa escolha valorizar a interpretação inicial da aluna se liga àquilo que Martins (2004, p. 85) nos diz a respeito de que “o desafio do professor é ajudar os alunos a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras”. Talvez iniciar nosso posicionamento a partir da negação da contribuição da aluna ao contrário de favorecer a discussão (que realmente se deu) tivesse se tornado numa mera atitude corretora, que em nada ajudaria no desenvolvimento do momento de interação que pretendíamos estabelecer.

Conforme já foi dito, foram apresentados e discutidos, ao todo, seis poemas de Paulo Leminski neste primeiro momento da aula. Os demais poemas foram: “Lua na água”, “Vim pelo caminho difícil”, “O pauloleminski” e “Aço em flor”.

O segundo momento da aula foi destinado ao exercício sobre metalinguagem. Todavia, como vamos dedicar a ele um tópico específico, não apresentaremos aqui nenhuma descrição dessa atividade.

#### **4ª aula (18/12/2012)**

No quarto encontro entregamos nova antologia aos alunos. Desta vez, não constavam apenas textos de Paulo Leminski, mas sim de vários poetas e estilos, num total de nove textos (a antologia se encontra no apêndice 6). Nosso objetivo principal não era mais, apenas, levar os alunos a perceber especificidades dos textos e verificar as possíveis contribuições que daí pudessem surgir, mas sim estimulá-los, especificamente, para a percepção de questões relacionadas à metalinguagem. Um cuidado, entretanto, tivemos: não apresentamos o conceito logo de início.

Falar em “metalinguagem” colocaria em questão um conceito a ser buscado nos poemas, algo que merecesse uma definição e a busca de elementos que explicassem essa definição. Estaríamos, portanto, repetindo aquilo que talvez seja um dos grandes equívocos que envolvem o ensino de literatura em nossas escolas: a utilização do texto para que se encontrem características de estilos de época, de autores, de conceitos, etc.

Logo, partir da percepção de recorrências, partir, por exemplo, da alta incidência do termo “poesia” na antologia entregue, das diferentes formas de se referir a ela, dos diferentes modos como o poeta é apresentado em face de seu ofício, nos pareceu mais adequado uma vez que estaríamos partindo dos textos e daquilo que eles apresentam de mais significativo para, a partir de regularidades, pontos de discordância e em comum, a partir do foco de cada um, formar um quadro que nos possibilitasse concluir: “de um modo geral, os textos desta

antologia falam de determinado aspecto”. Só no final da aula apresentamos o conceito de metalinguagem propriamente dito, a partir das considerações de Chalhub (2005)

O primeiro texto lido foi “Os poemas”, de Mário Quintana. Quando perguntamos aos alunos sobre suas impressões, algumas respostas chamaram atenção:

A1: É (++) ele fala que é o leitor que chega no livro. (++) é, eu acho assim. (+) Ele quer dizer que é a gente que chega no poema (++) que a gente fica divagando (+) viajando.

A2: Eu (+) acho que não. Na verdade parece que ele (++) tá comparando os pássaros com o poema. Porque ele diz, olha: (+) “eles alçam voo”. Sabe? (+) a gente não voa, mas o PÁSSARO voa.

A primeira aluna levou em conta o final do poema, onde está dito “o alimento deles já estava em ti”, onde claramente temos uma construção que se assemelha muito a uma tentativa de diálogo com o leitor, para compreender que o foco de todo o texto é o leitor. Já a segunda viu uma comparação do pássaro com o poema, e não o contrário, imaginando, portanto, que era o pássaro que se constituía no foco principal. Após um momento de discussão (ainda sem a nossa intervenção mais direta) sobre essas opiniões, decidimos direcionar as respostas:

M: Eu gostaria de fazer uma pergunta a vocês (+) e peço que prestem atenção em todo o poema para poder responder. (++) Qual o termo principal, a palavra-chave do texto?

A3: Professor... (+) eu acho que é “poema”.

M: Por que seria “poemas”?

A3: Eu acho assim (++) ele ele já aparece no título. (+) e o senhor já tinha dito que o título não aparece a toa. (+) E depois ele diz de novo “os poemas pássaros” e depois (+++) e depois ele diz: “quando fecha o livro”. Ou seja, (+) eu acho que o tempo todo ele tá falando da poesia.

M: Vocês concordam com ele?

A4: Eu concordo. (+) Eu acho que ele tá falando dos poemas e (+) dessa questão de de (+) da poesia já estar na gente. (+) A gente tem o o (+) sentido dos poemas /.../

A5: A gente interpreta, né?

A4: É. (+) e é como se o poema só existisse depois que a gente lê (++) depois que os leitores abrem o livro.

O trecho é longo, mas sua utilização, neste momento, se faz necessária. Se não fizessemos esta intervenção, provavelmente os alunos continuariam interpretando o foco

principal como sendo o leitor, ou mesmo os pássaros, algo que, se de certa forma pode ser tomado como uma interpretação mais ou menos cabível (talvez apenas equivocada por pecar em superinterpretação – uma solução que buscasse verificar estas questões como significantes parciais talvez fosse adequada), não nos levaria à metalinguagem, que era, afinal de contas, o foco de nossa aula.

Novamente se percebe uma grande utilização de citações. Cada vez mais atentos em relação à textualidade, os alunos não apenas destacam as passagens, mas principalmente analisam-nas e tentam trazê-las para aquilo que está sendo discutido, como exemplo e como recurso de argumentação. A noção, expressa pela A4, de que “a gente tem o sentido dos poemas” é muito válida, não apenas em relação àquilo que ela traz, inconscientemente, das contribuições da ER, mas principalmente por demonstrar que a estudante em questão (e a turma, a partir da sua colocação) pode, a partir de então, tomar consciência do seu papel, enquanto leitor, de protagonista dentro do fenômeno literário.

Antes de passar adiante, faz necessário apontar-se a importância que as interpretações iniciais dos alunos tiveram para que pudéssemos estabelecer um rico momento de diálogo em sala de aula. Considerando as colocações de Iser (2001, p 105), somos levados a refletir acerca daquilo que está no poema e do que pode ser inferido dali. Obviamente o texto de Quintana tem como foco “os poemas”. Todavia, como toda obra artística bem elaborada, não deixa de despertar, pelo menos num primeiro contato, impressões as mais variadas e muitas vezes até distintas da ideia inicial. É que em um texto rico há muitos significados: não significados fechados, mas significados em potencial. Voltemos a Iser (2001, p. 105), quando este diz que “o pré-dado não é mais visto como um objeto de representação, mas sim como o material a partir do qual algo novo é modelado”. Ora, está claro que, não havendo no texto algo inteiramente fechado, nada impede o leitor de, repetimos, pelo menos numa interpretação inicial, agregar significados novos e até impensados ao texto. Dito isto, voltemos aos comentários sobre as intervenções dos alunos.

Destaque-se observação do aluno A3 com relação ao título. De fato, já ali aparece a indicação de que se deve levar em conta um termo específico que certamente se sobressai no texto, ou seja, “poemas”.

A aluna A4 demonstrou ter atentado, após a colocação do colega, para o fato de o eu lírico afirmar que “o alimento dos poemas já está em nós”. De fato, tal opinião não apenas está presente no poema, mas também se constitui num dos principais elementos caracterizadores do texto. É justamente esta compreensão de que é o leitor “quem alimenta” os poemas de significado que se constitui no ponto chave do texto e que, mais adiante, pediríamos que os alunos retomassem, como forma de comparar este poema com o seguinte.

Antes, porém, de trazer as contribuições dadas no momento de comparação entre os dois poemas, cabe apresentar as principais colocações em relação ao segundo texto, a saber, “Poética”, de Manuel Bandeira. Entre os comentários surgidos após a leitura, vale destacar o que segue:

A6: Professor, eu acho que o poema fala da liberdade. (+) é (++) ele diz /.../ é necessário ser natural, sabe? (+) ser livre, sem sem aquela coisa certinha... (+) ó: “funcionário público”, “dicionário” (+++) sabe?! (+) é um rigor, (+) as normas, sabe?!

M: E você acha que ele está se referindo a essas normas em relação a quê? (++) Assim, o que, segundo a sua opinião, precisa se libertar?

A6: Professor (+++) eu acho que é o poeta, sabe?

A7: A poesia, né?

A6: é, a poesia. (+) Ele fala em lirismo, né? (++) E a gente percebe que ele quer um lirismo (+) uma poesia livre, sem regras. (+) Talvez sem precisar ter (+) sem precisar ter rimas, sabe?! Sem métrica...

Neste momento já dispúnhamos, tanto a partir dos comentários transcritos, quanto em relação a tudo o que fora dito ao longo da aula, um grande número de informações que foram colocadas pelos alunos, em relação aos poemas.

Vale destacar que fomos copiando no quadro tópicos com aquilo que foi dito, tanto em relação ao poema de Quintana quanto em relação ao de Bandeira. Assim, os alunos puderam elaborar uma noção mais precisa (posto que visualizada, escrita no quadro) daquilo que seria uma recorrência geral dos dois textos.

E, neste sentido, o que foi levantado pelas duas alunas apresentadas acima é fundamental. A questão da liberdade, da fuga de padrões, da negação em relação a uma retórica muito rebuscada, erudita (e artificial), a questão do purismo, tudo isso é apresentado no poema de Bandeira. E o poeta, conforme se percebe, realmente demonstra pretender o caminho contrário, o caminho de uma poesia mais liberta, mais “solta”.

Em seguida, indagamos os alunos em relação às semelhanças e diferenças entre os dois textos. Vejamos:

M: Gente, eu queria agora que vocês dissessem o que tem em comum entre esses poemas. Qual a principal característica que aproxima os textos?

A8: É o verso, professor? (+) Assim, a organização do texto em verso?

M: É, (+) realmente, em termos estruturais, os dois textos podem ser considerados semelhantes devido à utilização do verso. (++) Mas eu queria que vocês percebessem em relação ao tema, (+) em relação àquilo de que tratam os textos. (+) Qual a semelhança entre eles?

A9: eles falam da poesia, professor? É por que

M: A turma acha que é isso?

A10: Os dois textos falam em poesia, em poemas. Eu acho. (+)

(...)

M: E com relação a uma diferença entre eles? (++) Vocês conseguem perceber o que eles apresentam (+) é (+) de diferente entre si? (++) Ainda me refiro ao modo como o tema é trabalhado.

A11: Professor, (++) pelo que foi dito, eu acho que o poema de Mário Quintana fala (++) que o poema só tem significado quando alguém lê ele. E o poema de Bandeira fala da necessidade de libertar a poesia de usar mais liberdade nos textos.

Percebemos, neste momento, que a aluna A11 estava observando no quadro o que fora copiado em relação às discussões. Todavia, isso não retira a importância de sua contribuição. Conforme se percebe, o poema de Quintana trata do poema em relação com a leitura e o leitor, enquanto o de Bandeira trata da questão da produção (que agora deve ser mais livre).

Além disso, com relação ao que fora dito sobre as semelhanças entre os poemas, pudemos, enfim, fundamentar o conceito de metalinguagem que fora delineado em parceria com turma e falar de modo mais detido sobre ele. Neste momento, tomamos a fala e passamos a elencar várias noções e citar exemplos, tanto da literatura quanto de outras artes,

que estivessem relacionados à metalinguagem. Percebemos que a maioria da turma não conhecia o termo, ou pelo menos não se lembrava de tê-lo estudado.

Concluimos a aula elencando, novamente no quadro, características sobre a metalinguagem presentes em Chalhub (2005), bem como nos próprios poemas discutidos.

### **5ª aula (21/12/2012)**

No quinto encontro dividimos novamente a turma em grupos, sendo escolhido um poema da antologia entregue na terceira aula para cada grupo. Pretendíamos novamente estimular a discussão e socialização das impressões acerca dos poemas. Todavia, neste encontro buscamos incentivar de modo mais específico a utilização do conceito de metalinguagem apresentado por Chalhub (1998), intensificando, para tanto, nossa participação (a partir de comentários e perguntas) no momento inicial de discussão. Para que se tenha uma noção da forma como este primeiro momento transcorreu, gravamos as discussões realizadas em grupo e também nossas orientações (ao contrário do que fizéramos na segunda aula, tendo deixado a gravação para o momento de socialização). Desta forma, deixávamos o gravador um momento em cada círculo de alunos, captando tanto a conversa entre eles quanto as perguntas que nos faziam. A razão de termos deixado a gravação deste primeiro momento de discussão para esta segunda atividade de formação de grupos foi justamente o nosso desejo de não pressionar os alunos. Preferimos esperar eles terem maior contato conosco e com nossa metodologia para, só então, interferir de forma mais direta nas discussões informais. Imaginamos que, caso começássemos a gravar as discussões já na primeira atividade em grupo, eles poderiam se sentir intimidados e não tivessem sido tão participativos.

