

EXPERIÊNCIA DE LEITURA E PRODUÇÃO POÉTICA EM TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL II

Felipe Frasson Fusco (UEL)

RESUMO: Trabalhar o texto literário na escola vem atraindo a atenção das pesquisas (ALVES, 2002; ROUXEL, 2012a, 2012b). As perspectivas apontam, nesse contexto, novas formas a essa prática, em especial chamando a atenção ao papel do leitor enquanto sujeito participante da interação textual-literária. Os autores sugerem relegar a segundo plano as análises minuciosas e interpretações consensuais do texto para dar primazia à fruição da leitura subjetiva, prazerosa do material literário. Durante a regência do Estágio Curricular Obrigatório, visamos pôr em prática esses sujeitos leitores dentro da sala de aula, especificamente pelo trabalho com o gênero poema – que, por sua vez, traz mais balizas no âmbito do ensino. Os textos produzidos (dos quais separamos 3), porém, foram revigorantes, confirmando a possibilidade das propostas de Alves e Rouxel.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; poesia; subjetividade.

INTRODUÇÃO

O trabalho em sala de aula com o texto literário vem chamando a atenção da pesquisa em ensino de língua materna. No entanto, poucos estudos há no gênero poético, conforme observa Alves (2002). Com o intuito de experimentar uma mudança nesse padrão, programamos em nosso estágio curricular obrigatório um trabalho com a poesia, direcionado a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de um colégio público integral em Londrina.

Organizamos, para tanto, um plano de aula projetado em 4 horas/aula, com foco na leitura e escrita de poemas. Neste trabalho, discutiremos primeiramente o papel da leitura no ambiente escolar e, em seguida, após descrevermos as propostas contempladas no referido plano, discutiremos os resultados obtidos – poemas redigidos pelos alunos.

Para preservar a identificação dos alunos envolvidos na atividade, serão referidos aqui por M., L. e A.

1. A escola e a leitura

O hábito de leitura nasce com o exemplo, afirma Machado (2001 apud ALVES, 2002). Porém, ao nosso ver, há outro ingrediente necessário: a subjetividade na leitura. Rouxel

(2012b) afirma: “Toda verdadeira experiência de leitura envolve a totalidade do ser” (2012, p.278); depreende-se que a posição do sujeito leitor é indispensável à leitura. O desinteresse notado na leitura escolar, para ela, decorre do “momento em que essa atividade torna-se um exercício escolar avaliado” (ROUXEL, 2012a, p.14) – configurando o que a autora chama de “leitura analítica”, leitura visando interpretações objetivas e metódicas do texto.

A pesquisadora defende que, para se alcançar uma leitura valiosa ao aluno, é importante a participação do “eu” no texto. A escola não o tem feito; só a partir da década de 90 deu seus primeiros passos nessa direção (ROUXEL, 2012b). Meios eficazes para se atingir essa leitura, ainda segundo a autora, são os “textos do leitor”, formas de resgatar o substrato individual oriundo da leitura (Idem, 2012a), concretizados em textos – os quais variam, desde um diário de leitura a cópias integrais de excertos marcantes do texto lido. Em nossa proposta metodológica, esse texto do leitor se dará através de um poema proposto em atividade.

O trabalho com poemas, no entanto, sofre carências no ambiente escolar, conforme constatação de Alves (2002). Uma causa desse fenômeno, apontada pelo teórico, e muito em acordo com as observações de Rouxel sobre o ensino de literatura abordadas há pouco, é o tecnicismo do material:

Até há poucas décadas os livros didáticos de língua portuguesa, a partir da oitava série (hoje nono ano), traziam capítulos com noções de teoria do verso, que eram aplicadas de forma técnica, seca, independente de o aluno ter ou não uma experiência de leitura de poemas. (ALVES, 2015, p.144)

Nesse excerto, percebe-se também a influência de um hábito prévio de leitura do texto poético, no qual o professor já deveria ser atuante – como “mediador da leitura e, para tanto, terá que cultivar a capacidade de ouvir o outro, de pôr em relevo sua fala” (Ibidem, p.145). Percebe-se como as perspectivas se aliam em dois traços fundamentais, enfim: primeiramente, a leitura literária em geral depende de uma (com)vivência com o texto, um hábito cultivado, ensinado; em segundo, o papel do leitor em um primeiro momento, afastado de técnicas e consensos interpretativos, é crucial para o contato aluno-texto.

