

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANO DA ROSA SMANIOTTO

ESSE POEMA NÃO DIZ NADA, ESTE FALA DE MIM, AQUELE FALA DE NÓS
ESTUDO EMPÍRICO DO DESENVOLVIMENTO DE SUJEITOS LEITORES
IMPLICADOS, ATRAVÉS DE RODAS E DIÁRIOS DE LEITURA, RUMO À
ANTOLOGIA PESSOAL

CURITIBA

2019

ADRIANO DA ROSA SMANIOTTO

ESSE POEMA NÃO DIZ NADA, ESTE FALA DE MIM, AQUELE FALA DE
NÓS:
ESTUDO EMPÍRICO DO DESENVOLVIMENTO DE SUJEITOS LEITORES
IMPLICADOS, ATRAVÉS DE RODAS E DIÁRIOS DE LEITURA, RUMO À
ANTOLOGIA PESSOAL

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Vasconcelos Machado.

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Smaniotto, Adriano da Rosa

Esse poema não diz nada, este fala de mim, aquele fala de nós: estudo empírico do desenvolvimento de sujeitos leitores implicados, através de rodas e diários de leitura, rumo à antologia pessoal. / Adriano da Rosa Smaniotto. – Curitiba, 2019.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Rodrigo Vasconcelos Machado

1. Poesia – Leitura (Ensino médio). 2. Leitura – Estudo e ensino.
3. Leituras para estudantes. 4. Literatura – estudo e ensino – Escolas públicas.
I. Título.

CDD – 372.41



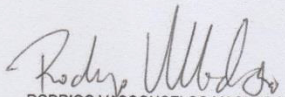
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

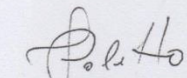
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ADRIANO DA ROSA SMANIOTTO** intitulada: **ESSE POEMA NÃO DIZ NADA, ESTE FALA DE MIM, AQUELE FALA DE NÓS: Estudo empírico do desenvolvimento de sujeitos leitores implicados, através de Rodas e Diários de leitura, rumo à Antologia Pessoal**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

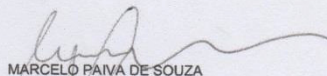
A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

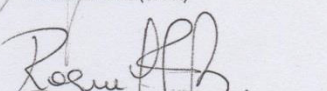
CURITIBA, 03 de Junho de 2019.


RODRIGO VASCONCELOS MACHADO
Presidente da Banca Examinadora


MARIA AMELIA DALVI SALGUEIRO
Avaliador Externo (UFES)


JUAREZ POLETTO
Avaliador Externo (UTFPR)


MARCELO PAIVA DE SOUZA
Avaliador Interno (UFPR)


RAQUEL ILLESCAS BUENO
Avaliador Interno (UFPR)

Aos sujeitos leitores e aos poetas.

À minha mãe, Altina, à minha irmã,
Daniela, e ao meu pai, Adivonsir,
que me amam incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, graça e conhecimento.

Ao professor Rodrigo Vasconcelos Machado, pela orientação, apoio e pela confiança nesta perspectiva teórica, mais ainda pelo convívio e amizade construídos ao longo desses anos;

À professora Raquel Ilescas Bueno pelas sugestões oportunas e pertinentes, feitas tanto no Exame de Qualificação, quanto na defesa desta tese.

Ao professor Pedro Dolabela Chagas pelas mudanças teóricas sugeridas no Exame de Qualificação.

Ao professor Juarez Poletto, pelas mudanças sugeridas na defesa desta tese, e pela oportunidade do reencontro nesta caminhada: outrora meu professor; depois, colega de trabalho; hoje, amigo.

Ao professor Marcelo Paiva de Souza pelas sugestões surgidas ainda quando esta tese estava se formando, pela disponibilidade, incentivo e pela gratuidade com que a olhou.

À professora Maria Amélia Dalvi pela paciência, pelas sugestões ímpares, e pela disponibilidade em compor a banca, mesmo estando num período de gravidez.

Aos amigos e colegas que torceram e sofreram junto.

À Capes, pela bolsa-auxílio, nos períodos concedidos.

Como?

Ler em conjunto,
sem nota,
em roda,
em voz alta.

Unir por meio da fala
do outro e da própria
o que se pôde ouvir
e o que o texto cala.

Se confundir, se contradizer,
se sentir,
trazer para o texto
o lido da vida até aqui.

Reler, anotar o que sentir,
opinar, discutir, construir.

Então compor
entre tudo o que se lê
o próprio paideuma
(a sua biblioteca)
a antologia de si.
(Adriano Smaniotto)

“Sempre o mesmo poeta de bosta
perdendo tempo com a humanidade”
(Leminski)