**“Trazer o mais íntimo para a superfície”**

Conforme dissemos acima, no primeiro momento da aula dividimos a turma em grupos indicando, para cada grupo, a leitura e discussão de um poema. Assim que foram formados grupos e iniciaram-se as discussões, fomos levando o gravador de grupo em grupo, deixando alguns minutos com cada um.

Um dos primeiros momentos que requerem atenção é a dificuldade que um dos grupos encontrou na interpretação do poema “O último poema”, de Bandeira:

A1: professor (++), assim... A única coisa que a gente conseguiu identificar nesse texto (+), assim, a princípio (+), foi o primeiro e o último verso. Ele diz “assim eu queria o meu último poema (...) a paixão dos suicidas que se matam sem explicação”. É que esses poetas, eles eles, amaram demais. Eles se deixavam, é (++), levar por um sentimento muito forte, a ponto de de se matar”.

M: É, mas se for como você está dizendo, não seria um suicídio COM explicação? Seria um (+) suicídio que teria uma motivação. Sentimental, amorosa, mas é uma motivação. Outra coisa é você se suicidar sem motivo algum...

A2: É verdade. É uma forma de suicídio ao mesmo tempo muito louca e muito intensa, né?

M: Exato. E percebam as outras relações. O eu lírico fica o tempo todo (+), é, relacionando aquilo que seria o seu (+) ideal de último poema e outras coisas. Que coisas seriam essas. Ou melhor: qual seria a natureza dessas coisas?

A1: [depois de algum tempo de reflexão] professor, pra mim ele junta coisas ao mesmo tempo (+) é, simples e fortes. Tem uma intensidade também. Olha: “ardente como um soluço sem lágrimas”.

A colocação inicial do aluno “A1” está muito ligada ao imaginário popular em relação ao poeta e à poesia. Aquele seria um ser muito ligado ao amor, alguém extremamente sensível, passível de sofrimento por questões sentimentais (em que pese o fato de isso em grande parte ser verdade, não se aplica, desta forma caricata, aos poetas de um modo geral), esta seria a expressão de sentimentos amorosos ou dos sofrimentos causados pelo amor.

Tal interpretação se liga, certamente, àquilo vivenciado na formação durante a educação básica, em que muitos desses mitos, longe de ser problematizados acabam sendo reforçados. Imaginar a poesia como algo que fala de amor, se por um lado é algo verdadeiro (muitos poemas tratam desta temática), por outro acaba não encontrando fundamento algum (há uma vasta quantidade de poemas líricos que tratam de morte, guerras, objetos, fatos os mais variados, sem sequer mencionar o amor).

A preocupação em encontrar elementos que comprovassem essa opinião (típico resquício de uma formação em que primeiro se diz algo sobre os textos, depois se procura nos textos o que foi dito) foi tão grande que o aluno não percebeu que ela chegava mesmo a ir de encontro à ideia realmente expressa no texto. Ao chamarmos atenção, porém, para o fato de tratar-se de um suicídio sem explicação, os alunos puderam atentar para aquilo que chamaram de “intensidade”, percebendo, mais a frente, isso como sendo uma recorrência de todo o poema, ao lado da simplicidade.

Outro momento que merece consideração diz respeito àquilo que os alunos de outro grupo comentaram a respeito do poema “Uma feia faca”, do paraibano José Antonio Assunção. O que transcrevemos abaixo faz parte do momento de discussão entre o próprio grupo, de forma informal e sem a nossa intervenção.

A3: Olha (+) o poema fala numa fruta com a polpa pra fora (++) . Ou seja (+) é é, a gente trazer o íntimo pra superfície. É a palavra da gente conseguir expressar o que a gente sente.

A4: É, mas tem a relação com as palavras. Olha: ele diz “uma palavra cuja polpa”. É a palavra que tem que que (+)... É assim: extrair o íntimo da palavra. Olha: depois ele diz “uma palavra como uma faca / cuja folha (em ácido) / fosse só gume, também o cabo” (+). É só a lâmina, na faca toda.

A5: e você pega e se fere (+) como as palavras (+) é, que você pode se ferir com elas.

A4: —palavras...

É um trecho muito proveitoso, pois os próprios alunos conseguiram perceber, entre si, que a relação se dava com as palavras. Isso em primeiro lugar reforça a importância das atividades em grupo enquanto elementos facilitadores do diálogo, da discussão, e da própria autonomia dos alunos enquanto sujeitos pensantes e ativos dentro do processo de ensino/aprendizagem. Em segundo lugar enfatiza uma evolução na percepção dos alunos, já conseguindo verificar, num texto metalinguístico, o verdadeiro foco do eu lírico.

Momentos depois, intervimos nas discussões do grupo, a fim de esclarecer possíveis dúvidas (quando pedimos que os alunos formassem os grupos, informamos que depois passaríamos de um por um, a fim de informar sobre o que deveria ser feito e saber se os alunos tinham alguma pergunta a fazer):

M: Alguma dúvida por enquanto?  
A3: professor, assim (+), esse poema fala das palavras, né?  
M: Exato. Fala das palavras. E de que forma ele fala das palavras?  
A4: de forma traiçoeira [risos]  
A3: é, ao mesmo tempo traiçoeira, mas também sem forças, sem poder, olha: “flauta pouca, escassa”.  
M: e o que isso quer dizer?  
A3: É que as palavras têm força pra ferir uma pessoa (+) mas também podem não ter o poder de ter todos os significados.  
M: É uma interpretação possível. Agora me digam: se o poema fala das PALAVRAS, como vocês disseram, que tipo de poema ele é?  
A4: metalinguístico, né?  
M: Isso. Não esqueçam de dizer isso pra turma no momento de discussão (+) e dizer tudo isso que vocês me disseram sobre as palavras.

A esta altura o conceito de “metalinguagem” já fora devidamente compreendido e assimilado, de modo que já não era dificuldade alguma para os alunos identificar sua ocorrência. Ao mesmo tempo, o fato de os alunos terem compreendido (num poema com grau de dificuldade um tanto elevado) o modo como a palavra é tratada (ora como intensa, ora como tênue, ora como avassaladora, ora como inútil, ora como mágica, ora como feia), nos mostrou que não apenas o conceito de metalinguagem estava sendo compreendido, mas também o grau de proficiência deles na leitura e interpretação do texto poético estava se “aguçando”.

Já no momento de discussão com a turma, verificamos a grande utilização do termo “metalinguagem” entre as exposições feitas pelos grupos. Tendo, na aula anterior, construído junto conosco o conceito, que ao final do encontro foi melhor fundamentado no quadro, os alunos puderam perceber de forma adequada que todos os poemas discutidos naquele encontro eram metalinguísticos. Foi assim que uma das alunas do grupo que ficou responsável pela leitura de “Acima de qualquer suspeita”, de José Paulo Paes, socializou as impressões que teve juntamente com os colegas:

A5: Bom, o nosso poema, é (+), também é metalinguístico, porque ele fala da poesia (+), dos poetas... Ele diz que a poesia está morta (+++). Talvez numa referência ao modernismo (+) porque eles quebraram os padrões da poesia.

E ele fala dele como se fosse outra pessoa (++). Em terceira pessoa. É como se ele não se identificasse mais com ele (...).

A primeira coisa que o grupo achou pertinente para socialização foi o fato de o poema ser metalinguístico. Destaque-se que uma leitura apressada do texto poderia ter desconsiderado este fato, visto que a partir de certo momento o eu lírico passa a tratar da própria figura do poeta, de sua origem, de uma identidade entre autor – eu lírico que parece estar em crise... Os alunos poderiam simplesmente ter ficado apenas nisso. Porém, o fato de o texto tratar já no início da poesia falou mais alto.

Uma preocupação que tivemos a partir de então foi não tornar aquele momento um evento de identificação de elementos que indicassem um conceito. Isto iria de encontro à própria proposta que vimos adotando desde a idealização desta pesquisa e, também, inevitavelmente, acabaria por retirar a riqueza interativa que este momento deveria ter. Por isso, nos grupos seguintes passamos a pedir que os alunos, antes de qualquer coisa (e queríamos mesmo dizer: “antes do conceito”) apresentassem suas impressões subjetivas sobre os poemas. O que tinham achado dos textos, os termos e construções que acharam interessantes... Tendo correspondido de forma satisfatória, os alunos não deixaram que este importante momento da aula se transformasse num momento meramente teórico.

Assim, criou-se ambiente para a abordagem de outras questões que não fossem, especificamente, a metalinguagem, como no caso a seguir, sobre o poema “Motivo”, de Cecília Meireles:

A6: Eu gostei muito do ritmo desse poema, professor (+). É interessante porque ele usa tanto as rimas como também o tamanho das linhas pra dar um ritmo.

M: Qual o nome que se dá a essas “linhas”?

A6: Ah, desculpa, professor. É VERSO.

M: Não, tudo bem. Apenas se acostume, pra sempre dizer “verso” (+). Prossiga...

A6: É porque ele muda o tamanho. Começa com três versos longos e depois vem pra um mais curto. Ai acelera a leitura.

Interessante percepção. Realmente o poema de Cecília Meireles trabalha de forma muito significativa a sonoridade, tanto no que diz respeito ao recurso às rimas, quanto na mudança brusca na dimensão dos versos (os três primeiros de cada estrofe têm 8 sílabas e o último tem 2). A utilização realmente causa uma aceleração na leitura, quase que um corte no andamento predominante.

Continuamos estimulando a participação:

M: Fora a sonoridade, o que mais o grupo percebeu no texto?

A7: É a questão do instante, professor (+). É interessante como ela se deixa levar por cada momento. E e (++) qualquer acontecimento pra ela é uma coisa, é, banal. Tipo, ela não se deixa influenciar, sabe? (+) Não se deixa levar por nada (+). Apenas canta.

O termo “instante” realmente é extremamente significativo no texto em questão. E a valorização deste momento, indicativo, no texto, da busca pelo simples, é tão grande que o eu lírico mantém-se impassível diante de situações extremas, como o “gozo” e o “tormento”, o “edificar” e o “desmoronar”. O eu lírico apenas canta e valoriza o instante, a simplicidade de cada momento.

Este encontro foi muito importante para nossa experiência na medida em que se tratou do primeiro em que os alunos já dispunham do conceito de metalinguagem. Nossa preocupação, antes do início da aula se dividia em duas direções: a primeira em relação à dúvida quanto à correta utilização do conceito, ou mesmo da utilização deste. Temíamos que os alunos simplesmente ignorassem o que foi discutido anteriormente e não lembrassem, no momento de leitura dos textos, que se tratavam de exemplos de metalinguagem. As discussões, entretanto, nos mostraram o contrário. A segunda preocupação, conforme já foi evidenciado, residia no medo de tornarmos a aula um mero evento de identificação de características da metalinguagem, anulando-se outras possibilidades significativas e fazendo daquele momento uma artificial constituição de um corpus para análise nesta pesquisa.

Entretanto, ao final do encontro, ficou claro que a turma proporcionou uma discussão ampla, verificando tanto a recorrência à metalinguagem como outros aspectos significativos, a

exemplo da sonoridade, da forma dos poemas, da linguagem utilizada, das questões históricas (como no caso da discussão acerca do poema “De V Internacional”, de Maiakovski), etc.

Sentimos segurança, portanto, para medirmos o último dos encontros a ser realizado dentro de nossa experiência. Se no caso desta quinta aula a turma contou com a interação e as contribuições que uma atividade em grupo pressupõem, na sexta e última aula, conforme se verá abaixo, buscamos verificar as interpretações particulares de cada aluno, as impressões nascidas a partir das experiências individuais.

### **6ª aula (29/01/2013)**

No último encontro buscamos, ao mesmo tempo, reiterar aquilo que fora discutido até então e aprofundar a percepção dos alunos, tanto para que a turma já pudesse iniciar o percurso “normal” da disciplina com um bom nível de maturidade na interpretação de textos, como também para garantir que o conceito de metalinguagem ficasse realmente claro. Isso era fundamental, pois a partir de então, até o final da disciplina, a retomada deste conceito pelo professor se daria apenas quando determinados textos ou assuntos exigissem (posto que seria desnecessário que se ensinasse novamente algo que já foi trabalhado). E, sabendo que o exercício sobre metalinguagem seria reaplicado no final da disciplina, ou seja, praticamente seis meses depois, se o aprendizado não ficasse realmente consolidado a segunda versão do exercício ficaria um fracasso (a respeito da análise do exercício sobre metalinguagem, consultar mais abaixo).

