O ENSINO DE LITERATURA SOB A PERSPECTIVA DO RIZOMA

Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg
UENP / campus Jacarezinho

Resumo

Propomos, neste artigo, apontar alguns tópicos sobre o ensino de literatura em que se considere a aplicabilidade da perspectiva do rizoma, tendo como objetivo trazer alguma contribuição à formação dos professores como leitores, na graduação em Letras, e como formadores de leitores.

Palavras-chave: Metodologia do ensino de literatura; Perspectiva rizomática; Diretrizes Curriculares.

Abstract

By means of this article, we intend to pinpoint some topics about the teaching of literature which takes into account the applicability of the rhizoma perspective, so as to give some contribution to the education of teachers as readers and as reading instructors, in the undergraduation course of Letters. We highlight, among our theoretical references, the insight of Aguiar and Bordini (1988), Deleuze and Guattari (2007).

Keywords: Literature Teaching Methodology; rhizomatic perspective; Curricular Guidelines.

Com vistas à superação de um modelo arcaico de ensino, que afasta o aluno da prática de leitura por não lhe proporcionar identificação e prazer, surgem novas possibilidades de abordagem do texto literário em sala de aula. Dentre elas, destaca-se o emprego da perspectiva do rizoma na apreciação do texto, prática que se revela em sintonia com o dinamismo das propostas ora em evidência, como a dialógica, por exemplo, inspirada nos conceitos bakhtinianos, e formalizada por William Cereja, a partir de sua tese de doutoramento[1]. A "proposta rizomática", como vem sendo identificada, viabiliza explorar as inúmeras relações existentes nas teias discursivas que atravessam tanto o texto quanto a visão de mundo do aluno leitor, tornando a leitura literária plena de sentidos.

Para iniciarmos as considerações pertinentes, é preciso recordar que as *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica*,

1- CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura – uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* (2005).

organizadas pela equipe de ensino da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, veicularam propostas de ensino de literatura à luz da perspectiva rizomática, para alunos do ensino médio. Trata-se de uma versão disponibilizada via endereço eletrônico do governo do estado do Paraná, durante o ano de 2007. Tentando agregar a nova proposta àquela já recomendada aos professores do ensino fundamental, a Estética da Recepção, os autores das *Diretrizes* aconselhavam:

> No Ensino Médio, pressupõe-se que o aluno-leitor já conquistou um nível de maturidade de leitura que o permite estabelecer relações intertextuais mais autônomas. Por esse motivo, sugere-se uma perspectiva no trato com o texto literário que se soma à Estética da Recepção: a perspectiva rizomática.[2]

Ao tratarem dos Encaminhamentos Metodológicos, os autores se referiram, portanto, à Estética da Recepção, ao suporte teórico, mas não apresentaram a metodologia nele inspirada, e que foi organizada pelas pesquisadoras Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini. A par de outras metodologias, o método recepcional foi descrito no livro *Literatura – a formação do leitor*, lançado em 1988, com uma segunda edição em 1993. Assim, nas *Diretrizes*, não se poderia identificar a própria Estética da Recepção como uma metodologia, mas como fundamento teórico do método criado pelas duas pesquisadoras, e que é motivo de estudos, inclusive, em programas de pós-graduação.

Da mesma forma, os autores das *Diretrizes* de 2006/2007 incluem no tópico dos Encaminhamentos Metodológicos os conceitos relativos à perspectiva rizomática, que de fato deveriam pertencer ao âmbito dos Pressupostos Teóricos. Não separando, portanto, as duas instâncias, os autores dedicaram-se a expor as origens da metáfora "rizoma", inspirada nos textos de Deleuze e Guattari, dentre eles, *Mil platôs*, publicado em 1995. Apresentaram ainda a contraposição entre a metáfora do rizoma e o paradigma arbóreo, este figurando, em termos de conhecimento, a "autoridade inquestionável", o "dogma", a "tradição-não reflexiva". Eis as orientações "metodológicas" dadas ao professor sobre tal suporte teórico:

> Para operar na perspectiva rizomática, um professor de Literatura deverá ser contínuo leitor e capaz de selecionar os textos com os quais trabalhará. Terá como critérios não a linearidade da historiografia nem a adaptabilidade do texto ou tema à linguagem dos alunos, porque isso subestimaria suas capacidades cognitivas.