RESUMO

Esta tese centra-se na leitura literária de poemas no Ensino Médio, na Escola Pública. Ela surgiu da análise sobre o pouco trabalho realizado com poesia na sala de aula, bem como da pouca pesquisa acadêmica em leitura de poemas com os discentes. Sua fundamentação teórica está pautada no advento do estudo sobre os leitores reais, dos sujeitos leitores e demais pressupostos que decorrem das pesquisas surgidas em 2004, no Colóquio de Rennes, na França, organizado por Annie Rouxel, Gérard Langlade e Marie-José Fourtanier. Para estes pesquisadores e seus adeptos, a leitura literária necessita ser concebida de forma diversa da maneira como tem ocorrido. No Brasil, tais conceitos são desenvolvidos por Neide Luzia de Rezende e Rita Jover-Faleiros, entre outros, em 2013, a partir da tradução dos pesquisadores franceses e do desenvolvimento e orientação de pesquisas na área. Por se tratar de linha teórica de leitura recente, ainda há poucos estudos nesse âmbito, predominando teses sobre contos e romances, além de haver certo conflito entre a demarcação do lugar de seu enquadramento, se na literatura, se na educação, ou em ambos. Para conciliar a aplicação prática na sala de aula à conseqüente análise, aliou-se a teoria advinda da Didática da Literatura a metodologias de leitura que possibilitam a interação discente, a saber as Rodas de Leitura (Colomer, 2007) e os Diários de Leitura (Bronckart, 1998), as quais foram aplicadas ao menos uma vez por mês, em duas horas/aula, em quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio, com cerca de 35 alunos cada, no Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba. Com isso, houve o intuito de comprovar a hipótese de que sob uma perspectiva de leitura teórica diversa, auxiliada pelas referidas metodologias que privilegiam a interação, podem os alunos e alunas realizarem o protagonismo leitor, desenvolver o gosto pela poesia, tornando-se críticos e reflexivos, além de perceberem que o poema pode vir a fazer parte de suas vidas, de suas antologias pessoais, conceito este criado sob o conceito de *biblioteca interior* de Annie Rouxel (2013). A análise dos dados foi feita com base nas anotações discentes presentes nos Diários de Leitura, as quais foram motivadas por sugestões docentes feitas nas Rodas de Leitura, com o intuito de mediar a interpretação. Também foram feitos questionários iniciais e finais sobre as Rodas de Leitura. Com base nos dados produzidos, pode-se afirmar que a leitura literária, nas condições expostas, permite a aproximação do discente ao poema, influi na sua formação crítica e propicia o vínculo entre poema e a própria realidade, porém não de forma totalizante, tampouco da mesma maneira em todos os participantes desse estudo empírico.

Palavras-chave: Leitura literária de poemas. Didática da literatura. Ensino médio. Escola pública. Literatura e ensino.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the literary reading of poems within High Schools in the Public School system in Brazil. It arose from the analysis of limited work done with poetry in the classroom, as well as from a paucity of academic research around reading poems the students. Its theoretical foundation is based on the advent of the study of real readers, subject readers and other assumptions that stem from the research that emerged in 2004 at the Rennes Colloquium organized by Annie Rouxel, Gérard Langlade and Marie-José Fourtanier. For these researchers and their followers, literary reading needs to be conceived differently from the way it has previously occurred. In Brazil, such concepts were developed by Neide Luzia de Rezende and Rita Jover-Faleiros, among others, in 2013, based on the translation of French researchers and the development and orientation of research in the area. Because it is a theoretical line of recent reading, there are still few studies in this field, predominating theses on stories and novels, besides there is a certain conflict between the demarcation of the place of its framing, whether in the literature, education, or both. In order to reconcile the practical application in the classroom with the consequent analysis, the theory derived from Didactics of Literature was aligned with reading methodologies that enable student interaction, namely Reading Wheels (Colomer, 2007) and Reading Diaries (Bronckart, 1998), which were applied at least once a month, in two hours / class, in four classes of the 1st year of High School, with about 35 students each, in the State College of Paraná, in Curitiba. Thus, the aim was to prove the hypothesis that, from a perspective of different theoretical reading, aided by the above-mentioned methodologies that favor interaction, students can develop their readership, develop a taste for poetry, become critical and reflective, and realize that the poem may be a part of their lives, their personal anthologies, a concept created under the concept of Annie Rouxel (2013), interior library. The analysis of the data was made based on the student notes present in the Reading Diaries, which were motivated by teaching suggestions made in the Reading Wheels, in order to mediate the interpretation. Initial and final questionnaires were also made about the Reading Wheels. Based on the data produced, it can be affirmed that the literary reading, under the exposed conditions, allows the student to approach to the poem, influences critical formation and provides the link between poem and reality itself, but not in totality, nor in the same manner for all participants of this empirical study.

Keywords: Literary reading of poems. Didactics of literature. High school. Public school. Literature and teaching.

RESUMEN

Esta tesis se centra en la lectura literaria de poemas en la Enseñanza Secundaria, en la Escuela Pública. Ella surgió a partir del análisis de que se trabaja poco con poesía en la sala de clase, bien como la poca investigación académica sobre lectura de poemas con el alumnado. Su fundamentación teórica está pautada en el advenimiento del estudio sobre los lectores reales, de los sujetos lectores y otras proposiciones que resultaron de las investigaciones que surgieron en 2004, en el *Colóquio de Rennes*, en Francia, organizado por Annie Rouxel, Gérard Langlade y Marie-José Fourtanier. Para estos investigadores y sus seguidores, la lectura literaria necesita ser concebida de forma diversa de cómo ocurrió. En Brasil, tales conceptos son desarrollados desde el 2013 por Neide Luzia de Rezende y Rita Jover-Faleiros, entre otros, a partir de la traducción de los investigadores franceses y del desarrollo y orientación de investigaciones en el área. Por tratarse de línea teórica de lectura reciente, aún hay pocos estudios en ese ámbito, predominando tesis sobre cuentos y novelas, además de existir cierto conflicto entre la demarcación del lugar de su cuadro general, si en la literatura, si en la educación, o en ambos. Para conciliar la aplicación práctica en el aula de clase al consecuente análisis, se unió la teoría proveniente de la Didáctica de la Literatura a las metodologías de lectura que posibilitan la interacción del alumnado, a saber las Ruedas de Lectura (Colomer, 2007) y los Diarios de Lectura (Bronckart, 1998), las cuales fueron aplicadas al menos una vez al mes, en dos horas/clase (50 minutos cada una), en cuatro grupos de alumnos del 1er. año de la Enseñanza Secundaria, alrededor de 35 alumnos cada, en el Colégio Estadual do Paraná, en Curitiba. Con eso, hubo el intento de comprobar la hipótesis desde una perspectiva de lectura teórica diversa, ayudada por las referidas metodologías que privilegian la interacción, donde pueden los alumnos y alumnas realizar el protagonismo lector, desarrollar el gusto por la poesía, tornándose críticos y reflexivos, además, pueden percibir que el poema puede hacer parte de sus vidas, de sus antologías personales, concepto este creado desde el concepto de *biblioteca interior* de Annie Rouxel (2013). El análisis de los datos fue hecho basado en los apuntes del alumnado presentes en los Diarios de Lectura, los cuales fueron motivados por sugerencias docentes hechas en las Ruedas de Lectura con el intento de mediar la interpretación. También fueron hechos cuestionarios iniciales y finales sobre las Ruedas de Lectura. Con base en los datos producidos, se puede afirmar que la lectura literaria, en las condiciones expuestas, permite el acercamiento del alumnado al poema, influye en su formación crítica y posibilita la relación entre el poema y la propia realidad, pero no de manera totalizante, tampoco de la misma manera en todos los participantes de ese estudio empírico.