No início da aula entregamos nova antologia aos alunos. Desta vez, os poemas analisados verso por verso foram “Eu fiz um poema”, de Quintana e “Poesia: 1970”, de Leminski. A turma participou de forma bastante produtiva e, estando já bastante familiarizados com a obra de Leminski, eles verificaram forte coerência entre o tom predominante no poema e os demais poemas metalinguísticos do autor que foram lidos.

O primeiro poema que lemos foi “Poesia: 1970”, de Paulo Leminski. Chamou atenção o modo como desde o primeiro momento os alunos conseguiram verificar a presença da metalinguagem:

M: Bom gente (++) o que vocês acharam do poema (+++) o que poderiam dizer sobre ele?  
A1: Professor, (++) eu acho (+) que é um poema metalingüístico.  
M: Nossa, já? (risos)  
A1: É (++) porque ele fala (++) da poesia (++)), de escrever... (+) de fazer poesia, né?  
M: É sim, (+) você está certo. E quais elementos comprovam isso?  
A1: O título?  
M: Sim, (+) o título... (++) O quê mais?  
A2:  
A3: A palavra “rabisco”  
M: Isso, (+) a palavra rabisco, é é atesta o ato de produzir um texto, de escrever algo.

Vale destacar que, propositalmente (a fim de deixar que os alunos fossem descobrindo os elementos do texto), não chamamos atenção para o fato de que um “rabisco” é algo apenas esboçado, iniciado, ou mesmo escrito sem cuidado ou pretensão.

É notável o modo como o conceito de metalinguagem fora apreendido a partir do que foi realizado nos encontros anteriores. O aluno “A1” verificou imediatamente que o poema possui um caráter metalingüístico, sem que tivéssemos apontado nenhum aspecto e antes mesmo de verificar outros elementos significativos, como os aspectos linguísticos. Além disso, parece satisfatório constatar que os alunos não chegaram a esta conclusão por uma via que eles não soubessem explicar. Perceber o título como elemento fundamental para demarcar a presença da metalinguagem foi importante na medida em que demonstrou que os alunos já tinham, neste momento, uma noção da poesia como um todo, onde título e versos formassem um complexo significativo.

Parece-nos muito significativa a respeito das considerações acerca das partes em relação com o todo aquilo que é colocado por Guimarães (2012, p. 130):

Toda forma artística quer significar, por isso o poema diz sempre alguma coisa, que nem sempre é a mesma a cada leitura ou a cada leitor, mas nada na boa poesia sobra ou é insignificante. O poema é um todo composto por partes, as quais precisam ser bem analisadas para se chegar a uma interpretação adequada que faça jus à expressão poética.

Logo, o poema é uma rede que em nenhum momento isola qualquer elemento da significação do todo. Há uma intensa ligação de cada parte, de cada palavra, cada verso. O título não é diferente, muitas vezes constituindo uma chave importante para a entrada na significação do texto, sem a qual, numa interpretação que levasse em conta apenas os versos, o significado poderia ficar comprometido.

O termo “rabisco”, conforme esperávamos, com o decorrer das discussões não apenas foi percebido como indicativo de uma reflexão metalinguística, mas como algo que portava muito mais significados. Veja-se o trecho que transcrevemos abaixo:

M: Com relação ao termo “rabisco”, (+) o que vocês entenderam? (+) o que ele evidencia?

A3: Professor, (++) eu acho (+++) eu acho que ele tá querendo dizer que escreve RÁPIDO, tipo um (+) um rascunho, sabe? Assim, sem preocupação...

M: E isso, (+) do ponto de vista da produção textual, quer dizer o quê?

A4: É como se ele tivesse falando de uma (+) fase inicial da escrita.

A3: É, tipo colocar as idéias no papel, (+) SEM PENSAR.

M: Isso. Agora me digam uma coisa: (++) vocês falaram, (+) é (+), que isso se trata de uma “fase inicial de escrita” (++)). O que mais a gente pode dizer sobre isso?

A4: Como assim?

M: Depois dessa fase inicial, vem o que? (+) As etapas de escrita (++) as etapas de produção de um texto são (++) são respeitadas?

A4: Eu acho que não. (++) Porque o rabisco já vira um clássico. (+) Ele não sai nunca disso.

A5: É como se (+) se ele não quisesse mais mudar nada, (+) pra ele já estava bom daquele jeito. (++) É tanto que ele fala que “acha O MÁXIMO”. (+) Talvez ele fosse perfeccionista.

A4: Eu acho outra coisa. (++) Eu acho que ele (+) na verdade... (+++) Sei lá, (+) é como se ele não conseguisse mudar. (++) Ele mesmo diz, olha: “alguém em mim que eu desprezo / sempre acha o máximo”. (+) Sabe? (+) É como se não fosse ele, (+) é como se fossem dois poetas num só. (+) Um achando tudo (++) perfeito e o outro (+) encontrando os erros. (+) Só que o que acha perfeito ganha. (+++) Ele NÃO CONSEGUE reescrever.

Obviamente a discussão já havia tomado alguns minutos quando chegamos neste ponto, mas chama atenção que a turma tenha percebido, primeiramente, o fato de o termo “rabisco” utilizado no texto fazer referência a uma escrita incompleta, mal elaborada, improvisada mesmo. Além disso, a percepção do “rabisco” como uma etapa do processo de escrita foi fundamental para que se pudesse construir a interpretação que mais a frente foi desenvolvida.

É certo que intervimos, direcionamos a pergunta para aquilo que pretendíamos que os alunos percebessem, explicamos melhor diante do não entendimento... Mais tarde, ouvindo a gravação da aula, não pudemos deixar de refletir sobre a possibilidade de nos termos precipitado. Será que se não tivéssemos feito aquela pergunta os próprios alunos não teriam chegado àquela indagação por si próprios? Talvez esperar tivesse possibilitado o surgimento de uma pergunta dos próprios alunos a si mesmos em relação ao sentido de se tratar, naquele ponto do texto, de “uma fase inicial da escrita”. Todavia, se naquele momento não pensamos sobre isso, de qualquer forma não se pode deixar de perceber que a discussão, encaminhada naquele momento, rendeu frutos extremamente satisfatórios.

A aluna “A5” compreendeu a impossibilidade de superação da etapa do rabisco como “perfeccionismo”, como excesso de ego, talvez. Vejamos um trecho do que ela disse: “ele fala que acha O MÁXIMO”. A escrita em caixa alta, conforme as normas de transcrição, evidenciam uma ênfase, um aumento no tom de voz. É que a aluna tomou este termo como extremamente significativo e o quis enfatizar na sua fala, com um tom todo especial. Recorrendo àquilo que Alonso (1963 p. 25) fala acerca dos significantes parciais, podemos perceber que a aluna “intuiu” uma determinada entonação, carregada de significados, como se percebe, a partir da leitura do trecho. Certamente, caso tivesse sido ela a aluna a realizar a leitura em voz alta do texto, antes do início da discussão, ela daria uma ênfase especial à expressão. Sendo assim, segundo ela, o eu lírico não procede da reelaboração de seus escritos por pura falta de modéstia. Não atentou, certamente (ou pelo menos não percebeu como elemento significativo, como “significante parcial”,

retomando, ainda, Alonso), o termo “desprezo”, presente no verso acima, em referência a um “outro alguém” que habita o eu lírico.

Isso não foi o que aconteceu com a aluna “A4”. Ela percebeu que o ato de achar “o máximo” não se refere ao próprio eu lírico, mas a esse outro “alguém”. Para ela, foi justamente o desprezo a essa segunda personalidade o elemento que mais chamou atenção, o elemento mais significativo deste primeiro momento do texto. Logo, a aluna “A4” compreendeu a permanência no estágio de rabisco como uma impossibilidade do eu lírico de passar adiante, talvez sem forças que estivesse para vencer essa outra personalidade.

Destaque-se a importância deste momento de discussão. Os alunos vão se complementando, refazendo ou adaptando as contribuições uns dos outros, de modo que a turma acaba por construir, por ela mesma, as interpretações. Nosso papel como mediador foi muito mais o de perguntar, o de instigar os alunos a aprofundar o seu olhar, sem fazer afirmações ou impor interpretações. Outro dado a ser comentado diz respeito às discordâncias surgidas. Há uma maturidade perceptível que leva os estudantes a, mesmo respeitando as opiniões dos colegas, colocar suas próprias interpretações enfatizando a discordância, ou seja, sentindo-se ativos e no direito de assumir a contrariedade. E, ao contrário de essa contrariedade causar a frustração dos colegas, ou mesmo o desinteresse, percebemos que acabava-se chegando a um consenso, como que havendo a compreensão de que aquilo realmente deveria ser construído a partir de um jogo de afirmações e reafirmações, de contribuições, acréscimos, reparos...

Tal compreensão se apóia naquilo que Teresa Colomer fala a respeito da leitura compartilhada:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2007, p. 143).

O termo “cumplicidade”, que já destacamos no capítulo 1 como sendo algo ligado à própria natureza do texto poético, retorna aqui de modo muito significativo, pois enfatiza o caráter dialogal que se instaura num processo de leitura compartilhada, num processo interativo de ensino, além de trazer consigo uma carga semântica ligada ao afeto. Ou seja, os estudantes estão entre seus pares, estão criando laços, encontrando afinidades... Trazer isso para o âmbito do processo ensino/aprendizagem pode ser algo extremamente enriquecedor.

Outro ponto interessante foi a opinião de que existem “dois poetas num só”, ou duas personalidades antagônicas envolvendo o eu lírico. Uma lhe dava a consciência da necessidade de reescrita, de aprofundamento na ideia do texto. A outra, habitante das estruturas profundas desse eu lírico, o impediria de avançar nas etapas de escrita, já dando a escrita por completa e, mais ainda, “perfeita”, digna de postular o título de clássico. Daí (ainda dentro da reflexão da aluna) a expressão “não dá mais para mudar nada”, no segundo parágrafo.

O segundo momento da aula foi dedicado à leitura e discussão do poema de Quintana, “Eu fiz um poema”.

Uma das colocações que mais chamaram atenção, dentre as que foram realizadas na disciplina ainda durante nossa intervenção, foi colocada neste momento. Ela diz respeito às imagens contidas no texto. Vejamos:

M: Bom gente, feita a observação inicial do poema, bem como a leitura silenciosa, feitas as duas leituras em voz alta, realizadas pelas colegas... (+) O que poderíamos destacar de interessante com relação à (+) à forma do texto, à sua sonoridade, às às imagens que ele sugere?

A4: Professor, eu achei muito interessante o modo como esse poema trabalha com a visão.

M: Em que sentido você diz isso?

A4: Assim, ele ele trabalha muito com a cor, com imagens bonitas, sabe?! Olha esse verso: “como um copo de chope sobre o mármore / de um bar / que o sol atravessa”. Olha a cor amarela (++) com a luz do sol é é (+) refletindo mesmo, sabe?! A gente vê a luz atravessando (+) refletindo no mármore.

M: Exato! Muito boa a sua colocação. Inclusive, é, ele fala do do vitral também, né?!

O primeiro aspecto que devemos levar em consideração é a nossa precipitação em apontar como sendo o “vitral” tratado no texto um outro exemplo de sugestão de imagens. Certamente, deixando que os alunos observassem mais o texto, estimulando um pouco mais o debate, ou a referida aluna ou outros colegas seus chamariam atenção para esse fato. Todavia, tal colocação de nossa parte não apaga a boa intervenção da aluna.

A aluna “A4” destaca o teor visual que o trecho citado possui. E faz isso demonstrando o modo como os versos tocaram sua subjetividade e conseguiram significar a partir de suas impressões. Primeiro ela destaca a questão da cor, que está presente no texto. Em seguida ela afirma: “a gente vê a luz atravessando”. Certamente está aí algo que muito interessa a todos os que estudam a recepção. A aluna não apenas entende que o eu lírico está se referindo a uma imagem: ela experimenta essa sensação. Ela provavelmente cria em sua mente o cenário, idealizando o copo, idealizando uma janela pela qual o raio de sol passasse e, por fim, o fecho de luz cruzando o copo e o líquido até parar na mesa de mármore (imagem que não está no poema, onde apenas se fala no copo sobre o mármore, não na luz refletindo nele. Mas obviamente a leitura da aluna faz sentido).

Tal colocação é rica em dois sentidos. Primeiramente enfatiza a beleza que Mário Quintana conseguiu sugerir com seu texto. Em segundo lugar nos mostra que o processo de leitura está longe de ser apenas a decodificação do texto, mas também a sua vivência e o seu complemento. Jouve (2002) faz uma interessante distinção entre “sentido” e “significação”, que pode nos ajudar a compreender melhor a diferença que existe entre a passiva assimilação de conteúdos e a participação ativa na interpretação de um texto:

A leitura, ao levar o leitor a integrar a visão do texto à sua própria visão, não é em nada, portanto, uma atitude passiva.