2- PARANÁ. ***Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica*** **(Em revisão), 2007, p. 38.**

> O professor também deixará de levar em conta a facilidade do texto e levará aos estudantes propostas que ampliem relações de leitura conforme a metáfora do *rizoma*. Estimulará associações entre um ponto e outro e estabelecerá suas conexões a partir dos textos apresentados pelos alunos, da autoria deles ou não.
> Ao trabalhar com os textos selecionados, o professor instigará relações entre eles e o contexto presente. Terá sempre em vista o presente da leitura e as múltiplas possibilidades de construção do significado a partir desse instante que carrega em si alguma magia.
> [...] Se a condição de contínuo leitor permite ao professor selecionar textos da literatura nacional e universal a serem trabalhados, qualifica-o também como sujeito capaz de fazer proliferar o pensamento pela multiplicidade de relações possíveis.
> [...] O professor, no exercício da função, não ficará preso somente à linha do tempo da historiografia, que é apenas um dos métodos de entrada no texto literário, talvez o mais antigo. Utilizará, também, diversas correntes da crítica literária mais eficazes no trato com a literatura tais como, os estudos filosóficos e sociológicos, a Estética da Recepção, a análise do discurso, a psicanálise, entre tantos outros que podem enriquecer o entendimento da obra literária[3].

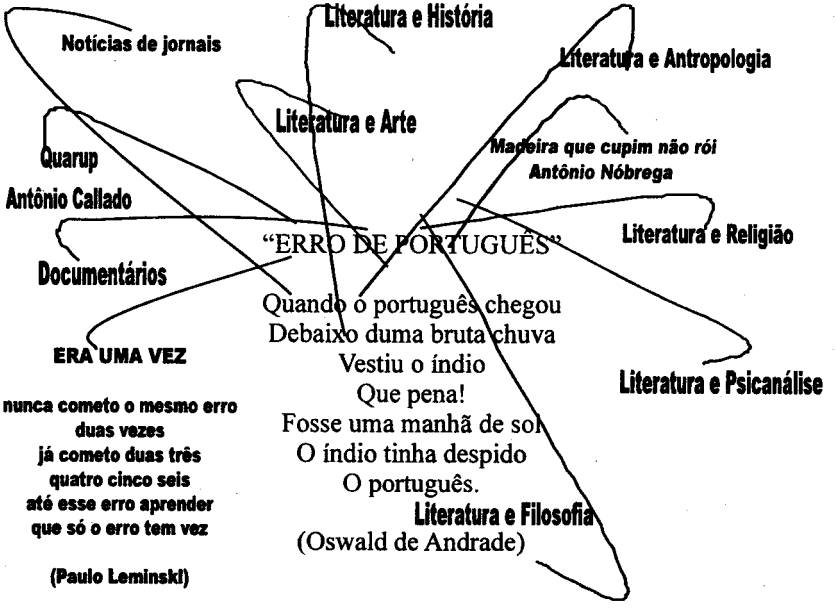
Logo em seguida, foi sugerida uma forma de abordagem de textos, de acordo com os elementos teóricos apontados, cujo planejamento das atividades deveria estar "aberto a um contágio intertextual"[4]. Partindo do poema "erro de português", de Oswald de Andrade, foi sugerido que o professor estabelecesse contrapontos com textos da Literatura de Informação, com o romance *Quarup*, de Antônio Callado, e com outros textos, de caráter jornalístico, que explorassem circunstâncias relacionadas à vida dos índios brasileiros, aos problemas e busca de soluções para a questão indígena. A partir dos contrapontos, os autores das *Diretrizes* de 2007 ainda sugeriam:

> E se a leitura do texto de Oswald possibilita a algum aluno lembrar da Baby do Brasil com sua música *Dia de Índio*, o professor mostrará, também, *O Descobrimento do Brasil*, de Villa Lobos, e *Madeira que cupim não rói*, de Antônio Nóbrega e Wilson Freire, enveredando o curso da aula para contribuições da música indígena à música popular e erudita nacional. O texto, assim, invoca outros temas, outros gêneros; hipertextos e virtualidades

3 - PARANÁ. ***Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica* (Em revisão), 2007, p. 38-39.**
4 - *Idem*, p. 40.