Palabras-clave: Lectura literaria de poemas. Didáctica de la literatura. Enseñanza Secundaria. Escuela pública. Literatura y enseñanza.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagens do Cérebro	20
Figura 2 - Imagem do CEP	34
Figura 3 - Foto de uma das turmas em Roda	39
Figura 4 - Esquema da dinâmica de leitura nas Rodas	50
Figura 5 - Avaliação de Língua Portuguesa	54
Figura 6 – Apresentação do diário	208
Figura 7 – Desenho relacionado ao poema Lampejo	209
Figura 8 – Desenhos relacionados a Deus Negro e Fotografia	209
Figura 9 – Desenhos relacionados a Caronte	210
Figura 10 – Desenhos relacionados a Travesti não é bagunça	210
Figura 11 – Desenhos relacionados a Rosa de Hiroxima	211
Figura 12 – Desenhos relacionados ao Canto da Castanheira	212
Figura 13 – Desenhos de agradecimento	213
Figura 14 – Ilustração na capa do diário pessoal	214
Figura 15 – Ilustração relacionada ao poema Lampejo	215
Figura 16 – Imagem do poema criado em relação ao poema Lampejo	217
Figura 17 – Imagem do poema criado pela leitora	219
Figura 18 – Imagem das anotações no diário	220
Figura 19 – Manifestação de apreço presente no diário	221
Figura 20 – Manifestação de apreço presente no diário	221
Figura 21 – Resposta de Da. à questão 1	222
Figura 22 – Resposta de Le. à questão 1	324
Figura 23 – Resposta de Wa. à questão 1	325
Figura 24 – Resposta de He. à questão 1	325
Figura 25 – Resposta de Mi. à questão 1	326
Figura 26 – Resposta de Ni. à questão 1	326
Figura 27 – Resposta de Ny. à questão 1	327
Figura 28 – Resposta de La. à questão 1	327
Figura 29 – Resposta de Lb. à questão 1	328
Figura 30 – Resposta de Lm. à questão 1	328
Figura 31 – Resposta de F. à questão 1	329
Figura 32 – Resposta de D. à questão 1	329

Figura 33 – Resposta de F. à questão 1	330
Figura 34 – Resposta de Is. à questão 1	330
Figura 35 – Resposta de El. à questão 2	332
Figura 36 – Resposta de Gf. à questão 2	332
Figura 37 – Resposta de Gl. à questão 2	333
Figura 38 – Resposta de Gf. à questão 3	334
Figura 39 – Resposta de Th. à questão 3	334
Figura 40 – Resposta de Ls. à questão 3	335
Figura 41 – Resposta de Lv. à questão 3	335
Figura 42 – Resposta de Ls. à questão 3	335
Figura 43 – Resposta de Ca. à questão 3	335
Figura 44 – Resposta de Ed. à questão 3	336
Figura 45 – Resposta de Vt. à questão 3	336
Figura 46 – Resposta de Is. à questão 3	336
Figura 47 – Resposta de Lz. à questão 3	337
Figura 48 – Resposta de B. à questão 3	337
Figura 49 – Resposta de Gl. à questão 3	337
Figura 50 – Resposta de Y. à questão 3	338
Figura 51 – Resposta de Gu. à questão 3	338
Figura 52 – Resposta de Vi. à questão 3	339
Figura 53 – Resposta de So. à questão 3	339
Figura 54 – Resposta de Fl. à questão 3	341
Figura 55 – Resposta de Gb. à questão 3	341
Figura 56 – Resposta de He. à questão 3	341
Figura 57 – Resposta de Mi. à questão 3	342
Figura 58 – Resposta de Rt. à questão 3	342
Figura 59 – Resposta de Lb. à questão 3	343
Figura 60 – Resposta de La. à questão 3	343
Figura 61 – Resposta de El. à questão 3	343
Figura 62 – Resposta de Gm. à questão 3	344
Figura 63 – Resposta de Os. à questão 3	344
Figura 64 – Resposta de Gy. à questão 3	345
Figura 65 – Resposta de Ga. à questão 3	345
Figura 66 – Resposta de Ca. à questão 3	345

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participação discente em rodas de leitura	41
Gráfico 2 – Cruzamento dos dados	41
Gráfico 3 – Relação entre cada poema e o pertencimento nas antologias pessoais	319

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Opiniões discentes	101
Tabela 2 – Escolhas discentes em relação aos poemas	319
Tabela 3 – Perfil individual dos alunos da turma M	320
Tabela 4 – Perfil individual dos alunos da turma N	321
Tabela 5 – Perfil individual dos alunos da turma O	321
Tabela 6 – Perfil individual dos alunos da turma P	322