O leitor vai tirar de sua relação com o texto não somente um “sentido”, mas também uma “significação”. Esses dois níveis de compreensão são definidos da seguinte forma por Paul Ricoeur (1969): o sentido remete ao deciframento operado durante a leitura, enquanto a significação é o que vai mudar, graças a esse sentido, na existência do sujeito. Em outros termos, existe, de um lado, a simples compreensão do texto e, de outro, o modo como cada leitor reage pessoalmente a essa compreensão (JOUVE, 2002, p. 128).

Logo, existiria no processo de contato com o texto tanto um momento onde o leitor verificasse aquilo que já está presente na estrutura, quanto um momento em que ele adicionasse novas significações. Os dois processos são necessários. Porém, a compreensão do sentido do texto se opera num primeiro momento, cabendo depois a participação ativa do leitor na construção da significação.

Voltemos à aula. Prosseguimos fazendo uma pergunta:

M: E vocês acham que ele está querendo dizer o quê com essas imagens?

A6: Ele ta falando do poema, professor. Ele ta querendo dizer tipo que o poema que ele fez, é, (+) é igual à luz, aos vitrais... É como se esse poema tivesse essa essa beleza, ta entendendo?!

A7: E é como se o poema tivesse começado bonito e terminasse sem brilho. Porque no começo ele fala de cores (+) de de girassóis, de luz, (+) de vitrais... Depois ele diz assim: " não sei se a chuva o escorreu". E aqui, olha: "cinzas de uma cidade morta". (+) Ou seja, (+) antes tinha cor.

A4: e agora não tem mais nada, né? É só sombra,

A7: cinzas.

Embora inicialmente voltados para as imagens sugeridas pelo texto, principalmente porque nossa metodologia de estímulo, conforme já explicitamos (capítulo 2), conduz os alunos do mais sensorial para o mais profundo, os alunos não deixaram de perceber que o poema tem o objetivo de tecer comparações entre estas imagens e o poema, sendo, portanto, metalinguístico. Além disso, não deixaram de perceber uma mudança nos elementos visuais do texto, a princípio ligados à cor, à luz, e em seguida remetendo a elementos mais obscuros, sombrios. Assim foi dito num dos momentos finais da aula:

A8: professor, eu acho que (+) a poesia dele foi perdendo a cor, (+) sabe?! A vida. E é como se se isso fosse porque a inspiração dele acabou. Assim, (+) a mulher que ele amava. (+) Ela não está mais COM ELE. É tanto que ele diz: "em que estrela, amor, o teu sorriso estará cantando?". Ele se pergunta da amada (incompreensível) não está mais com ele e a poesia dele foi perdendo a cor.

A mudança que ocorre no poema foi compreendida pelo aluno como uma consequência da ausência da amada, ausência essa que leva o eu lírico a indagar de seu

paradeiro no último verso. Além disso, a compreensão de que a reflexão sobre o fazer poético pode vir “escondida” num poema que sugere imagens extremamente metafóricas e termina remetendo ao amor demonstra que os alunos conseguiram aprofundar de modo bastante significativo a sua compreensão acerca do que seja a metalinguagem.

Concluimos a aula anunciando o final de nossa intervenção e fazendo uma avaliação geral desse primeiro momento da disciplina.

## A METALINGUAGEM EM DOIS MOMENTOS

No quarto encontro que realizamos com os alunos, decidimos pô-los para escrever. Até então, havíamos passeado pela vida e obra do autor, por meio de documentário, slides, poemas, etc., nos detendo mais especificamente em seu caráter metalinguístico e explorado também esta recorrência em outros autores. Tudo isso contando, apenas, com as contribuições orais dos alunos. Todavia, fazia-se necessário colhermos dados escritos, até mesmo para podermos verificar em que nível estava sua escrita, posto que já conhecíamos o bom nível de suas intervenções orais. Também julgávamos que seria relevante ter alguns dados de escrita para a nossa pesquisa.

Mas não se tratava, apenas, de diagnosticar seu nível de escrita naquele encontro, naquele momento (que era, como já foi dito, o primeiro momento da disciplina). Nossa estratégia consistiu em planejar a aplicação do mesmo exercício neste quarto encontro e, também, no final da disciplina, pois, desta forma, teríamos um panorama do desenvolvimento dos alunos ao longo do semestre e também poderíamos verificar em que medida eles conseguiram assimilar, realmente, o que foi estudado.

O exercício, pode-se dizer, era simples. Pedia-se que os alunos lessem os poemas “Desencontrários” e “Sintonia para pressa e presságio” de Paulo Leminski e “Procura da poesia”, de Carlos Drummond de Andrade para, em seguida, discorrer por escrito sobre o

modo como os autores viam o fazer poético, atentando sempre para semelhanças e diferenças entre as concepções de poesia presentes nos textos.

Algo que pudemos constatar, após a leitura dos textos, foi um desnível considerável entre aquilo que os alunos expressavam oralmente e aquilo que conseguiam colocar no papel. De um modo geral, eram respostas breves, gerais, reproduzindo colocações feitas no momento da discussão e, principalmente, problemas sérios de textualidade. Atribuímos isto a problemas na trajetória escolar dos alunos: talvez pouco tendo sido explorada a escrita em sua formação, de modo que eles sabem falar o que pensam, mas não sabem por no papel.

Veja-se, por exemplo, uma das respostas com as quais nos deparamos:

(CSS): Na nona estrofe do poema 'Procura da Poesia', Drummond diz: 'convive com teus poemas antes de escrevê-los'. O poema, para ser escrito, precisa estar primeiro dentro de nós algum ou talvez muito tempo. Aquele que se pensa nele, medita, senti-o, para só depois que ele surgir claro em você, ser finalmente transcrito.

Os dois primeiros poemas se contradizem o primeiro diz que não é para se falar em natureza, o segundo fala da natureza.

Resposta breve, superficial e indo totalmente de encontro à postura da aluna nas suas colocações orais em sala de aula. Leitora voraz, conhecendo já obras como *Os miseráveis*, *Madame Bovary*, entre outros clássicos (dados presentes no questionário), muito participativa e disposta a dialogar sobre literatura até mesmo fora da sala de aula, pareceu mesmo travada no momento de colocar suas impressões sobre os poemas no papel. Algumas vezes nos chamou até sua cadeira, fez perguntas, mostrou-se insegura, inquieta... O resultado, se está longe de alcançar a totalidade das considerações dos dois poetas sobre o ato de produzir poemas, nem ao menos chegou perto de esboçar uma comparação entre as visões dos autores. Algumas colocações, entretanto, são cabíveis. Uma por exemplo, é o fato de deixar nas entrelinhas que compreendeu o caráter subjetivo do texto poético (algo que tratamos no capítulo 1, a partir, principalmente, das colocações de Massaud Moisés).

Outro exemplo:

(FMOG): Pelo que li dos três poemas, vi semelhanças entre eles ao que se refere a maneira de fazer poesia. Entendi que ela pode ser feita de diversas formas, mas que nem sempre se torna fácil. Ora precisa de rima, ora não faz sentido algum. Ora vem com versos bonitos, ora você lê e se choca. Apenas precisa de sentimento, e sentir o que é poesia, não é pra qualquer um, fazê-la então...

A semelhança citada não é apresentada nem explorada. Algumas das colocações parecem muito mais frutos das discussões em sala de aula que da análise dos poemas presentes na antologia. A forma tipicamente oral com que se conclui a análise evidencia falta de um aprendizado satisfatório da adequação da linguagem às diversas situações de uso.

Se por um lado algumas das falhas acima descritas são justificáveis por se tratar de alguém que ainda está na segunda semana da graduação, por outro apresentam problemas que extrapolam o típico contato inicial com um nível superior de ensino e evidenciam problemas de escolarização, de leitura, de escrita, de estudo dos textos literários em ambiente escolar.

Uma das colocações da aluna que mais chamaram atenção (e que evidencia um tratamento inadequado com a literatura em ambiente escolar) é a afirmação de que a literatura é muito “difícil”. A respeito disso, vale destacar as colocações de Martins (2004) a respeito do mito de que “literatura é muito difícil”:

A escola, de modo geral, perpetua esse mito quando incentiva apenas a leitura de obras clássicas, as quais apresentam uma linguagem pertencente a contextos espaço-temporais distantes da realidade do aluno. Nem sempre, essas obras são contextualizadas, de modo a mostrar aos alunos as conexões entre as características estilísticas do texto e o contexto em que ele foi produzido (MARTINS, 2004, p. 92).

E, mais a frente:

Diante da superabundância de textos fragmentados, apresentados por diversos manuais didáticos, o aluno pode perder-se, sem saber que caminhos trilhar, quais textos ler. (...) Sem conseguir “ler as entrelinhas”, ou “ler além das linhas”, como propôs Silva (1998), sem entender as relações intertextuais, reconstruindo o não-dito, fazendo inferências, o aluno encara a literatura como algo complexo, difícil de ser compreendido (idem, p. 93).

Logo, está no modelo de ensino de literatura um dos principais motivos da falta de um conhecimento adequado em relação aos textos, além da atribuição de um caráter “difícil” à literatura, sendo ela algo que “não é para qualquer um”, de acordo com a aluna.

Ao longo da disciplina, buscamos, juntamente com o professor titular, auxiliar na superação de algumas das limitações evidenciadas com esta primeira atividade escrita. Na qualidade, além de pesquisador realizando imersão da disciplina, de bolsista que tem como função acompanhar o seu andamento do início ao fim, estivemos, mesmo após o final de nossa atividade de pesquisa, comprometidos, juntamente com o professor, preocupados com a superação, por parte dos alunos, das dificuldades de análise e escrita. Buscamos intensificar as atividades escritas e indicamos a leitura de análises realizadas por estudiosos, de modo que os alunos pudessem ter contato com leituras acadêmicas de textos.

Percebemos que ao longo das aulas, os alunos foram conseguindo, aos poucos, transferir para os textos aquilo que sabiam expressar por via oral (evidenciamos isto na descrição das aulas, feita acima). Ao final da disciplina, quando aplicamos novamente o mesmo exercício, com os mesmos poemas e pedindo o mesmo posicionamento analítico, verificamos que o resultado, naquilo que evidencia um amadurecimento das habilidades de escrita e argumentação da turma, pode ser considerado satisfatório. Veja-se, por exemplo, a resposta dada, na segunda versão do exercício, por uma das alunas que tratamos acima:

(FMOG)<sup>2</sup>: Nesse poema [Procura da poesia, se Drummond], o eu lírico defende uma forma de fazer poesia diferente dos moldes a que ela foi convencionalizada.

Para muitos, fazer poesia é colocar apenas sentimentos, palavras rebuscadas, acontecimentos vivenciados ou futuros. Estes, trazem para poesia passagens da vida e para o eu lírico a vida é a própria poesia. (...)

O eu lírico não acha que poesia é apenas expressão de sentimento, mas senti-la através da vida. (...)

Poesia para ele [Leminski], não são apenas palavras escritas, mas sonhos, falas, pensamentos... Ela vem do momento e no lugar onde se está presente, pode preencher um ambiente as poesias soltas pelo ar. (...)

Certamente, em termos de textualidade, o texto ainda pode melhorar. Mas isto pode ser resolvido no decorrer da graduação. É importante que atentemos para o fato de que estamos diante de uma aluna que conseguira apenas escrever algumas palavras na primeira

versão do exercício e que agora preenche toda uma página com suas colocações (como se percebe, precisamos recortar alguns trechos de sua análise). Estamos diante de uma aluna que se mostra preocupada com o conceito de poesia dos autores, com o sentido das palavras, das expressões. Uma aluna, inclusive, que consegue ver (e expressar!) uma ruptura realizada pelo poema de Drummond e outros que o teriam precedido.

Tal interpretação é muito coerente e se aproxima muito daquela que Chalhub (2005) faz do texto:

[Drummond] busca seu objeto, o poema, no limite da negação e da afirmação. Nega, recusando os impossíveis temas para a poesia, convidando o leitor - através da segunda pessoa do singular - a aprender o ofício do poeta. Afirma a possibilidade do poetar entre o espaço do que não deve ser feito e o que deve ser feito (2005, p. 48)

A questão da diferença em relação aos moldes também encontraria facilmente um aporte em Chalhub:

É provável que a crise apontada, na lucidez crítico-criativa, seja a do desgaste dos tradicionais meios de expressão artística. Para dizer do novo é preciso criar o novo e, na busca de novas formas de feitura do texto, a eficácia estará em romper com o estereótipo e fabricar o inédito (idem, p. 61).