> [...] Pensadas desta maneira, embora tenham um curso planejado pelo professor, as aulas de Literatura estarão sujeitas a ajustes atendendo às necessidades e sugestões dos alunos, de modo a incorporar suas idéias e as relações textuais por eles estabelecidas. Assim, a aula partirá do(s) texto(s) selecionados pelo professor que colocará o aluno em face de obras literárias integrais em vez de resumos ou sinopses. Aceitará os textos sugeridos pelos alunos como ponto de lançamento para a leitura de outros, num contínuo *texto-puxa-texto* que leve à reflexão, ao aprimoramento do pensar e a um aperfeiçoamento no manejo que ele terá de suas habilidades de falante, leitor e escritor. Pode enriquecer este trabalho a lembrança de um filme, de uma música, de outras leituras relacionadas, mesmo a de fatos vividos ou a produção do próprio aluno.[5]

Numa hipótese de configuração do que propunham as *Diretrizes* de 2007, teríamos:



Como se percebe, o procedimento sugerido se opõe às práticas centradas na historiografia linear, que tanto tem engessado os trabalhos com o texto literário em sala de aula, e ao mesmo tempo tem colaborado para afastar o leitor

5 - *Idem*, p. 39-40.

adolescente da literatura. Uma das características principais dessa prática foi apontada pelos autores das *Diretrizes*: "O rizoma sugere mobilidade que leva à libertação do pensamento em relação à linha do tempo, o que permite valorizar a elaboração de mapas de leituras mais do que imobilizá-las na história".[6]

Sem dúvida alguma, este suporte teórico daria liberdade ao professor para inovar nas abordagens dos textos, inclusive das obras canônicas, colocando-as em "comunicação" com outros temas e gêneros, além de aproximá-las do cotidiano do adolescente, ao eleger a música, o cinema, o hipertexto, por exemplo, como participantes desse diálogo. Enfim, propunha-se a tão sonhada prática contextualizada, que certamente enriqueceria a apreciação dos textos literários nas aulas. Contudo, tal proposta não encontrou ressonâncias entre os professores de língua portuguesa do estado do Paraná e os proponentes das *Diretrizes* não mantiveram a perspectiva rizomática na versão final, de 2008, que recebeu o título de *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa.*

De acordo com os estudos empreendidos pelos membros do Grupo de Pesquisa *Literatura e Ensino*, e em sintonia com os pressupostos teóricos adotados na área, julgamos que a aplicação de procedimentos inspirados no rizoma não deveria ser abandonada pelo professor de literatura. Justificamos a opinião especialmente porque os docentes da escola pública paranaense já vinham sendo assessorados por diretrizes curriculares que representavam sucessivos progressos no campo teórico. Se tivessem colocado em prática as sugestões dadas, provavelmente reconsiderariam a aplicabilidade do rizoma à leitura dos textos.

A título de contribuição aos professores que ainda tenham dúvidas sobre aspectos teóricos e metodológicos relativos à perspectiva rizomática, passemos a apreciar alguns tópicos que consideramos essenciais para a assimilação de uma prática instigadora e ao mesmo tempo eficiente, em termos de abordagem do texto.

Como já tratamos em outros textos do Grupo de Pesquisa, as primeiras noções sobre a prática do rizoma foram proporcionadas por Sílvio Gallo, através de seu texto "Deslocamento 3. Rizoma e Educação", que integra o livro *Deleuze e a educação.* O texto foi recomendado pelos professores da área de Língua Portuguesa, do Departamento de Educação Básica, da Secretaria de Estado da Educação, para ser discutido pelos professores da rede pública do Paraná, em Grupos de Estudo. Neste texto, Gallo apresenta o problema da organização curricular por disciplinas, que "compartimentalizam" os conhecimentos. Para superar o processo de fragmentação dos saberes, que dificulta aos alunos "a compreensão do conhecimento como um todo integrado", a "percepção totalizante da realidade" [7], Gallo propõe que se considere o conceito de rizoma, criado por Deleuze e Guattari, em *Mil platôs.*

6 - *Idem*, p. 38.
7 - GALLO, Sílvio. *Deleuze & a* educação, 2003, p. 86.