SUMÁRIO

1 PREMISSAS NORTEADORAS	1
1.1 A gênese da teoria do sujeito leitor	2
1.2 O sujeito leitor no Brasil	3
1.3 O que é o sujeito leitor	5
1.4 Impasses, embates, tensões entre o sujeito leitor e a escola	7
1.5 Experiências humanas e sociais de leitura	14
2 A LEITURA DE POEMAS	18
2.1 A literatura em termos interdisciplinares	18
2.2 O poema na sala de aula	23
2.2.1 Leitura literária na escola	25
2.3 O papel do professor diante de tais pressupostos	31
3 METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	33
3.1 O Colégio Estadual do Paraná	33
3.2 As turmas M, N, O, P do 1º ano do Ensino Médio.....	36
3.3 O plano de trabalho em sala	37
3.4 As Rodas de Leitura	38
3.5 Os Diários de Leitura	42
3.5 A prática em si	45
3.6 Exemplo de uma leitura subjetiva diante de uma avaliação objetiva	54
4 OS POEMAS	59
4.1 A leitura subjetiva do professor	60
4.1.1 <i>Quadrilha</i> de Drummond	63
4.1.2 <i>Merda e Ouro</i> de Paulo Leminski	64
4.1.3 <i>O Lampejo</i> de Ferreira Gullar.....	66
4.1.4 <i>Fragmento XX</i> do Guardador de Rebanhos de Alberto Caeiro	68
4.1.5 <i>Deus Negro</i> de Neimar de Barros	70
4.1.6 <i>Fotografia</i> de Adélia Prado	73
4.1.7 <i>Resposta em Septissílabo de Anapestos e Troqueus</i> de Luci Collin	75
4.1.8 <i>Caronte</i> de Cecília Meireles	77
4.1.9 <i>Sonetos Apartheid e América Latina</i> de Avelino de Araújo	80
4.1.10 <i>Travesti não é bagunça</i> de Jahid Arraes	82

4.1.11 <i>Rosa de Hiroshima</i> de Vinicius de Moraes	88
4.1.12 <i>O Canto da Castanheira</i> de Antonio Risério	90
4.1.13 <i>Cântico Negro</i> de José Régio	93
5 ANÁLISE DOS REGISTROS DISCENTES NOS DIÁRIOS	97
5.1 O poema <i>Quadrilha</i> de Drummond	98
5.2 <i>Merda e Ouro</i> de Paulo Leminski	108
5.3 <i>Lampejo</i> de Ferreira Gullar	116
5.4 <i>O Tejo é mais belo...</i>	121
5.5 <i>Deus Negro</i> de Neimar de Barros	129
5.6 <i>Fotografia</i> de Adélia Prado	139
5.7 <i>Caronte</i> de Cecília Meireles	147
5.8 <i>Resposta em Septissílabos de Anapestos e Troqueus</i>	154
5.9 <i>Sonetos Apartheid e América Latina</i>	162
5.10 <i>Travesti não é bagunça</i> de Jahid Arraes	171
5.11 <i>Rosa de Hiroxima</i> de Vinicius de Moraes	181
5.12 <i>O Canto da Castanheira</i> de Kãñipaye-ro Araweté	189
5.13 <i>Cântico Negro</i> de José Régio.	198
6 O DESENVOLVIMENTO DE SUJEITOS LEITORES IMPLICADOS	205
6.1 Relações de afetividade com a leitura e com a Roda de Leitura	208
6.2 Criações pessoais que dialogam com os poemas lidos	215
6.3 Outras manifestações subjetivas	219
6.4 Manifestações de vínculo não presentes nos diários	222
6.5 O entendimento dos encaminhamentos propostos	223
7 A QUESTÃO DA ANTOLOGIA PESSOAL	225
7.1 <i>Merda e Ouro</i> de Paulo Leminski	231
7.1.1 A turma M	232
7.1.2 A turma N	234
7.1.3 A turma O	236
7.1.4 A turma P	237
7.1.5 Algumas considerações	238
7.2 <i>Lampejo</i> de Ferreira Gular	239
7.2.1 A turma M	239
7.2.2 A turma N	241
7.2.3 A turma O	243

7.2.4 A turma P	244
7.2.5 Algumas considerações	245
7.3 <i>Fragmento XX</i> do Guardador de Rebanhos de Alberto Caeiro	246
7.3.1 A turma M	246
7.3.2 A turma N	248
7.3.3 A turma O	249
7.3.4 A turma P	251
7.3.5 Algumas considerações	252
7.4 <i>Deus negro</i> de Neimar de Barros	252
7.4.1 A turma M	253
7.4.2 A turma N	254
7.4.3 A turma O	256
7.4.4 A turma P	257
7.4.5 Algumas considerações	259
7.5 <i>Fotografia</i> de Adélia Prado	259
7.5.1 A turma M	260
7.5.2 A turma N	262
7.5.3 A turma O	263
7.5.4 A turma P	265
7.5.5 Algumas considerações	266
7.6 <i>Caronte</i> de Cecília Meireles	267
7.6.1 A turma M	267
7.6.2 A turma N	269
7.6.3 A turma O	271
7.6.4 A turma P	272
7.6.5 Algumas considerações	274
7.7 <i>Resposta em septissílabos de anapestos e troqueus</i>	275
7.7.1 A turma M	275
7.7.2 A turma N	276
7.7.3 A turma O	278
7.7.4 A turma P	279
7.7.5 Algumas considerações	281
7.8 <i>Sonetos América Latina e Apartheid</i>	281