Por último, pode-se perguntar: por que usar necessariamente o poema? Sem *obrigar* esse gênero, Alves aponta três razões:

Nesta perspectiva, a poesia é um gênero que tem muito a oferecer. Primeiro, pela sua extensão, que favorece uma leitura minimamente detida no espaço de uma ou duas aulas. Segundo, é possível o acesso a vários poemas de um

mesmo poeta ou poetisa ou ainda a poemas de poetisas que abordem um mesmo tema sem demandar um tempo maior como o da leitura de um romance. O tempo maior seria o da releitura e do debate compartilhado. Terceiro, por ter um investimento mais efetivo sobre a linguagem, ele permite, em certo nível, a percepção do que os formalistas russos chamavam de literariedade (2015, p.156)

Ressaltamos a questão da extensão, uma vez que o tempo em sala de aula é, de fato, muito reduzido para um trabalho adequado com leitura – cuja dificuldade aumenta exponencialmente se progredimos ao uso do romance. O problema temporal é ainda maior em se tratando do período de Estágio Curricular Obrigatório, em que o regente deve apreender em poucas horas-aula a dinâmica da(s) turma(s) observada(s) para lhe responder com uma abordagem metodológica adequada, sem possibilidade de desenvolver um trabalho gradual ao longo do ano letivo inteiro.

Procedemos, agora, ao plano proposto para contemplar essa mediação de leitura⁵.

2. Do plano

O plano de aula trabalhado com a turma de 8º ano foi dividido em duas partes. Na primeira, buscamos retomar e reforçar o contato do aluno com o gênero poema. Sabíamos que a turma tivera contato com ele no início do ano letivo, pelo menos. Empregamos para tal retomada os poemas “Quando ela passa” e “Epitáfio de Bartolomeu Dias”, de Fernando Pessoa, e “Amor é fogo que arde sem se ver”, de Camões. Realizamos a leitura junto da turma, sempre colhendo inicialmente impressões e opiniões em relação ao texto, e discutimos posteriormente o sentido dos versos, alheios a elementos estruturais que caracterizam uma “leitura analítica”.

Em seguida, propusemos duas atividades de escrita, cuja primeira será o foco de nosso trabalho. Nesta, primeiramente, apresentamos o poema “Lagoa”, de Carlos Drummond de Andrade. Concluída uma breve discussão, após reforçarmos as oposições entre pessoal e impessoal, centrais no texto, propusemos o enunciado seguinte: “Após a leitura de ‘Lagoa’, elabore um texto descritivo sobre um lugar de sua cidade do qual você goste. Explique por que você gosta dele e como ele é.”.

⁵ Em se tratando de um estágio curricular, torna-se impossível rastrear e pôr em prática um cultivo do hábito de leitura nos alunos, logicamente.

A produção textual requerida coincide com um “texto do leitor”, com duas diferenças mais notórias: o formato/gênero é delimitado pelo professor; o texto produzido não precisa conter nenhuma referência ao lido (o poema de Drummond).

3. Da prática

Foi interessante notar um dos alunos curioso quanto à falta de rimas no texto – diferente dos anteriores, os quais mantinham esquemas de rimas próprios⁶. Ou seja, a primeira reação apresentada diante do texto lido foi a ausência de um recurso formal presente nos outros trabalhados até então.

O Anexo 1 demonstra uma apropriação do “poema de apoio”, em essência. M. substituiu o par mar/lagoa por mansão/minha casa, distinguindo as dimensões de sua casa e de uma suposta “mansão”, qual é a diferença primordial entre um lago e uma lagoa. Trocou o adjetivo “bravo”, que constava no quarto verso do poema de Drummond, por “alegre”, não só adaptando-o ao novo referente (não se caracteriza uma casa como brava) mas já antecipando o elemento de valorização subjetiva do espaço. O mesmo ocorre na quadra seguinte.