Antes, porém, de esmiuçar o conceito, Gallo recupera as noções acerca da metáfora "arbórea", que representa tradicionalmente a estrutura do conhecimento, a hierarquização dos saberes, já conhecida pelos estudiosos como paradigma arborescente, para contrapô-la a uma nova metáfora, a do rizoma. Ela subverteria o modelo arbóreo de organização do conhecimento, mas o próprio Gallo adverte:

> Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um *rizoma*, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos.[8]

Não se deve confundir rizoma com a simples imagem de uma raiz, pois, embora a origem do vocábulo remeta a esta configuração, o rizoma caracteriza a estrutura de algumas plantas em que os seus brotos podem ramificar-se em qualquer ponto. É assim que Deleuze e Guattari vêem o rizoma, na Introdução do livro *Mil platôs*:

> Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas [...] O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos.[9]

Numa entrevista concedida ao jornal *Libération*, em 1980, Deleuze retoma o vocábulo num contexto epistemológico: "O que Guattari e eu chamamos *rizoma* é precisamente um caso de sistema aberto"[10]. Em contraponto ao "sistema fechado", que caracteriza o paradigma arbóreo, a noção de "sistema aberto" corresponderia à imagem do pensamento, que por si mesmo é caótico, não linear, não hierarquizado.

Para viabilizar a compreensão do conceito de rizoma, Deleuze e Guattari enumeram características aproximativas ou princípios básicos. Interessa-nos, aqui, tentar associar os princípios descritos à leitura literária, já com o intuito de aproximá-los da perspectiva de sua aplicabilidade. Assim, eles seriam:

1° e 2° - Princípios de conexão e de heterogeneidade: da mesma forma que um rizoma pode ser associado a qualquer outro rizoma, e sendo assim, não "cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que

8 - *Op. cit.* p. 93.

9 - DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia, 2007.

10 - *Idem*. Entrevista publicada no jornal *Libération* (23/10/1983), 2007.

remetem às artes, às ciências, às lutas sociais"[11], a leitura de um texto literário proporciona a conexão com outras idéias, também elas "grávidas" de significados correspondentes, tudo fruto do poder imaginativo do leitor, logo que estimulado pela leitura. Tais concepções, em sintonia com o texto que lhes deu origem, são as mais heterogêneas possíveis, especialmente quando confrontadas com as de outros leitores. O diálogo entre elas poderia viabilizar a assimilação e a "decifração" do texto literário, já que os leitores participariam do processo com a vantagem de terem colaborado para a atribuição de sentidos ao texto.

3° - Princípio de multiplicidade: "Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas", afirmam Deleuze e Guattari. Igualmente, a leitura literária deve caracterizar-se pela pluralidade de leituras, e não apenas pelas interpretações convencionais impostas por livros didáticos, como ocorre no ensino médio, ou repetidas à exaustão pelos sistemas de ensino, como acontece nos cursinhos pré-vestibulares. As diversas "linhas" de interpretação estariam sujeitas à caracterização da heterogeneidade que configura o princípio anterior. Quanto mais aberta à reciprocidade e troca de impressões entre as "leituras" empreendidas, mais enriquecedora se torna a experiência de interpretações.

4° - Princípio de ruptura a-significante: dentre outras considerações, Deleuze e Guattari consideram que um rizoma.

> [...] pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. [...] Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, unificado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras.[12]

Como vimos no princípio anterior, a significação de um texto não pode estar presa a uma hierarquização, não pressupõe que uma dada leitura se sobreponha a outra, porque seria a mais completa ou a mais bem fundamentada. Assim, no caso da leitura literária, sempre haverá pontos de contato entre as diversas "linhas" de interpretação, especialmente quando são considerados os campos semânticos e as contextualizações. Para o leitor jovem, tal experiência é enriquecedora, pois ele pode apoiar-se em referenciais conhecidos, que lhe tragam cada vez mais segurança na sua "policompreensão" do texto, como diria Gallo.

11 - DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma, 2007.
12 - DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma, 2007

5º e 6º - Princípio de cartografia e de decalcomania: ao se referirem primeiramente à cartografia, à configuração das idéias como um mapa, Deleuze e Guattari ponderam que

> [...] o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social.[13]

Por sua vez, ao tratarem do princípio da decalcomania, da cópia, procuram lhe conferir as mesmas propriedades positivas:

> Não é próprio do mapa poder ser decalcado? Não é próprio de um rizoma cruzar as raízes, confundir-se às vezes com elas? Um mapa não comporta fenômenos de redundância que já são como que seus próprios decalques?[14]

No âmbito da leitura literária, enquanto o leitor "mapeia" a sua expectativa de interpretação, ao mesmo tempo agrega, aos valores buscados, aqueles que porventura sejam "cópias" pré-existentes, ou seja, interpretações que se tornaram correntes, quase um senso comum, e que de certa forma trazem alguma contribuição ao processo de compreensão dos sentidos do texto. Tateando, em princípio, por caminhos conhecidos, mais próximos de sua realidade, aos poucos o leitor jovem pode aventurar-se em novas descobertas, por meio das "linhas de fuga" das rupturas que o próprio texto pode oferecer.