7.8.1 A turma M	282
7.8.2 A turma N	283
7.8.3 A turma O	285
7.8.4 A turma P	286
7.8.5 Algumas considerações	288
7.9 <i>Travesti não é bagunça</i>	289
7.9.1 A turma M	289
7.9.2 A turma N	291
7.9.3 A turma O	292
7.9.4 A turma P	294
7.9.5 Algumas considerações	295
7.10 <i>A rosa de Hiroshima</i>	296
7.10.1 A turma M	296
7.10.2 A turma N	298
7.10.3 A turma O	300
7.10.4 A turma P	302
7.10.5 Algumas considerações	303
7.11 <i>Canto da Castanheira</i>	304
7.10.1 A turma M	304
7.10.2 A turma N	306
7.10.3 A turma O	307
7.10.4 A turma P	309
7.10.5 Algumas considerações	310
7.12 <i>Cântico Negro</i> de Jose Régio	311
7.12.1 A turma M	311
7.12.2 A turma N	312
7.12.3 A turma O	314
7.12.4 A turma P	315
7.12.5 Algumas considerações	316
7.13 Resultados da Inserção nas Antologias	317
7.13.1 Tabulação dos dados	318
7.14 Questionário sobre as Rodas de Leitura	323
7.14.1 Expressão subjetiva da participação	324
7.14.2 Os poemas como parte do repertório cultural	331

7.14.3 A composição da antologia	333
7.14.4 Outros poemas na antologia	346
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	346
Referências	354
Apêndices	360

1 PREMISSAS NORTEADORAS

É possível a leitura de poemas, realizada sob as perspectivas teóricas do sujeito leitor e conduzida por metodologias não convencionais, como as Rodas e Diários de Leitura, despertar em alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública, a expressão da subjetividade, de forma crítica e sensível? Além disso, tais procedimentos podem incitar o gosto pela poesia e a percepção, da parte discente, de que um poema é um objeto estético capaz de nos formar culturalmente? Outrossim, com o desenrolar das referidas práticas, pode ser construída com os participantes a noção de Antologia Pessoal?

Estas são as principais perguntas que motivaram a gênese desta tese, pensada no intuito de conciliar a teoria oriunda dos Estudos Literários com a realidade da sala de aula. Por isso, ela transcende os limites da Literatura e migra para a área da Educação, fato peculiar para aqueles que comungam pesquisas relativas à efetivação de teorias no Ensino, num viés literário-pedagógico, uma vez que se trata de discentes, sala de aula e escola.

Assim, haverá referências à área de Educação, mas no que concerne à relação que possuem algumas teorias pedagógicas com o sujeito leitor, principalmente para afirmar a razão de ser deste à luz daquelas concepções. Por outro lado, em alguns momentos, poderão ser marcados os entraves que surgem no encontro destas áreas, perceptíveis em situações práticas da realidade escolar, como o prazer da leitura, caracterizada por um tempo peculiar, e os cinquenta minutos convencionados de uma aula; a avaliação; a pressão dos conteúdos; a ele bastante contrários.

Urge, no momento, definir conceitos e perspectivas norteadoras, para que se demarquem os limites deste trabalho. Primeiramente, é preciso expor a teoria que suplanta o conceito de sujeito leitor, ainda recente.

1.1 A gênese da teoria do sujeito leitor

O sujeito leitor é consequência de um movimento socioeconômico, ocorrido na década de 1980, na França, que primou pela massificação e democratização dos meios de Ensino. Essa nova dinâmica trouxe para o Ensino Médio discentes vindos de meios mais modestos – antes apenas povoado por adolescentes mais privilegiados – o que alterou a dinâmica da relação com a literatura, uma vez que o novo público apresentava certa distância cultural diante dos textos literários contidos nos Programas Disciplinares.

A partir desse fato histórico, Annie Rouxel, na época professora do Ensino Médio e doutoranda, intentou investigar o problema a partir de três pontos principais: o apreço dos adolescentes por leituras afetivas de ficção e o estranhamento pela leitura escolar; as problemáticas envolvendo a leitura na escola, entendendo a avaliação como um entrave para o encontro com o literário; a imagem da leitura como prática obrigatória perpetrada pela escola, que dificultava o engajamento discente. Nestes três paradigmas é possível ver a intenção da pesquisadora em tentar aproximar o jovem leitor do texto literário, principalmente naquilo que este tem de mais relevante: o prazer propiciado pela leitura.

Sua tese de doutorado *Distance, Complexité, Plaisir. Réflexion sur une didactique de la lecture littéraire*, de 1995, é fruto dessas investigações. A partir dessas primeiras reflexões, surgiu a preocupação com a formação de um leitor implicado, que neste campo teórico, tem o sentido de um leitor que se apropria dos textos, que se engaja na leitura, que traz para si a leitura literária, a ponto de imbricá-la em sua vida, em estabelecer com ela uma relação de pertencimento. Há o interesse, então, por leitores reais, em nome de uma abordagem sensível do texto.¹

Por essa razão, a subjetividade e a intersubjetividade são fundamentais nessa perspectiva, pois há o intuito de vincular a leitura ao gosto, ao afeto, às emoções pessoais, realimentando concepções que acreditam no potencial formador da literatura.

¹ Devemos mencionar que tal perspectiva teórica, ainda que se apresente sob a ótica da novidade, é também questionável, pois os leitores tradicionais também são reais de certo ponto de vista, e as abordagens sensíveis do texto também ocorrem sob outras teorias de leitura.

Annie Rouxel reconhece como causas para a evolução de sua pesquisa a confluência de três percepções: o formalismo do ensino de literatura, “mais preocupado com ferramentas de análise do que com a própria leitura” (ROUXEL, 2015, p. 283); o estabelecimento da leitura cursiva, técnica que objetivava na França dar gosto à leitura; e o desenvolvimento da pesquisa e dos estudos de recepção.