A estrofe final substitui a “chuva de cores” (nono verso) pela “alegria das pessoas”, revelando um aspecto coletivo na importância do espaço para a autora. Torna-se quase um ambiente cosmopolita no décimo terceiro verso. Por fim, a conclusão vaga do poema original (terminado em reticências) é alterada por um estado eufórico do eu-lírico, que exclama não apenas ter visto a casa (como era em Drummond, “Eu vi a lagoa...”), mas retoma a adjetivação positiva dada ao local, quase implicando em uma figura tal qual a do plantio e recolhimento.

Enquanto M. elaborava em sala de aula seu texto, nos explicou sua intenção de escrever sobre a própria casa. No entanto, apenas na versão final fomos nos deparar com os parênteses: se tratava da casa em que morava antes de se mudar para o Brasil. Não desconsideramos o texto porque, embora não se encaixasse perfeitamente no enunciado, demonstrava ainda assim uma leitura subjetiva do texto-base. A aluna interpretou adequadamente a antítese grande/afastado do eu x pequeno/próximo do eu, encaixando a lógica na sua produção.

⁶ O texto que esse aluno escreveu possuía rimas perfeitas e toantes, junto de versos brancos, separadas pela estrofação, embora sem um padrão fixo em cada estrofe.

O poema do Anexo 2 chama a atenção já no título. Quando lemos o texto de L., esta nos explicou-o, sem que questionássemos de antemão, se tratar da garapeira de um parente próximo. Ou seja, evidencia-se a ligação com a proposta e, por consequência, com traços subjetivos.

A estrofação é regular: três quadras⁷. O esquema de rimas das segunda e terceira quadras é o mesmo, em alternadas; o da primeira não. O texto que foi apresentado, conforme consta no Anexo, apresenta a quadra inicial com um esquema de dois pares de emparelhadas (assumindo que “top” e “love” formam rima toante). Porém, no caderno de L., via-se uma seta do segundo verso para abaixo do quarto, indicando, para nós, a intenção da autora de transpô-lo. Interpretamos a mudança não como algum cuidado formal, mas como organização das ideias – o primeiro verso introduz uma tese e os versos de “Por quê?” a “conversar” compõem o argumento para tal ideia. “Pastel e garapa é meu ‘love’” seria uma informação adicional.

O estrangeirismo (“top”) é graficamente marcado por uma alteração na fonte (no original, L. escreveu a palavra com letra de forma, em oposição à cursiva usada para o resto do poema) em sua primeira ocorrência. Talvez isso se deva ao fato de ser um estrangeirismo, e a aluna tenha usado o recurso como maneira de não sofrer alguma correção pelo uso do vocábulo estrangeiro.

No quinto verso, novamente há referência à comida do local, evocando a forte impressão que preserva na afetividade do leitor/escritor. A quadra caracteriza o local como acessível no momento de ócio, pois o eu-lírico pode “chegar lá sem motivo”.

A última quadra imita o tom propagandístico, com uma frase-feita (“Pastel e caldo de cana / melhor combinação”) e com o verbo no imperativo, apelando ao leitor para que vá à garapeira com pressa. Mesmo a rima, nessa situação, pode ser intencional da paródia do gênero propaganda, porque muitos usam repetições sonoras para se conservarem na memória do público-alvo.

Por fim, temos no Anexo 3 a descrição de um jardim. Não é delimitado o referente na primeira estrofe; explica-se apenas na segunda. Naquela, ele é sugerido enigmaticamente, através de possibilidades da sua forma (“pode ser”) e personificação (“gosta de”). O

⁷ Notamos quadras na maioria dos textos. Especulando brevemente a respeito, concluímos que a preferência se deu pelos textos apresentados nas aulas anteriores, dos quais dois eram constituídos apenas de quadras e um era soneto.

procedimento continua nos versos 5 e 6, e se assemelha à charada, ao “o-que-é o-que-é”, mostrando nova apropriação de gêneros textuais diversos por parte dos alunos. A. inseriu a referência ao jardim no final, dando acabamento à descrição. A oposição grande x pequeno retoma o texto de apoio, recuperando fortes elos com a proposta ainda assim.