Logo, o “novo modo” de fazer poesia, proposto por Drummond, e adequadamente percebido pela aluna, era na verdade uma necessidade da própria arte. Interessante perceber que a referida aluna, de acordo com o questionário, era uma grande leitora de romances das mais diferentes épocas, inclusive os modernos. Mas em termos de poesia não conhecia uma grande variedade. Basicamente, a sua comparação se deu entre os textos de Drummond e Leminski e os exemplos que ela se acostumara a ler na escola, presentes no livro didático.

Julgamos adequado apresentar ainda um outro exemplo:

(MPA)<sup>2</sup> Pode-se compreender que de forma geral em todos os poemas descreve-se que não são os fatos da vida que forma o poema e sim a poesia que através da viagem das palavras, a vida se reflete.

Interessante comentário, principalmente na medida em que demonstra ser fruto de uma aluna que já percebe que à poesia não interessa pura e simplesmente a realidade, realidade esta que fosse plasmada em texto tal qual se apresenta ao artista. Inclusive, Chalhub (2005, p. 55) diz justamente que na metalinguagem o que ocorre é que explicita-se o modo como a sociedade ou o poeta vêem a poesia, não como o poeta vê a realidade através da poesia. A inversão é percebida na citação que transcrevemos.

A poesia, para a aluna, promove uma “viagem” das palavras, alheando-as da realidade concreta e levando-as a encontrarem uma nova realidade. Veja-se que há uma compreensão de que a poesia (e a arte de um modo geral) não “copia” a realidade, nem a representa em si. É antes um ancoradouro onde a realidade repouse a fim de melhor traçar o ato de apresentar-se ao leitor/ouvinte.

Ao longo da disciplina vários conceitos da teoria literária foram passados para os alunos, seja durante a leitura dos textos teóricos indicados, seja durante a discussão de um poema ou mesmo em colocações realizadas ao longo de uma atividade. Encontram-se, nos trechos transcritos acima, muitos destes conceitos, o que evidencia que os alunos souberam converter em aprendizado as informações que foram trabalhadas em sala. Note-se ainda que a preocupação dos alunos reside principalmente em verificar aspectos textuais, bem como as intenções dos poetas. Souberam superar, portanto, a tradição de ensino da literatura que imperou durante sua escolarização básica, com objetivos ligados à identificação de características de “escolas literárias” (conforme eles mesmos afirmaram nas respostas aos questionários).

Se os trechos colocados até aqui não mostram a presença do termo “metalinguagem”, não se pense que ele deixou de ser utilizado. Pelo contrário, esteve presente em várias respostas, como na que segue:

(MLC)<sup>2</sup>: Os poemas “Procura da poesia”, “Desencontrários” e “Sintonia para pressa e presságio” trazem algo em comum à muitos poemas escritos por grandes autores e autores desconhecidos: a metalinguagem. O falar de poesia utilizando-se da própria poesia é marca de Drummond e Leminski que perpassa alguns de seus poemas. Cada autor expressa,

através do eu lírico, como se dá e como se constrói o fazer poesia, o ato de escrever de um modo singular e único (...).

Além de lembrar do termo ela ainda soube praticamente apresentar a definição que os manuais costumam trazer sobre metalinguagem (“falar de poesia utilizando-se da própria poesia”). Interessante perceber que a aluna percebe corretamente a diferença entre autor e eu lírico.

Outra aluna, após a análise, em separado, de cada poema, enfatizando sempre a preocupação do eu lírico em tratar do ato de produzir poesia, afirma de forma sucinta:

(NSS)<sup>2</sup>: Podemos perceber que em todos os poemas o poeta tenta expor sua opinião de como fazer poesia, a esse fenômeno damos o nome de “metalinguagem”.

Os trechos acima evidenciam tanto a percepção da preocupação dos poetas em tratar da questão da produção do texto, dos elementos que concorrem para a criação de um poema, quanto a correta associação destas recorrências ao conceito de metalinguagem. Assim, a maioria da turma não apenas evoluiu em termos de análise escrita de textos poéticos, mas também demonstrou ter retirado proveito das aulas que mediamos durante a nossa intervenção.

Se os vários exemplos positivos nos mostraram que o percurso adotado foi satisfatório, não deixamos de perceber, em algumas respostas, que muitos alunos ainda estavam superinterpretando os poemas. Observemos o seguinte comentário:

(FG) “No trecho “convive com teus poemas, antes de escrevê-los”, ver-se (sic) que os “poemas” que o eu lírico se refere são os problemas que a vida traz. Então, quando substitui uma palavra pela outra, encontramos sentido no verso, e percebemos que na visão do eu lírico, convencionou-se que os poemas são descrição de acontecimentos da vida que são expressos através dela.

Para a aluna, o objetivo de Drummond ao utilizar a palavra “poemas” era na verdade referir-se a “problemas”. Cremos, entretanto, que não é exatamente isso que ocorre. Interessante que comentários do tipo foram recorrentes em vários momentos

durante a disciplina, evidenciando que os alunos ainda estavam presos a certa prática de ensino de poesia que busca levar os alunos a compreender que praticamente todos os poemas utilizam alegoria, que as palavras que ali estão, na verdade, querem representar outras.

Interessante retomar aquilo que perguntou um aluno [ASC] durante a discussão do poema “Lua na água”, ainda no início de nossa intervenção na turma: “professor, essa lua não poderia estar representando um olho? Porque se repararmos bem, a lua parece um olho”. Não havia elementos textuais ou contextuais que apoiassem a associação feita entre a lua e um olho. Parece mesmo que o aluno sente a necessidade de buscar nos elementos presentes no poema significados que transcendem aos comumente utilizados. Isso, obviamente, também tem relação com a trajetória escolar. Há um desejo, presente em muitos dos professores de educação básica de buscar sempre interpretações “profundas” dos textos, como que querendo passar a ideia de que os textos sempre portam uma complexidade tal que nunca cabe às palavras o significado usual. Existe aí um claro desejo de mostrar conhecimento do texto literário, de mostrar capacidade de interpretar um poema (muitas vezes as exigências de alunos, pais e instituições acabam por exigir tal postura de auto-afirmação). Os dois exemplos de comentários dos alunos evidenciam um pouco como essas práticas influenciam as futuras abordagens que eles empreenderão em relação aos textos literários.

Entretanto, satisfez-nos os resultados deste exercício. Temíamos que não houvesse qualquer evolução (ou pelo menos ela não fosse significativa, restringindo-se a poucos alunos) em relação àquilo que eles entendiam de metalinguagem antes e depois de nossa intervenção. Ao final da leitura dos primeiros exercícios, produzidos antes de iniciarmos as considerações sobre metalinguagem, receamos que nossas intervenções não contribuíssem para eles deixarem de praticamente ignorar o fato de haver nos textos uma reflexão sobre a função da poesia, do poeta, de sua relação com sua arte e o modo como a compreendia. Temíamos que os resultados fossem os mesmos e que, portanto, resultasse nula uma intervenção que buscava trazer contribuições. Todavia, o modo como se evoluiu, tanto em

níveis textuais quanto conceituais, nos deixou o sentimento de que pudemos dar uma parcela de contribuição, juntamente com o professor da disciplina, para um melhor aproveitamento das leituras que os alunos fazem dos textos literários, ajudando-os a adquirir uma postura ativa diante do texto e desenvolver o perfil de quem busca sempre verificar o máximo de significação que os poemas podem oferecer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há que se levar em conta alguns de nossos objetivos iniciais para que possamos desenvolver este momento de reflexão final. Na *Introdução* estabelecemos que o principal objetivo de nossa pesquisa seria verificar como se daria a recepção de poemas de Paulo Leminski em uma turma do curso de Letras. Além disso, pretendíamos refletir sobre a própria trajetória de escolarização destes alunos, tentando compreender a partir dela muitas das interpretações que poderiam surgir.

Ao final da experiência pode-se ter uma ideia de que tais objetivos, se não foram alcançados em sua plenitude, ao menos mereceram a devida atenção e estimularam de forma bastante significativa a elaboração de todo o percurso que foi seguido.

Aplicar um questionário antes mesmo de iniciar a experiência foi um procedimento importante no auxílio ao planejamento intervenção porque nos deu a noção do público com o qual iríamos trabalhar. Conforme se pôde verificar na parte dedicada ao questionário, questões como idade, trajetória escolar, perfil sócio-econômico, histórico de leituras, etc. foram abordadas e serviram tanto para que pudéssemos perceber o que os alunos vivenciaram no passado quanto aquilo que eles projetavam para o futuro.

A adoção da ER como teoria que embasou nosso percurso metodológico possibilitou a compreensão da importância das diferentes interpretações, nos deu a noção de que uma interpretação diferente da do professor (ou dos críticos) não é uma interpretação nula, mas que, ao contrário, pode ser o ponto de partida para discussões relevantes. Sem esta compreensão, certamente acabaríamos por comprometer o processo dialógico de abordagem dos textos, impondo nossa própria interpretação ou a dos autores que teceram considerações sobre a poesia de Leminski.

Ao estimular as várias leituras em voz alta e instigar os debates, acreditamos que a metodologia utilizada enfatizou para os alunos a noção da poesia como algo afeito à multiplicidade. Além disso, perceber que a turma se propunha à leitura, que se divertia diante de certos recursos sonoros, foi algo fundamental para reforçar a ideia de que a leitura do

poema e a ênfase no seu aspecto sonoro é um importante recurso de aproximação do leitor com o texto e de estabelecimento da identificação que possa surgir deste contato.

A análise das ementas auxiliou na ampliação do olhar da nossa pesquisa. Verificar o percurso inicial de contato dos alunos com a literatura, nas várias IES estudadas, contribuiu muito para que verificássemos que ainda há muita preocupação com a teoria, em detrimento da leitura em si. Tendo demonstrado, a partir dos dados do questionário, que a formação dos alunos é muito deficitária em termos de contato com o texto poético (e literário no geral) e que pouco estimula o prazer durante as atividades, acabamos por concluir que esse papel pode ser assumido pela universidade. Principalmente porque é no ensino superior que se formam os futuros professores e parece claro que, se o professor não gostar de ler poesia, não se sentir familiarizado com o gênero poético e não tiver uma prática cotidiana de leitura, o seu próprio trabalho futuro de mediação do processo ensino/aprendizagem pode reproduzir as falhas que no passado eles próprios verificaram em seus professores.

O exercício sobre metalinguagem, aplicado em dois momentos, representa um dos principais trunfos da pesquisa. Isto porque, como foi verificada uma grande melhoria na qualidade e na profundidade das respostas dadas na segunda versão, onde a turma demonstrou ter compreendido o que é a metalinguagem, além de ter conseguido identificar seus traços nos poemas abordados. Sendo aplicada no final da disciplina, a segunda versão demonstrou um grande avanço alcançado pelos alunos ao longo do semestre, o que, obviamente, nos leva a crer que também fomos responsáveis por auxiliar em parte deste desenvolvimento.

Ao longo da experiência os alunos foram demonstrando direcionar sua atenção tanto para elementos textuais (como rimas, organização dos versos, estrutura das estrofes, termos utilizados) quanto para elementos contextuais, temáticos sociais. E era justamente isso que buscávamos ao longo de toda a pesquisa, sendo inclusive o que defendemos no capítulo 1. E a turma demonstrou não se dar por satisfeita apenas na descrição do tipo de rima, na contagem das sílabas dos versos, na elucidação de certos significados que tivessem ficado obscuros. A preocupação constante era a de transpor essas descobertas para o plano do

significado. Colocações como “talvez numa referência ao modernismo (+) porque eles quebraram os padrões da poesia” ou “eu acho assim (++): que esse poema (+) ele fala da contradição do amor”, trazidas no capítulo 3, demonstram bem essa busca por trazer as descobertas do plano linguístico para o semântico.

Todavia, acreditamos que houve falhas em nossa postura de mediador. Nossa primeira aula teve muitos momentos expositivos (o que foi salientado pelo orientador em conversa que tivemos ao final). Talvez, num momento de pesquisa em que não tivesse seu olhar, realizado do exterior da relação que então se estabelecia entre professor (que era o meu papel no momento) e alunos, a prática fosse mantida daquela forma nas aulas seguintes, expondo mais que ouvindo, comprometendo, assim, a coleta de dados. Portanto, é mais do que válido enfatizar a importância de uma imersão assistida por um professor/orientador, não apenas na graduação, mas também numa pós-graduação, posto que a prática de ensino, em qualquer nível, requer um planejamento e uma execução adequada.