É interessante que resgatemos aqui as ponderações de Sílvio Gallo sobre uma nova abordagem do conhecimento, que superasse a fracassada "compartimentalização" dos saberes, caracterizadora dos nossos currículos escolares. Baseando-se também nas concepções de Deleuze e Guattari, o pesquisador argumenta:

> O rizoma rompe, assim, com a hierarquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação – que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de

13 - *Ibidem.*
14 - *Ibidem.*

> trânsito possível por entre seus inúmeros 'devires'; podemos encontrá-la na *transversalidade*.[15]

Assim, Gallo associa a noção de transversalidade, também desenvolvida por Félix Guattari, à imagem rizomática do saber:

> [...] ela seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o 'horizonte de eventos' possibilitado por um rizoma.
> [...] numa perspectiva rizomática, podemos apontar para uma *transversalidade* entre as várias áreas do saber, integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis por meio do paradigma arborescente.[16]

Seus argumentos caracterizam assim a concepção da transversalidade rizomática, que

> [...] aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas.[17]

Esta concepção foi adotada pelos integrantes do Grupo de Pesquisa *Literatura e Ensino*, para demonstrar que a interligação entre os saberes veiculados pelo texto literário agregam-se, no ato da leitura e na reflexão sobre ela, aos saberes assimilados pelo leitor, ao longo de sua vida, e que constituem a sua bagagem cultural.

É importante ressaltar que a concepção de transversalidade não se confunde, em hipótese alguma, com as noções sobre temas transversais exploradas pelos PCNs. O eixo transversal aqui não deve perpassar disciplinas do currículo, mas dialogar com as potencialidades de comunicação de saberes que o texto literário veicula, e que podem ser percebidos em momentos propícios, de acordo com a capacidade de assimilação do leitor.

Os horizontes se ampliam a partir de cada nova ligação promovida por *insights*, provocando interconexões imediatas, à semelhança do movimento das sinapses cerebrais. A conexão entre saberes desencadeia novas e surpreendentes

15 - GALLO, Sílvio. *Deleuze & a* educação, 2003, p. 95, grifo no original.
16 - *Idem*, p. 96.
17 - *Idem*, p. 97.

seqüências de conhecimentos, que permanecem ligados entre si e ao texto de onde partiram as reflexões. As conexões, enfim, se traduziriam nos diálogos que o leitor estabelece com o texto, e, se bem explorados pelo professor, serviriam para aproximar cada vez mais o aluno da leitura literária.

Uma metodologia baseada na perspectiva do rizoma, ao explorar a inserção transversal de impressões, sensações e sentimentos, propicia ao aluno um verdadeiro mergulho no texto, pois suas opiniões sobre o mundo, decorrentes de suas experiências e de suas emoções, são estimuladas a manifestar-se, permitindo associações com o tema abordado. A valorização das abstrações e *insights* do aluno pode aproximá-lo cada vez mais da leitura literária, porque este leitor veria, no texto, mais sentidos do que o conjunto de exercícios geralmente imposto pelos livros didáticos. Vale reforçar, contudo, que a abordagem do texto deve sempre partir de uma apreciação estética bem construída pelo professor, para em seguida avançar sobre os campos das apreciações pessoais invocadas pelas inserções transversais.

Uma possível sequência didática poderia ser desenvolvida, por exemplo, a partir de "Poema de circunstância", de Mário Quintana, originalmente publicado em *Nariz de vidro* (1984).

Iniciando por uma leitura oral do poema, o professor pode explorar as nuances da melodia dos versos, em virtude das perguntas feitas pelo eu lírico, em princípio parecendo revelar suas dúvidas, e das suas respostas convictas, que imediatamente brotam em razão de já conhecer as causas dos problemas levantados. Os pontos de interrogação e de exclamação denotam este embate de ideias, e sua força expressiva seria mais bem evidenciada se o leitor não os marcasse com uma entonação "escolarizada", que evitasse a manifestação do sentimento.