Em termos institucionais, o sujeito leitor surge para o meio acadêmico em 2004, por ocasião da realização do colóquio em Rennes, intitulado *Le sujet lecteur*, organizado por Annie Rouxel, Gérard Langlade e Marie-José Fourtanier. Em seguida, foi realizado em 2008, um colóquio em Toulouse, *Le texte do lecteur*, organizado por Catherine Mazauric, Gérard Langlade e Marie-José Fourtanier, o qual buscou “iluminar a atividade do leitor durante o ato de leitura e focalizar seus desafios pessoais éticos e estéticos” (ROUXEL, 2015, p.284)

Um novo colóquio surgiu em 2012, em Grenoble, sobre as práticas do sujeito leitor, no mesmo ano houve uma jornada de estudos tendo como tema “a utilização do diário de leitura em todos os níveis de ensino na perspectiva de um ensino de literatura centrado no sujeito leitor”. (ROUXEL, 2015, p.284). Em 2015 foi realizado em Toulouse um colóquio sobre as escritas da recepção e outro em Quebec sobre o sujeito leitor-escritor.

A partir desses colóquios e da formação de pesquisadores em torno do tema – na época cerca de 40, atualmente centenas – a perspectiva do sujeito leitor migrou para países francófonos primeiramente, interessados em Didática da Literatura, como Marrocos, Tunísia, Suíça, Bélgica. A partir de 2014, surgiram pesquisadores na Argélia, Itália, Polônia, Grécia e Brasil, e publicações de teses como a de Bénédicte Milcent, *L'appropriation des œuvres littéraires em classe de seconde* (2014).

Atualmente há, além da orientação de pesquisas nos respectivos países, publicação das atas dos colóquios e encontros e divulgação de revistas científicas como *Le français aujourd'hui* (da AFEF – Association Française des Enseignants de Français), *Repères* (do INRP – Institut National de Recherche Pédagogique) e *Pratiques*, publicadas na França; e *Enjeux et Diptyque*, na Bélgica.

1.2 O sujeito leitor no Brasil

A publicação do livro *Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura*, em 2013, marca a adesão de algumas pesquisadoras brasileiras às perspectivas teóricas do sujeito leitor, uma vez que é a primeira tradução para o português dos textos apresentados no Colóquio de Rennes de 2004, organizada pela professora Neide Luzia de Resende. O livro traz, portanto, os textos fundacionais dos primeiros pesquisadores reunidos sob estas diretrizes.

Em seguida, outra publicação, *Leitura de Literatura na Escola*, organizado pelas professoras Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros, também em 2013, traz um texto de Annie Rouxel e demais pesquisadores brasileiros que têm trabalhos orientados em conformidade com o propósito do título: pensar como se estabelece a leitura de literatura na sala de aula, suas razões, entraves, caminhos e descaminhos. Há artigos de Marcia Cabral da Silva, Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros, Robson Coelho Tinoco, José Helder Pinheiro Alves e Vera Teixeira de Aguiar.²

Estes dois últimos pesquisadores, inclusive, há algum tempo desenvolvem trabalhos com a leitura em sala de aula, no caso do professor José Helder Pinheiro Alves, inclusive pioneiramente com a questão da leitura de poesia. Na UFES, a pesquisadora Maria Amélia Dalvi fundou o grupo Literatura e Educação, o qual tem promovido encontros, simpósios, orientações de trabalhos em vários níveis da pós-graduação, como a tese de Ronis Faria de Souza, *O habitus do leitor literário* (2016), a qual demonstra alguns aspectos sobre o ensino e a formação poética dos docentes.

Em São Paulo, na Escola de Educação da USP, a professora Neide Luzia de Rezende, por meio da disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa tem desenvolvido pesquisas e orientações; a tese de Gabriela Rodella de Oliveira, *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola:*

² Convém salientar que neste livro há um olhar para o ensino de leitura literária sob várias perspectivas, não só as do sujeito leitor, por exemplo, Márcia Cabral trabalha na perspectiva da nova história cultural; Maria Amélia Dalvi na perspectiva materialista; Rita Jover-Faleiros com Eco e Bolaños; Tinoco com Bakhtin; José Helder com Zumthor; e Vera Teixeira de Aguiar com a Estética da Recepção.

tensões e influências (2014), sobre a recepção afetiva da ficção pelos adolescentes, é um exemplo.

Dois dossiês, *Diadorim*, nº 18, da UFRJ; e *Memórias da Borborema, discutindo a literatura e seu ensino*, por ocasião da Abralic de 2014, organizado pelo professor José Helder Pinheiro Alves, vêm somar-se àquelas publicações, pois alguns artigos trazem desdobramentos das perspectivas teóricas de Rouxel, ao passo que lhes dão as particularidades e peculiaridades da realidade brasileira, não muito diversa da francesa; embora existam também nestas publicações perspectivas teóricas bem diversas da que elegemos.

Há, também, esforços em outros espaços, como na PUC-RS que possui linha de pesquisa afim a estes temas; as pesquisas e orientações de Regina Zilberman, na UFRGS; e esforços singulares, como feito nesta Universidade, que apesar de não possuir uma linha de pesquisa específica acerca do sujeito leitor, abarcou esta pesquisa, por meio do Prof. Dr. Rodrigo Vasconcelos Machado³.

Trata-se, portanto, de “problemática longamente discutida, mas pouco aceita” (REZENDE, 2014, p. 7), que tende a ser ampliada com o passar dos anos e o conseqüente aumento de produções acadêmicas, jornalísticas e afins sobre o tema.

Em pesquisa recente, Benedito Antunes⁴, elenca 202 grupos de pesquisa em torno do ensino de literatura no Brasil, entretanto neste escopo há várias concepções de leitura e sua relação com o ensino, como o letramento literário, as noções da estética da recepção, a ideia de leitor modelo de Eco, que possuem abordagens diversas da concebida nesta tese, ainda que às vezes existam pontos de contato com uma ou outra teoria. Há, ainda, grupos que entendem a leitura mais próxima de áreas como a linguística ou a pedagogia, cujas investigações não são com o literário propriamente, mas com leituras de outros gêneros, fato que também foge de nossa investigação.