Ouvindo as aulas gravadas, percebemos que em muitos momentos, quando os alunos faziam certas colocações, era possível instigá-los a dizer algo mais, coisa que “no calor do momento” deixamos passar despercebidos. Talvez o próprio estímulo a falar mais tivesse levado os alunos a “se soltarem” mais nas aulas.

Talvez tenhamos falhado na falta de exploração de recursos midiáticos nas aulas seguintes à primeira. Se lá utilizamos documentário e vídeos com animações dos poemas, nas demais centramos o desenrolar das discussões apenas em antologias impressas. É óbvio que tendo sido tão interessante para os alunos a apresentação de vários recursos durante a primeira aula, isso só poderia ter aumentado ainda mais o prazer das leituras nas aulas seguintes.

Foi muito importante a utilização de ferramentas como o questionário de sondagem e a avaliação da disciplina, feita pelo professor titular, ao final do período. Tendo o objetivo de avaliar não apenas o professor e a disciplina, mas também as monitoras e nosso trabalho como bolsista/pesquisador, o questionário deu espaço para os alunos colocarem críticas, elogios, sugestões e avaliar de que forma se deu sua própria trajetória na disciplina. Assim, se

o questionário tratava das expectativas, a avaliação final dava conta das quebras de expectativa e até a superação das mesmas.

Muitos foram os comentários positivos em relação à nossa postura, mas um, entretanto, portando opinião negativa, nos levou a refletir melhor. Nele a aluna afirmava que o bolsista “falava pouco sobre os poemas, não explicava direito, deixando tudo para os alunos. Às vezes nem parecia querer estar na aula”. Nossa primeira reação foi esnobe. Pensamos “ora, logo eu, que tanto gosto de dar aula, como posso não querer estar em sala?”. Depois, voltamos a refletir sobre o caso. Lembramos da observação do nosso orientador, de que estávamos, na primeira aula, expondo demais. Imaginamos, portanto, que talvez a aluna estivesse esperando um professor com uma prática mais tradicional, um professor mais expositivo. Ou será que não nos fizemos entender? Talvez deixar mais claro para os alunos a finalidade e aplicação de todo o processo pudesse ter contribuído melhor para o aproveitamento da pesquisa.

De um modo geral, no entanto, logramos êxito com a intervenção. Um total de 29 poemas foi entregue, lido, comentado, analisado, quer individualmente, quer em grupo, quer por via oral, quer por via escrita. Os alunos demonstraram ter compreendido o conceito de metalinguagem, bem como as singularidades do estilo e da visão de mundo de Paulo Leminski. Amadurecendo significativamente enquanto leitores no decorrer da disciplina, passaram das análises esboçadas em poucas palavras para os textos ocupando geralmente mais de uma página. E, mostrando que quantidade por si só não evidencia qualidade, evoluíram também em níveis gramaticais e teóricos, sabendo aplicar os conceitos adequados até mesmo quando não pedíamos. Claro que, se muitas destas conquistas foram encabeçadas pelo professor regular da disciplina, não deixamos de reconhecer nossa contribuição, quer enquanto pesquisador, quer enquanto aluno bolsista.

De nossa parte, certamente a experiência contribuiu para que passássemos a dar cada vez mais atenção às contribuições de cada aluno, para que cada vez mais buscássemos valorizar cada interpretação e estimular discussões a partir delas. E, principalmente, conviver enquanto pesquisador com uma turma de “feras” do curso de Letras nos deu a oportunidade

de verificar um período de transição muito importante, onde ensino médio e graduação acabam se encontrando, o que não deixou de nos levar a refletir acerca daquilo que pretendemos por em prática em nossas aulas, a fim de proporcionar um contato cada vez mais adequado com a literatura na educação básica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Dámaso. *Poesía española: ensayo de métodos y límites estilísticos*. Madrid: Gredos, 1966.

ANDRADE, FÁBIO. *A transparência impossível: poesia brasileira e hermetismo*. Recife: Bagaço, 2010.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAMARGO, Goiandira Ortiz de. Leitura vocalizada de poesia. In: SANTOS E SILVA, Débora Cristina; CAMARGO, Goiandira Ortiz de; GUIMARÃES, Maria Severina Batista (orgs.). *Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético*. Goiânia: Cãnone, 2012. p. 57 – 73.

CARA, Salete de Almeida. *A poesia lírica*. São Paulo: Ática, s/d.

CHALHUB, Samira. *A metalinguagem*. São Paulo: Ática, 2005.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: \_\_\_\_\_. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 139 - 164.

DICK, André. Paulo Leminski depois do acaso. In: \_\_\_\_\_ e CALIXTO, Fabiano. *A linha que nunca termina: pensando Paulo Lemisnki*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004. p. 57 – 77.

FRANCHETTI, Paulo. Paulo Lemisnki e o haicai. In: SANDMANN, Marcelo (org.). *A pau a pedra a fogo a pique: dez estudos sobre a obra de Paulo Lemisnki*. Curitiba: Imprensa Oficial, 2010. p. 51-74.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. 14.ed. São Paulo: Ática 2008.

GUIMARÃES, Maria Severina Batista. In: SANTOS E SILVA, Débora Cristina; CAMARGO, Goiandira Ortiz de; GUIMARÃES, Maria Severina Batista (orgs.). *Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético*. Goiânia: Cãnone, 2012. p. 127 – 145.

GUIRAUD, Pierre. *A estilística*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa (sel.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83 - 132.

\_\_\_\_\_. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (sel.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 105 – 118.

JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: \_\_\_\_\_. *Linguística e comunicação*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1971. p. 118 - 162.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução: São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa (sel.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002(a), p. 67 – 84.

\_\_\_\_\_. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa (sel.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002(b), p. 85 – 103.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: UNESP, 2002.

LEMINSKI, Paulo. *La vie en close*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. *Distraídos venceremos*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. *O ex-estranho*. São Paulo: Iluminuras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Melhores poemas*. 6.ed. São Paulo: Global, 2002.

\_\_\_\_\_. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIMA, Luiz Costa. O leitor demanda (d)a literatura. In: \_\_\_\_\_. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 37 – 66.

MARQUES, Fabrício. *Aço em flor: a poesia de Paulo Leminski*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 83 – 102.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: poesia*. 16.ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

\_\_\_\_\_. *A criação literária: poesia e prosa*. São Paulo: Cultrix, 2013.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio e MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 83 – 102.

\_\_\_\_\_. *Poesia na sala de aula*. 3.ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

POUND, Ezra. *ABC da Literatura*. 11.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Modernismo: as poéticas do centramento e do descentramento. In: ÁVILA, Affonso. *O modernismo*. São Paulo: Perspectiva, s/d. p. 55 – 68.

SUSSEKIND, Flora. A literatura do eu. In: \_\_\_\_\_. *Literatura e vida literária: polêmicas, diários & retratos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. p. 67 – 87.

# **ANEXOS**

ANEXO 1

Escola em que concluiu o ensino médio: Escola Estadual da Prata

Particular ( ) Pública (x) Ano de conclusão: 1998

II – Sobre a leitura:

1 – Gênero(s) literário(s) que mais aprecia:

(x) Romance ( ) HQs (x) Crônica

( ) Cordel ( ) Conto ( ) Poesia

(x) Outros autoajuda, suspense, cotidiano

2 – Indique algumas obras literárias lidas no decorrer do ensino médio:

Dom Casimiro

A moreninha

Vidas Secas

3 – Dos livros ou textos literários que você leu ao longo de sua trajetória escolar, algum deles lhe marcou de forma especial? Cite. Saberá dizer por quê?

\_\_\_\_\_

4 – Espaços de acesso aos livros:

(x) Biblioteca escolar ( ) Sala de leitura

( ) Biblioteca pública ( ) possuía livros em casa

5 – Você costuma utilizar a internet como espaço de leitura de textos literários?

( ) Sim (x) Não

Caso a resposta seja positiva, conte-nos como se dá esse contato via internet:

\_\_\_\_\_

III – Sobre a leitura de poesia:

1 – Entre os autores abaixo, quais são os poetas que você conhece/aprecia?

(x) Carlos Drummond (x) Mário Quintana ( ) Cruz e Sousa

(x) Clarice Lispector ( ) Gonçalves Dias ( ) Euclides da Cunha

(x) Guimarães Rosa (x) José Alencar ( ) Paulo Leminski

( ) Manuel Bandeira ( ) Castro Alves ( ) Ferreira Gullar

Outros/as: \_\_\_\_\_

2 – Pensando nos poetas que você destacou acima, você lembra de algum de seus textos, algum verso, alguma imagem

3 – Você já leu algum poema de Paulo Leminski?

Sim  Não

Caso tenha lido, poderia citar algum, ou mesmo algum trecho?

não lembro

4 – Onde e por que você o leu?

Na escola, por indicação do professor  Em casa, pois estava folheando algum livro  
 Na escola, pois estava no livro didático  na internet, por meio de algum site ou rede social

IV – Sobre as aulas de literatura no ensino médio:

1 – Havia indicação de obras?

Sim  Não

Se sim, tente lembrar alguma(s):

2 – As obras indicadas eram discutidas em sala de aula?

Sim  Não

3 – Havia atividades orientadas sobre a leitura? Tente identificar alguma:

Encenações  Seminários  Confeção de jornaizinhos  
 Júri  Murais  Outros em leitura

4 – Como você avalia a forma como a literatura lhe foi ensinada (metodologia) ao longo do seu ensino médio:

Era participativa e estimulava o debate  Era baseada naquilo que estava no livro didático  
 Lia-se obras, mas não havia discussão  Por meio de resumos

Você acha que esta metodologia contribuiu, de alguma forma, por estimular em você um interesse pela literatura, um desejo de conhecer novas obras? Comente.

não, acabamos ao longo do tempo em pouco desmotivados por essas obras.

V – Agora fale um pouco de suas expectativas em relação à graduação em Letras e, mais especificamente, em relação à disciplina “Teoria do texto poético”:

não gostei muito de poesia, apesar de amar leitura, mas esse gênero me deixa um pouco preguiçoso, pois que apesar de ~~isso~~ agora buscarei mais motivação, me sentir bastante tocado pelos poemas de Rilke.

ANEXO 2

Aluna - Nayara Sammaria da Silva

TEORIA DO TEXTO POÉTICO

Prof.: Hélder Pinheiro  
Professor bolsista: Wesley Barbosa

PROCURA DA POESIA

Carlos Drummond de Andrade

Não faças versos sobre acontecimentos.  
Não há criação nem morte perante a poesia.  
Diante dela, a vida é um sol estático,  
não aquece nem ilumina.  
As afinidades, os aniversários, os incidentes pessoais não  
[contam.

Não faças poesia com o corpo,  
esse excelente, completo e confortável corpo, tão infenso à  
[efusão lírica.

Tua gota de bile, tua careta de gozo ou de dor no escuro  
são indiferentes.  
Nem me reveles teus sentimentos,  
que se prevalecem do equívoco e tentam a longa viagem.  
↳ O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia. ]

Não cantes tua cidade, deixa-a em paz.  
O canto não é o movimento das máquinas nem o segredo  
[das casas.  
Não é música ouvida de passagem, rumor do mar nas ruas  
[junto à linha de espuma.

O canto não é a natureza  
nem os homens em sociedade.  
Para ele, chuva e noite, fadiga e esperança nada significam.  
A poesia (não tires poesia das coisas)  
elide sujeito e objeto.

Não dramatizes, não invoques,  
não indagues. Não percas tempo em mentir.  
Não te aborreças.  
Teu iate de marfim, teu sapato de diamante,  
vossas mazurcas e abusões, vossos esqueletos de família  
desaparecem na curva do tempo, é algo imprestável.

Não recomponhas  
tua sepultada e merencória infância.  
Não osciles entre o espelho e a  
memória em dissipação.  
Que se dissipou, não era poesia.  
Que se partiu, cristal não era.

↳ Penetra surdamente no reino das palavras.  
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.  
Estão paralisados, mas não há desespero,  
há calma e frescura na superfície intata.  
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.

Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.  
Tem paciência se obscuros. Calma, se te provocam.  
Espera que cada um se realize e consume  
com seu poder de palavra  
e seu poder de silêncio.  
Não forces o poema a desprender-se do limbo.  
Não colhas no chão o poema que se perdeu.  
↳ Não adules o poema. Aceita-o ]

como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada  
no espaço.

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?

Repara:  
ermas de melodia e conceito  
elas se refugiaram na noite, as palavras.  
Ainda úmidas e impregnadas de sono,  
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.

DESENCONTRÁRIOS

Paulo Leminski

Mandei a palavra rimar  
Ela não me obedeceu  
Falou em mar, em céu, em rosa,  
Em grego, em silêncio, em prosa.  
Parecia fora de si,  
A sílaba silenciosa.