Em seguida, é possível mostrar aos alunos que o eu lírico faz as suas perguntas sem nomear objetivamente tanto a vegetação ("os meus verdes") e o céu ("os meus azuis"), pois se refere a eles por meio de uma de suas características. A metonímia aqui é bem empregada pelo poeta, pois além de substituir um termo pelo outro, com o qual mantém uma ligação estreita, concorre para dar um tom ainda mais lírico ao poema, em que a sensibilidade às cores é evocada em primeiro plano.

Depois, percebe-se o contraponto criado entre a configuração do "Arranha-Céu" como um monstro, um "Papão", e os conhecidos monstros que já povoaram a Terra: os "mastodontes", os "brontossauros", os "tiranossauros": tão grandes, tão fortes, e com as conotações de horrendos, extravagantes, espantosos, enfim, uma aberração. É esta a expressão mesma que o poeta quer frisar: os arranha-céus são verdadeiros monstros num espaço urbano que perdeu a sua identidade com a natureza.

A exploração das imagens por meio da leitura oral pausada e reflexiva tem a propriedade de provocar nos alunos algumas reações que serão incentivadas logo a seguir, para interagirem com suas opiniões. Assim, não será difícil perceber

a representação dos vãos que se enfileiram entre um prédio e outro como se fossem "gargantas ressecas", que certamente já engoliram toda a paisagem ali antes existente. Num misto de indignação e assombro, o eu lírico indaga: "Para que lhes serviu beberem tanta luz?!" Sob o ponto de vista do eu lírico, o cinza da cidade grande oculta as poucas chances de se detectar a presença da natureza entre os perfis desses monstros que parecem insaciáveis e, quando é possível vislumbrar uma única árvore, ainda majestosa em seu verde esplendor, outro projeto arquitetônico ameaça derrubá-la definitivamente.

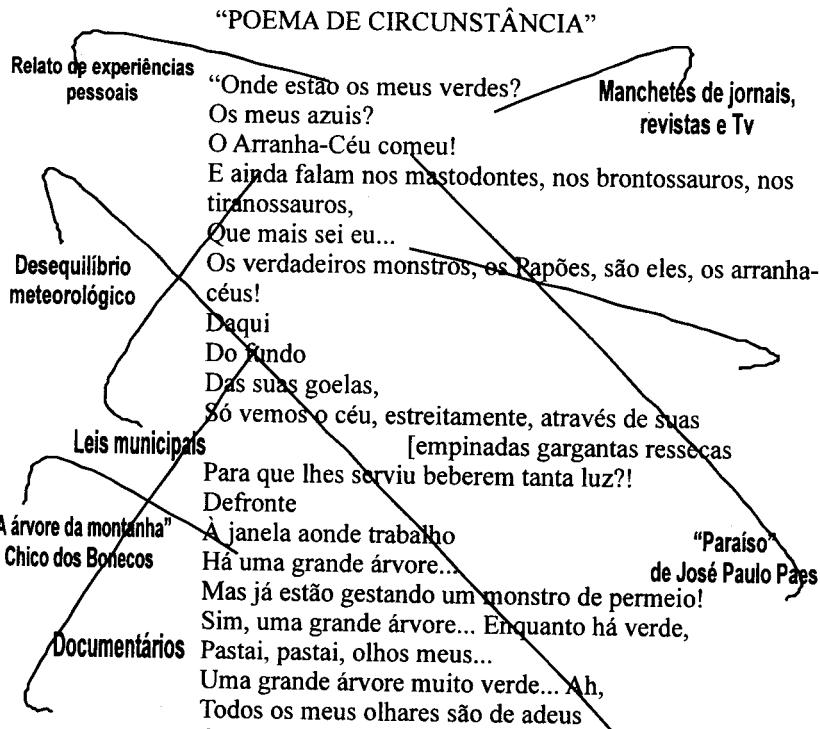
Enquanto resta a visão de um oásis em meio à aridez urbana, o eu lírico se fixa à hipótese de gravar definitivamente aquela imagem única à retina de seus olhos, convidando-os a nutrir-se dessa visão, a comprazer-se numa entrega absoluta, como se aquela fosse a última imagem que pudesse gozar em liberdade, justo ele que se sente enclausurado dentro de um desses edifícios. É interessante observar que o poeta vai buscar o verbo "pastar", que pode estar associado à ideia de pastorear, de levar os olhos a um pasto que já não mais existe, e por isso o seu olhar é já de despedida desse espaço engolido pela civilização, ou ainda estar em sentido figurado - de padecer - preservando o mesmo sentido de sofrimento.