³ Ainda que não haja uma linha específica na UFPR, ocorreram investigações pertinentes à leitura, por meio da professora doutora Marta Morais da Costa, durante a última década do século XX e a primeira do século XXI, o que remete ao próprio histórico da leitura literária no Brasil, preocupação do meio acadêmico há muito. Ressalte-se, por exemplo, o pioneirismo de Marisa Lajolo e o livro “Do mundo da leitura para a leitura do mundo”, de 1993, e trabalhos de Vera Teixeira de Aguiar, entre outros não menos importantes.

⁴ ANTUNES. B. *Tendências o ensino de Literatura no Brasil*. 2018. Disponível em http://www.literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/tendencias_do_ensino_de_literatura_no_brasil.pdf.

1.3 O que é o sujeito leitor

Segundo Annie Rouxel, “a expressão designa a parte subjetiva do leitor que se engaja na leitura como resposta às solitações das obras e as reconfigura durante a leitura” (ROUXEL, 2015, p. 285), ou seja, é um leitor real, empírico, que se apropria dos textos dando-lhes uma dimensão subjetiva. Segundo os próprios pesquisadores que o teorizam, podem ser marcadas não uma origem para o sujeito leitor, mas várias, principalmente aquelas relacionadas aos pesquisadores da leitura literária e da recepção artística do sujeito.

Nesse escopo, Roland Barthes, em *O rumor da língua* (1988), enfatiza que “toda leitura precede de um sujeito”, separada desse sujeito por mediações sutis, como “a língua, os protocolos retóricos”, mas é “própria, individual”. Outro teórico, que contribui para o estabelecimento do sujeito leitor é Michel Picard (1986), cujo livro *La lectur comme jeu*, refere-se a um sujeito não cartesiano, “estilhaçado” que em muito se assemelha ao sujeito leitor de Paul Ricouer (1985), o qual “não cessa de se fazer e desfazer”.

Também foram importantes para a teorização do sujeito leitor, as noções de Eco sobre o leitor modelo e a contribuição dos teóricos da recepção, como Iser e Jauss. Noções como “horizonte de leitura” e as “sínteses de leitura”, de Iser, por exemplo, são tangíveis a esta teoria, pois há alunos e alunas, por exemplo, que constroem leituras bastante singulares, justamente por possuírem pouco ou muitas leituras, bem como certas sínteses não se realizam devido a questões lexicais, didáticas e cognitivas. Também os fatores socioeconômicos tornam-se relevantes, se pensarmos que o sujeito leitor está inscrito numa realidade social.

Essas teorias, de certa forma, migraram o foco do texto para o leitor, mas ainda assim mantiveram a autoridade daquele. Com o advento do sujeito leitor há

Um deslizamento teórico: passa-se de uma abordagem semiótica da leitura, tal qual é definida por Umberto Eco com a noção de *leitor modelo*, para uma atenção ao leitor empírico, tal qual ele se manifesta mediante experiências de leitura singulares. Daí decorre o interesse pelo estudo das autobiografias de leituras que revelam como sujeitos leitores se constroem e se descobrem através da encenação narrativa das emoções, dos comportamentos e **das reflexões que suscitam neles suas leituras** [grifo nosso]. Atualmente, a subjetividade

dos leitores – a maneira como eles reconfiguram as obras e se constroem pela leitura – é um objeto de pesquisa já amplamente explorado e que continua a sê-lo, pois diz respeito a um dos desafios mais importantes da leitura literária. (ROUXEL, 2015, p. 286)

Há, portanto, *leitores reais*, que muitas vezes compõem suas leituras de forma extremamente pessoal, principalmente no caso de adolescentes, em que muitas noções, concepções e reflexões começam a se formar. Essas questões se tornam mais evidentes quando se ousa dar voz ao aluno, permitindo que se expresse conforme sua subjetividade. Assim, esses sujeitos leitores que emergem nessas situações revelam não só a presença de leitores reais, mas a ineficácia de teorias, métodos e programas curriculares, pois

É preciso de fato examinar o papel da escola nesta tensão entre os direitos do texto e direitos do leitor, o que leva a perguntar sobre o lugar, o estatuto e as formas que podem ter as experiências de leitura subjetivas das obras, do maternal à universidade, ao lado da necessária transmissão de conhecimentos sobre literatura, sua história, seus códigos, seus rituais... (ROUXEL et LANGLADE, 2013, p. 21)

1.4 Impasses, embates, tensões entre o sujeito leitor e a escola

Um dos primeiros entraves acerca da teoria do sujeito leitor decorre do fato de que se trata de uma perspectiva recente e não difundida de maneira ampla, de modo que mesmo academicamente muitos não a conhecem. Quase sempre em congressos e simpósios não afins, a recepção causa estranhamento e dúvidas.

Um primeiro estanhamento se estabelece em relação à demarcação das áreas envolvidas: Literatura e Educação.

Annie Rouxel menciona que na França, há alguns profissionais que tentam olhá-la pela perspectiva do Ensino, dando-lhe um viés mais pedagógico do que literário:

Quanto à polêmica [...] ela existe também entre nós. No grupo da didática, a *fratura* – o termo talvez seja exagerado – a, digamos, a *disputa* relaciona-se à concepção da disciplina. Alguns, apaixonados pelo ensino da literatura, acreditam como eu, que a didática da literatura é parte essencial da literatura e acreditam que as pesquisas sobre a leitura literária levam ao avanço da pesquisa fundamental em literatura. Outros pensam

que é necessário investir na dimensão escolar da disciplina “Francês”[...]. Estes pesquisadores estão ligados na universidade às “ciências da educação”, [...], e aos especialistas em “didática geral”, que se interessam por exemplo, pelas teorias da aprendizagem. (ROUXEL, 2013, p. 290)

Como Rouxel, também acreditamos que as pesquisas em leitura literária auxiliam a Literatura, pois estão voltadas para uma de suas práticas fundadoras: o ato de ler. A teoria do sujeito leitor está mais próxima do livro e do leitor, do que a historiografia da literatura, a teoria da literatura, a crítica literária. Isso não impede, para aqueles que escolherão o Curso de Letras, ou mesmo, os interessados por outras razões, de saborear futuramente o prazer que advém de uma Teoria bem formulada e de uma crítica reflexiva, todavia vemos que para o adolescente *a priori* importa mais o prazer da leitura e suas possíveis relações com sua realidade, do que questões mais específicas; passíveis de serem abordadas em outros momentos⁵.