Mandei a frase sonhar,  
E ela se foi num labirinto  
Fazer poesia, eu sinto, apenas isso.  
Dar ordens a um exército,  
Para conquistar um império extinto..

SINTONIA PARA PRESSA E PRESSÁGIO

Paulo Leminski

Escrevia no espaço.  
Hoje, grafo no tempo,  
na pele, na palma, na pétala,  
luz do momento.  
São na dúvida que separa  
o silêncio de quem grita  
do escândalo que cala,  
no tempo, distância, praça,  
que a pausa, asa, leva  
para ir do percalço ao espasmo.

Eis a voz, eis o deus, eis a fala,  
eis que a luz se acendeu na casa  
e não cabe mais na sala.

## Resposta

O poema "procura da poesia" de Carlos Drummond de Andrade, fala de como se deve fazer poesia, nos primeiros versos o eu-lírico descreve o que não se pode, ou não se deve, escrever quando escreve-se uma poesia, na 7ª estrofe o eu-lírico diz o que devemos expressar quando compoemo uma poesia.

O segundo poema chama-se "Desencontrário" de Paulo Leminsk, nele o eu-lírico diz que tentou fazer uma poesia mais os palavras não o obedeceram, como foi dito no primeiro ~~verso~~ no segundo verso: "mandei a palavra rimar/ela não me obedeceu", como podemos observar o autor não tem o domínio sobre suas próprias palavras.

O terceiro poema "Sintonia para a pressa e presságio" de Paulo Leminsk também fala sobre o fazer poesia, nesse poema o eu-lírico expressa que ele faz poesia em qualquer lugar, não havendo assim um lugar ideal para se fazer poesia.

Podemos perceber que em todos os poemas o poeta tenta expor sua opinião de como fazer poesia, a esse fenômeno damos o nome de metalinguagem.



Universidade Federal de Campina Grande

Disciplina: Teoria do Texto Poético

Professor: Helder Pinheiro

Aluna: Claudenice da Silva Souza

No poema "Procura da Poesia" de Drummond, é visível o estilo mais voltado para a prosa. Ao longo de todo o poema, o eu lírico vai fazendo uma série de negociações de que, para ele, não se deve falar ao escrever versos. Conseqüentemente, dessa maneira, uma busca do fazer poético.

Em Desconcentração de Boeminski, o eu lírico mostra o ato de fazer poesia de maneira diferente de Drummond. Ou seja, o eu lírico conta que morde a palavra rítmica e ela não obedece. Nesse poema, o eu lírico apenas mente.

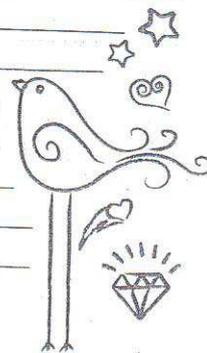
Enquanto que em "Sintoma para prosa e poesia" de Boeminski o eu lírico escreve "na pele", Drummond em "Procura da Poesia" diz "não fazer poesia com o corpo". Ou seja, o que para um é instrumento poético, para outro não seria no ato de fazer poemas. É o contraste continua: o eu lírico de "Sintoma e..." escreve "na pétala" - alusão a Joluz, a natureza, em "Procura da Poesia" o eu lírico adverte "O canto não é a natureza".



Drummond prega que se faça poesia olhando a cidade, prega também que fale de família, "é algo imprestável". Para ele, nem a infância deve ser tema de poesia. Pois,



os poemas estão "no reino das palavras"  
"em estado de dicionário". Ao que pare-  
ce, o gogol poético para Dnummend é algo  
que está na palavra em si e não em coi-  
sas exteriores, pois ele diz que men os sentimentos  
servem para fazer poesia, já para heminski, o  
gogol poético se camufla no sentido vulgar pelas  
versos "fazer poesia, eu sinto, apenas isso". Na  
presença de heminski, é permitido falar de acor-  
tecimentos como está exemplificado nos versos "o  
silêncio de quem grita / do escândalo que cala".



# **APÊNDICES**

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO

**I – Identificação:**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Escola em que concluiu o ensino médio:

\_\_\_\_\_

Particular ( )

Pública ( )

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**II – Sobre a leitura:**

1 – Gênero(s) literário(s) que mais aprecia:

( ) Romance

( ) HQs

( ) Crônica

( ) Cordel

( ) Conto

( ) Poesia

( ) Outros

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2 – Indique algumas obras literárias lidas no decorrer do ensino médio:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3 – Dos livros ou textos literários que você leu ao longo de sua trajetória escolar, algum deles lhe marcou de forma especial? Cite. Saberá dizer por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 – Espaços de acesso aos livros:

( ) Biblioteca escolar

( ) Sala de leitura

( ) Biblioteca pública

( ) possuía livros em casa

5 – Você costuma utilizar a internet como espaço de leitura de textos literários?

( ) Sim

( ) Não

Caso a resposta seja positiva, conte-nos como se dá esse contato via internet:

\_\_\_\_\_

---

---

**III – Sobre a leitura de poesia:**

1 – Entre os autores abaixo, quais são os poetas que você conhece/aprecia?

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Carlos Drummond   | <input type="checkbox"/> Mário Quintana | <input type="checkbox"/> Cruz e Sousa      |
| <input type="checkbox"/> Clarice Lispector | <input type="checkbox"/> Gonçalves Dias | <input type="checkbox"/> Euclides da Cunha |
| <input type="checkbox"/> Guimarães Rosa    | <input type="checkbox"/> José Alencar   | <input type="checkbox"/> Paulo Leminski    |
| <input type="checkbox"/> Manuel Bandeira   | <input type="checkbox"/> Castro Alves   | <input type="checkbox"/> Ferreira Gullar   |

Outros/as: \_\_\_\_\_

---

2 – Pensando nos poetas que você destacou acima, você lembra de algum de seus textos, algum verso, alguma imagem interessante utilizada? Se sim, escreva abaixo:

---

---

---

---

3 – Você já leu algum poema de Paulo Leminski?

- Sim                       Não

Caso tenha lido, poderia citar algum, ou mesmo algum trecho?

---

---

---

4 – Onde e por que você o leu?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Na escola, por indicação do professor      | <input type="checkbox"/> na internet, por meio de algum site ou rede social |
| <input type="checkbox"/> Na escola, pois estava no livro didático   |   |
| <input type="checkbox"/> Em casa, pois estava folheando algum livro |   |

**IV – Sobre as aulas de literatura no ensino médio:**

1 – Havia indicação de obras?

- Sim                       Não

Se sim, tente lembrar alguma(s):

---

---

---

2 – As obras indicadas eram discutidas em sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

3 – Havia atividades orientadas sobre a leitura? Tente identificar alguma:

( ) Encenações ( ) Murais ( ) Outros

( ) Júri

( ) Confecção de

( ) Seminários jornaizinhos

4 – Como você avalia a forma como a literatura lhe foi ensinada (metodologia) ao longo do seu ensino médio:

( ) Era participativa e estimulava o debate

( ) Lia-se obras, mas não havia discussão

( ) Era baseada naquilo que estava no livro didático

( ) Por meio de resumos

Você acha que esta metodologia contribuiu, de alguma forma, por estimular em você um interesse pela literatura, um desejo de conhecer novas obras? Comente.

---

---

---

**V – Agora fale um pouco de suas expectativas em relação à graduação em Letras e, mais especificamente, em relação à disciplina “Teoria do texto poético”:**

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE 2

Exemplo de Plano de aula – 07 de dezembro de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Disciplina: Teoria do texto poético  
Professor: Hélder Pinheiro  
Bolsista REUNI: Wesley Barbosa

### **PLANO DE AULA**

#### **OBJETO:**

Poemas de Paulo Leminski

#### **OBJETIVOS:**

Promover o contato dos alunos com o autor e seus poemas.

Contribuir para a interação entre os alunos em sala de aula.

#### **TEMPO ESTIMADO:**

1h 40min.

#### **ESTRATÉGIAS:**

Exibição de vídeo (documentário) sobre Paulo Leminski.

Discussão com os alunos sobre alguns aspectos presentes no vídeo.

Divisão da turma em grupos, onde cada um deverá ler e discutir um poema, para apresentar para os colegas.

#### **RECURSOS DIDÁTICOS:**

Datashow; antologia poética de Paulo Leminski.

#### **DESENVOLVIMENTO:**

1ª etapa: Apresentação do documentário “Ervilha da Fantasia”, tendo como tema a obra e trajetória poética de Paulo Leminski. (30 min.)

2ª etapa: Discussão sobre o documentário, levando os alunos a destacarem alguns pontos que julgaram importantes e comentá-los. (20 min.)

3ª etapa: Divisão da turma em grupos. Cada grupo ficará responsável por um poema. Os alunos deverão ler e discutir o texto e preparar uma pequena apresentação para a turma, a ser realizada na próxima aula. (40 min.)

### APÊNDICE 3

Exemplo de Plano de aula – 11 de dezembro de 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Disciplina: Teoria do texto poético  
Professor: Hélder Pinheiro  
Bolsista REUNI: Wesley Barbosa

#### **PLANO DE AULA**

##### **OBJETO:**

Poemas de Paulo Leminski e Carlos Drummond de Andrade.

##### **OBJETIVOS:**

Estimular os alunos a desenvolverem suas próprias opiniões e impressões sobre os poemas e apresentá-las aos colegas.

Levar os alunos a perceberem algumas características da obra de Paulo Leminski e compará-las àquilo que eles conhecem por poesia e mesmo aquilo que já leram em outros poetas.

Verificar pontos em comum sobre o que é o fazer poético para Leminski e para Drummond

##### **TEMPO ESTIMADO:**

1h 20min.

##### **ESTRATÉGIAS:**

Divisão da turma em grupos e apresentação das discussões iniciadas na aula anterior.

Leitura e discussão do poema *Procura da poesia*, de Carlos Drummond de Andrade.

##### **RECURSOS DIDÁTICOS:**

Antologia entregue aos alunos.

##### **DESENVOLVIMENTO:**

1ª etapa: Os alunos vão se reunir com os colegas com os quais formaram os grupos na última aula e, após breve discussão, apresentar suas impressões sobre os poemas (40 min.)

2ª etapa: Leitura e discussão do poema Procura da poesia, de Drummond, tentando verificar pontos de contato entre o seu conceito de poesia e de fazer poético e o de Leminski. (40 min.)

TEORIA DO TEXTO POÉTICO

Antologia Poética

PAULO LEMINSKI

SUJEITO INDIRETO

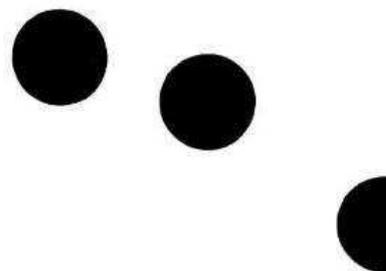
Quem dera eu achasse um jeito  
de fazer tudo perfeito,  
feito a coisa fosse o projeto  
e tudo já nascesse satisfeito.  
Quem dera eu visse o outro lado,  
o lado de lá, lado meio,  
onde o triângulo é quadrado  
e o torto parece direito.  
Quem dera um ângulo reto.  
Já começo a ficar cheio  
de não saber quando eu falto,  
de ser, mim, indireto sujeito.



**Vim pelo caminho difícil,  
a linha que nunca termina,  
a linha bate na pedra,  
a palavra bate na esquina,  
mínima linha vazia,  
a linha, uma vida inteira,  
palavra, palavra minha.**

**Paulo Leminski**

um bom poema  
leva anos  
cinco jogando bola,  
mais cinco estudando sânscrito,  
seis carregando pedra,  
nove namorando a vizinha,  
sete levando porrada,  
quatro andando sozinho,  
três mudando de cidade,  
dez trocando de assunto,  
uma eternidade, eu e você,  
caminhando junto



LUA NA AGUA  
LUA NA AGUA  
LUA NA AGUA  
ALGUMA LUA  
LUA ALGUMA  
LUA ALGUMA

o amor, esse sufoco,  
agora há pouco era muito,  
agora, apenas um sopro  
  
ah, troço de louco,  
corações trocando rosas,  
e socos



o pauloleminski  
é um cachorro louco  
que deve ser morto  
a pau a pedra  
a fogo a pique  
senão é bem capaz  
o filhadaputa  
de fazer chover  
em nosso piquenique

## INVERNÁCULO

(3)

Esta língua não é minha.  
qualquer um percebe.

Quando o sentido caminha,  
a palavra permanece.

Quem sabe mal digo mentiras,  
vai ver que só minto verdades.

Assim me falo, eu, mínima,  
quem sabe, eu sinto, mal sabe.