Há ainda outras imagens que se contrapõem: espaço fechado (dos edifícios) e aberto (da hipotética natureza que ali existiu); o dentro (do poeta, enclausurado) e o fora (do espaço urbano); o presente (da imagem que entrevê de sua janela) e o passado (da memória de um espaço perdido). Até mesmo é possível lembrar o tom sombrio de sua alma (de um condenado), em contraponto aos tons de verdes e azuis que configuram a natureza.

Por fim, é importante voltar ao título – "Poema de circunstância" – e verificar mais uma contraposição: o termo "circunstância", segundos os dicionários, quer dizer "situação, estado ou condição de coisa(s) ou pessoa(s), em determinado momento", e, como tal, deveria indicar uma situação transitória e não definitiva. Contudo, o poeta parece dar à "circunstância" aí descrita um caráter decisivo, tanto que seu olhar para ela é o de um "condenado" pela própria condição em que se encontra.

Percorridas essas sensações que a própria leitura desperta, o professor pode dar início à busca de outras relações que as crianças podem entretecer, tendo como ponto de partida as imagens evocadas. Se morarem numa cidade grande, é certo que as conexões surgirão com mais naturalidade, mas aquelas que vivem em cidades interioranas também se sentirão instigadas a tecer comentários, se o professor intermediar com desenvoltura os diálogos que surgirão entre os leitores e o poema.

Eis uma possibilidade de se ampliar os horizontes de expectativas dos alunos com a aplicabilidade da perspectiva rizomática:



(apud ZILBERMAN, 1988, p. 92-93)

Observe-se que vários contextos podem ser alinhavados, desde que o professor saiba instigar a imaginação das crianças, seja lembrando uma canção da infância, como a recriada por Chico dos Bonecos, seja lembrando um poema já trabalhado em sala, como "Paraíso", de José Paulo Paes. O mais importante é permitir que as próprias crianças se deixem levar pelas evocações, trazendo suas experiências afetivas e verbalizando-as, configurando assim espaços em que os princípios de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia e decalcomania se evidenciem, ao sabor da vazão das suas impressões e opiniões.

Cabe ao professor manter-se informado e envolver-se com a atividade, para reger essa orquestração de interesses que partem do texto escolhido. Deve também procurar antever as prováveis vinculações que os alunos podem efetuar, de acordo com seus referenciais, para não perder de vista os objetivos da leitura empreendida.

Porque valoriza a participação do aluno e o registro de sua mundividência, o exercício constante de práticas inspiradas na perspectiva do rizoma pode tornar o ensino de literatura mais instigante e contextualizado, com promessas do retorno gratificante da participação dos alunos, e mesmo de seu interesse crescente pela leitura literária.

É de se lamentar, portanto, que as *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica* tenham adiado o encontro dos professores paranaenses de Língua Portuguesa e Literatura com um universo de práticas que poderia romper paradigmas e trazer mais saber e sabor às aulas de literatura.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura - a formação do leitor:* alternativas metodológicas, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura* – Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual Editora, 2005.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Disponível em http://cos.ufrj.br/~handrade/interferencia/Deleuze-Guattari-Rizoma.odt. Acesso em 28/11/2007.

_____. Mil platôs não formam uma montanha. Entrevista publicada no jornal *Libération*, em 23/10/1983. Traduzido por Ivana Bentes. Disponível em http://www.dossie_deleuze.blogger.com.br/index.html. Acesso em 30/11/2007.

GALLO, Sílvio. Deslocamento 3. Rizoma e educação. In: *Deleuze & a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARQUES, Francisco (Chico dos Bonecos). *Muitos dedos, enredos.* São Paulo: Editora Peirópolis, 2005.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar.* São Paulo: Ática, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica* (Em revisão). Curitiba: SEED, 2007.

_____. *Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica.* Curitiba: SEED, 2008.

_____. Portal educacional do estado do Paraná. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/index.php? Capturado em 02/02/2007.

ZILBERMAN, Regina. Mário Quintana. *Literatura comentada.* 2. ed. Seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico por Regina Zilberman. São Paulo: Nova Cultural, 1988.