Os versos 8 e 9 terminam com versos na forma composta do infinitivo (“a brotar”, “a surgir”). Nas aulas anteriores, quando trabalhado o soneto de Camões, L. nos informou ter lido junto de sua mãe, algumas vezes, poemas desse autor; reconhecemos, no texto, um resultado dessa memória ativada, uma vez que as construções da aluna são típicas do português europeu⁸.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária dentro do meio escolar ainda precisa percorrer um longo caminho a fim de atingir o incentivo à leitura, tão ambicionado pelos professores de língua e literatura. Um passo nessa estrada é a apropriação subjetiva do texto pelo aluno ser mediada pelo professor, antes de análises exaustivas, mais próprias quando voltadas para um público já habituado à leitura literária. E, nesse caminho, uma pedra imponente continua sendo o gênero poético, embora demonstre ótimas vantagens.

Defendemos aqui, no entanto, que o esforço vale. Com poucas aulas ministradas, após breve sondagem e recuperação dos conhecimentos da turma a respeito da poesia, os resultados obtidos nas atividades foi bastante satisfatório. Feita a leitura de um texto de apoio, pedimos aos alunos que produzissem poemas aos quais não havia nenhuma obrigação de citar ou comentar o original, porém seu sentido foi assimilado pela turma. Além disso, chamou nossa atenção o repertório de gêneros com os quais os estudantes dialogaram em suas produções, demonstrando o potencial assimilativo e criativo da turma e, o que mais importa a esse trabalho, as maneiras várias dos alunos – mesmo com limitações estruturais impostas por nós – de ativar traços subjetivos durante suas leituras.

⁸ Não supomos que L. tenha tentado imitar modelos nesse idioma, mas acusamos a memória subjetiva de “interferir” na confecção do poema.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. H. P. Contribuição da estilística para o ensino da poesia. **Via Atlântica**, n. 28, p. 143-160, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/98636/107086>>. Acesso em 17 ago. 2019.

_____. Poesia para jovens leitores. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1, p. 1-7, 23 fev. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9111/6465>>. Acesso em 17 ago. 2019

ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. Tradução de Samira Murad. **Revista Criação & Crítica**, n. 9, p. 13-24, nov. 2012a. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/criacaoocritica>>. Acesso em 17 ago 2019.

_____. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de pesquisa**, v.42, n.145, p.272-283, jan.-abr. 2012b

ANEXO 1 – MINHA CASA! (EM MOÇAMBIQUE) – M.

Eu não vi uma mansão
não sei se ela é bonita,
não sei se ela é alegre.
A mansão não me importa.

Eu vi a minha casa.
A minha casa, sim.
A minha casa é grande
e alegre também.

Na alegria das pessoas
da tarde que explode
a minha casa brilha
Cheia de gente,
de todos os lugares.
Eu não vi uma mansão.
Eu vi a minha casa, cheia de gente e alegre!

ANEXO 2 – GARAPEIRA DÚ ANÃO! – L.

A garapeira é um lugar TOP
Pastel e garapa é meu “love”
Por quê? Porque posso encontrar
meus amigos e conversar.

Lá tenho comida boa
posso chegar la sem motivo,
chegar atoa
Um lugar bom e atrativo.

Pastel e caldo de cana
melhor combinação
É top e bacana,
não perca tempo não.

ANEXO 3 – A.

Pode ser grande ou pequeno
Cheio de vida ou morto.
Prefere a primavera.
Não gosta do inverno.

Se bem cuidado, encanta
Se deixado de lado, devasta
Respire fundo e sinta
Os cheiros das flores a brotar
A cada nova vida a surgir
E um grande jardim crescer.