Esta não é minha língua.

A língua que eu falo trava  
uma canção longínqua,  
a voz, além, nem palavra.

O dialeto que se usa  
à margem esquerda da frase,  
eis a fala que me lusa,  
eu, meio, eu dentro, eu, quase.

nunca sei ao certo  
se sou um menino de dúvidas  
ou um homem de fé

certezas o vento leva  
só dúvidas continuam de pé

## AÇO EM FLOR

Quem nunca viu  
que a flor, a faca e a fera  
tanto fez como tanto faz,  
e a forte flor que a faca faz  
na fraca carne,  
um pouco menos, um pouco mais,  
quem nunca viu  
a ternura que vai  
no fio da lâmina samurai,  
esse, nunca vai ser capaz.

## ALÉM ALMA

(UMA GRAMA DEPOIS)

Meu coração lá de longe  
faz sinal que quer voltar

Já no peito trago em bronze:  
NÃO TEM VAGA NEM LUGAR.

Pra que me serve um negócio  
que não cessa de bater?

Mais me parece um relógio  
que acaba de enlouquecer.

pra que é que eu quero quem chora,  
se estou tão bem assim,  
e o vazio que vai lá fora  
cai macio dentro de mim?

## O ATRASO PONTUAL

Ontens e hojes, amores e ódio,  
adianta consultar o relógio?

Nada poderia ter sido feito,  
a não ser no tempo em que foi lógico.

ninguém nunca chegou atrasado  
Bênçãos e desgraças

vêm sempre no horário.

Tudo o mais é plágio.

Acaso é este encontro  
entre o tempo e o espaço

mais do que um sonho que eu conto  
ou mais um poema que eu faço?

você pára  
a fim de ver  
o que te espera

só uma nuvem  
te separa  
das estrelas

## APÊNDICE 6

### ANTOLOGIA METALINGUAGEM

#### OS POEMAS

Mário Quintana

Os poemas são pássaros que chegam  
não se sabe de onde e pousam  
no livro que lê.  
Quando fecha o livro, eles alçam vôo  
como de um alcapão.  
Eles não têm pouso  
nem porto  
alimentam-se um instante em cada par de mãos  
e partem.  
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,  
no maravilhado espanto de saberes  
que o alimento deles já estava em ti...

#### ACIMA DE QUALQUER SUSPEITA

José Paulo Paes

a poesia está morta  
  
mas juro que não fui eu  
  
eu até que tentei fazer o melhor que podia para salvá-la  
  
imitei diligentemente augusto dos anjos paulo torres carlos  
drummond de andrade manuel bandeira murilo Mendes  
vladimir maiakóvski joão cabral de melo neto paul  
éluard oswald de andrade guillaume apolinaire sosíge-  
nes costa bertolt brecht augusto de campos  
  
não adiantou nada  
  
em desespero de causa cheguei a imitar um certo (ou incer-  
to) josé paulo paes poeta de ribeirãozinho estrada de  
ferro araraquarense  
  
porém ribeirãozinho mudou de nome a estrada de ferro  
araraquarense foi extinta e josé paulo paes parece nun-  
ca ter existido  
  
nem eu

#### POÉTICA

Manuel Bandeira

Estou farto do lirismo comedido  
Do lirismo bem comportado  
Do lirismo funcionário público com livro de ponto  
[expediente protocolo e manifestações de apreço ao sr.  
[diretor.  
Estou farto do lirismo que pára e vai averiguar no dicionário  
[o cunho vernáculo de um vocábulo.  
  
Abaixo os puristas

Todas as palavras sobretudo os barbarismos universais  
Todas as construções sobretudo as sintaxes de exceção  
Todos os ritmos sobretudo os inumeráveis

Estou farto do lirismo namorador  
Político  
Raquítico  
Sifilítico  
De todo lirismo que capitula ao que quer que seja fora de si  
[mesmo

De resto não é lirismo  
Será contabilidade tabela de co-senos secretário do amante  
[exemplar com cem modelos de cartas e as diferentes  
[maneiras de agradar às mulheres, etc.

Quero antes o lirismo dos loucos  
O lirismo dos bêbedos  
O lirismo difícil e pungente dos bêbedos  
O lirismo dos *clowns* de Shakespeare

- Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.

#### MOTIVO

Cecília Meireles

Eu canto porque o instante existe  
e a minha vida está completa.  
Não sou alegre nem sou triste:  
sou poeta.

Irmão das coisas fugidias,  
não sinto gozo nem tormento.  
Atravesso noites e dias  
no vento.

Se desmorono ou se edifico,  
se permaneço ou me desfaço,  
- não sei, não sei. Não sei se fico  
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.  
Tem sangue eterno a asa ritmada.  
E um dia sei que estarei mudo:  
- mais nada.

#### DE “V INTERNACIONAL”

Maiakovski

Eu  
à poesia  
só permito uma forma:  
concisão,  
precisão das fórmulas  
matemáticas.  
As parlengas poéticas estou acostumado  
eu ainda falo versos e não fatos.  
Porém  
se eu falo  
“A”

este “a”  
é uma trombeta-alarma para a humanidade.  
Se eu falo  
“B”  
é uma nova bomba na batalha do homem.

1922

O ÚLTIMO POEMA  
Manuel Bandeira

Assim eu queria meu último poema  
Que fosse terno dizendo as coisas mais simples e menos  
[intencionais  
Que fosse ardente como um soluço sem lágrimas  
Que tivesse a beleza das flores quase sem perfume  
A pureza da chama em que se consomem os diamantes  
[mais límpidos  
A paixão dos suicidas que se matam sem explicação.

OFÍCIO  
Antonio Morais de Carvalho

Não quero o poema-perfeito:  
O fastio dos Deuses,  
A bondade do Diabo,  
O Verbo,  
A Bomba!

Não quero o poema-perfeito:  
Eu sei que o ultrapasso  
Ao tocar o seu mistério.

Não quero o poema-perfeito,  
O último-poema:  
A poesia  
É meu ofício cotidiano.

AUTOPSICOGRAFIA  
Fernando Pessoa

O poeta é um fingidor.  
Finge tão completamente  
Que chega a fingir que é dor  
A dor que deveras sente.  
E os que lêem o que escreve,  
Na dor lida sentem bem,  
Não as duas que ele teve,  
Mas só a que eles não têm.  
E assim nas calhas de roda

Gira, a entreter a razão,  
Esse comboio de corda  
Que se chama coração.

27/11/1930

UMA FEIA FACA  
José Antonio Assunção

(Ao poeta João Cabral de Melo Neto, ao seu modo e ritmo)

1. Uma palavra como uma fruta  
cuja polpa houvesse externa,  
anterior à casca;  
  
fruta ao avesso, avessa à fala:  
degustá-la é haver-se afásico,  
entranhar o nada;  
  
fruta ácida, cancerígena,  
que mais esgarça o estômago-  
-vácuo da criança inane.
2. Uma palavra como uma flauta  
cujo vácuo houvesse externo,  
ulterior à frauta;  
  
flauta pouca, escassa:  
quem a põe na boca  
(solfejando o nada)  
sopra uma nota tênue,  
tísica, rala;  
  
flauta sobremodo mágica:  
se tocada na rua  
(qual pão abstrato)  
uma multidão a segue  
em réquiem, fúria, ou fado.
3. Uma palavra como uma faca  
cuja folha (em ácido)  
fosse só gume, também o cabo;

uma feia faca  
entranhando o estômago,  
e afiando a si mesma,  
a lazarina;

faca inviável  
de usar-se em bainha  
- fosse crônica, única  
sua vocação intestinal.

## APÊNDICE 6

### TEORIA DO TEXTO POÉTICO

#### PROCURA DA POESIA

Carlos Drummond de Andrade

Não faças versos sobre acontecimentos.  
Não há criação nem morte perante a poesia.  
Diante dela, a vida é um sol estático,  
não aquece nem ilumina.  
As afinidades, os aniversários, os incidentes pessoais não  
[contam.  
Não faças poesia com o corpo,  
esse excelente, completo e confortável corpo, tão infenso à  
[efusão lírica.

Tua gota de bile, tua careta de gozo ou de dor no escuro  
são indiferentes.  
Nem me reveles teus sentimentos,  
que se prevalecem do equívoco e tentam a longa viagem.  
O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia.

Não cantes tua cidade, deixa-a em paz.  
O canto não é o movimento das máquinas nem o segredo  
[das casas.  
Não é música ouvida de passagem, rumor do mar nas ruas  
[ junto à linha de espuma.

O canto não é a natureza  
nem os homens em sociedade.  
Para ele, chuva e noite, fadiga e esperança nada significam.  
A poesia (não tires poesia das coisas)  
elide sujeito e objeto.

Não dramatizes, não invoques,  
não indagues. Não percas tempo em mentir.  
Não te aborreças.  
Teu iate de marfim, teu sapato de diamante,  
vossas mazurcas e abusões, vossos esqueletos de família  
desaparecem na curva do tempo, é algo imprestável.

Não recomponhas  
tua sepultada e merencória infância.  
Não osciles entre o espelho e a  
memória em dissipação.  
Que se dissipou, não era poesia.  
Que se partiu, cristal não era.

Penetra surdamente no reino das palavras.  
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.  
Estão paralisados, mas não há desespero,  
há calma e frescura na superfície intata.  
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.

Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.  
Tem paciência se obscuros. Calma, se te provocam.

Espera que cada um se realize e consume  
com seu poder de palavra  
e seu poder de silêncio.  
Não forces o poema a desprender-se do limbo.  
Não colhas no chão o poema que se perdeu.  
Não adules o poema. Aceita-o  
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada  
no espaço.

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?

Repara:  
ermas de melodia e conceito  
elas se refugiaram na noite, as palavras.  
Ainda úmidas e impregnadas de sono,  
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.

#### DESENCONTRÁRIOS

Paulo Leminski

Mandei a palavra rimar  
Ela não me obedeceu  
Falou em mar, em céu, em rosa,  
Em grego, em silêncio, em prosa.  
Parecia fora de si,  
A sílaba silenciosa.

Mandei a frase sonhar,  
E ela se foi num labirinto  
Fazer poesia, eu sinto, apenas isso.  
Dar ordens a um exército,  
Para conquistar um império extinto.

#### SINTONIA PARA PRESSA E PRESSÁGIO

Paulo Leminski

Escrevia no espaço.  
Hoje, grafo no tempo,  
na pele, na palma, na pétala,  
luz do momento.  
São na dúvida que separa  
o silêncio de quem grita  
do escândalo que cala,  
no tempo, distância, praça,  
que a pausa, asa, leva  
para ir do percalço ao espasmo.

Eis a voz, eis o deus, eis a fala,  
eis que a luz se acendeu na casa  
e não cabe mais na sala.

## APENDICE 7

### MINIATURAS DA ANIMAÇÃO FEITA A PARTIR DE UM POEMA - 01

Nome do Arquivo: MAGNÓLIA.wmv  
Tamanho do Arquivo: 1,33 MB (1.397.606 bytes)  
Resolução: 640x480  
Duração: 00:00:29

MPC-HC

pel brar co magr ólia  o a:zul m:anhã ver melho o lha	00:00:02	pel o brar co magr ólia  o a:zul m:anhã ver melho o lha	00:00:03	pel o brar co magr ólia  o a:zul m:anhã ver melho o lha	00:00:05
pel o brar co magr ólia  o a:zul m:anhã ver melho o lha	00:00:06	pel o brar co magr ólia  o a:zul m:anhã ver melho o lha	00:00:08		00:00:09
pel o brar co magr ólia  o a:zul m:anhã ver melho o lha	00:00:11	pel o brar co magr ólia  o a:zul m:anhã ver melho o lha	00:00:12	pel o brar co magr ólia  o a:zul m:anhã ver melho o lha	00:00:14
pel o brar co magr ólia  o a:zul m:anhã ver melho o lha	00:00:15	pel o brar co magr ólia  o a:zul m:anhã ver melho o lha	00:00:17	pel o brar co magr ólia  o a:zul m:anhã ver melho o lha	00:00:18
	00:00:20	pel o brar co magr ólia  o a:zul m:anhã ver melho o lha	00:00:21	pel o brar co magr ólia  o a:zul m:anhã ver melho o lha	00:00:23
pel o brar co magr ólia  o a:zul m:anhã ver melho o lha	00:00:24	pel o brar co magr ólia  o a:zul m:anhã ver melho o lha	00:00:26	pel o brar co magr ólia  o a:zul m:anhã ver melho o lha	00:00:28

APENDICE 8

MINIATURAS DA ANIMAÇÃO FEITA A PARTIR DE UM POEMA – 02