No Ensino Médio, é justamente em virtude dessa abordagem “técnica” que os entraves são muito comuns, pois distanciam aluno e obra, dando a esta uma dimensão inacessível e marcada por categorias negativas como “chata”, “velha”, “confusa”, “tediosa”. Neide Luzia de Rezende ao traçar os panoramas das pesquisas realizadas sobre leitura literária entre jovens em idade escolar percebe que

Revelam distanciamento quando não menosprezo pelas leituras literárias propostas pela escola, e ao mesmo tempo empolgação por leituras que demonstram efetivamente ter feito, como esses grossos romances medievais e obras fantásticas, ligadas ao RPG. (REZENDE, 2014, p. 50)

Assim, procuram nos livros certa correspondência entre o texto e os valores e sentimentos que vivenciam, efetivando nesse encontro talvez um dos maiores propósitos da literatura. Para Langlade (2013), “essa leitura participativa, longe de ser “ingênua” e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária.”⁶

⁵ Não descartamos também a noção de que a leitura literária pode ser conciliada com a teoria da literatura, a crítica e a historiografia, e propiciar prazer justamente porque tais disciplinas lhe incitaram a isso, ou seja, uma noção histórica, uma leitura aprofundada sob as noções de litera

⁶ LANGLADE, G. **O sujeito leitor: autor da singularidade da obra**. In: Leitura subjetiva e ensino de literatura. Org. Annie Rouxel, Gérard Langlade, Neide Luzia de Rezende; tradutores Amaury C. Moraes [et al.] São Paulo: Alameda, 2013. p. 37.

Desse modo, a teoria do sujeito leitor quer devolver ao aluno o que lhe foi sequestrado: o ato prazeroso da leitura e sua centralidade na aula de Língua portuguesa. Como adverte Maria Amélia Dalvi, é preciso estabelecer a

centralidade ao texto literário no ensino de língua: o texto literário não deve ser considerado como uma área apendicular ou como uma área periféricamente aristocrática da disciplina de português, mas como o núcleo da disciplina, como a manifestação da memória e da criatividade da língua portuguesa. (DALVI, 2013, p. 78)

Propostas tentadoras como essa, encontram eco em muitos como nós, contudo diante de profissionais mais inclinados à Gramática ou à Linguística Textual não são bem assimiladas, devido ao apreço e à ótica que cada um lhes confere. Se entre os pares – todos advindos do Curso de Letras – existe muita controvérsia; para profissionais de outras áreas, a leitura literária, desenvolvida por meio das metodologias em que acreditamos, como Rodas e Diários de Leitura, são vistas por alguns como um engodo, uma desorganização da sala, uma atividade sem nota, nos vários sentidos que este termo possa possuir.

Em termos pedagógicos, há apoio de psicólogos e pedagogos que tenham uma formação mais voltada para a autonomia discente – muito em voga nas últimas décadas, porém a estrutura do ensino, com a grade curricular, o tempo da aula, os conteúdos, as avaliações, os planos de aula, a estrutura física hierárquica (professor na frente e todos voltados a ele), as necessidades de registro e valoração do saber, as salas lotadas, são aspectos do Ensino que mais atrapalham do que auxiliam o estabelecimento do sujeito leitor.

Portanto, há pontos de contato entre a teoria do sujeito leitor e as teorias de aprendizagem recentes, cujas diretrizes primam por um estudante mais autônomo, crítico e único, além de se interessarem pelo aspecto cognitivo do aluno, bem como no desenvolvimento psíquico e social da criança e do jovem. Nesse sentido, Sonia Kramer (2003), postula, de um ponto de vista pedagógico, algumas concepções que vão ao encontro da teoria do sujeito leitor:

Que tipo de relação nós temos com a língua, enquanto seres humanos que somos? Como aproveitar dos poetas e escritores em geral a lição de viver e falar também dos sonhos como de uma busca incessante de sentido? Como nós, professores e pedagogos, linguistas e gramáticos, políticos e administradores da educação, podemos favorecer que a aventura possível da leitura e da escrita possua, na escola, esse caráter de sonho-esperança que o convívio com a língua escrita, fora do ambiente

escolar normativo e além dos manuais didáticos, pode ter? Quando iremos perceber que – sem o sonho – agimos com as crianças e com os adultos que têm na escola sua única chance de convívio com livros, como se tivéssemos um canivete nas mãos? (KRAMER, 2003, p. 126)

Ainda assim, mesmo com a ótica afirmativa de poucos profissionais de educação, há certo impasse, como expõe Rezende,

Amplamente divulgadas no campo da Educação, essas teorias e abordagens dão sustentação aos materiais formativos dirigidos a professores e gestores, em cursos de formação inicial e continuada; encontram-se encravadas nos livros didáticos que circulam na escola e nos materiais didáticos de órgãos públicos, concretizadas nas orientações das estratégias de leitura e abordagem de textos. Voltadas predominantemente para o polo da aprendizagem e com ênfase na singularidade do sujeito aprendiz, não se mostraram, contudo, capazes de promover na escola brasileira a mudança de práticas escolares que cada vez mais se afastam da leitura literária efetiva. (REZENDE, 2013, p. 9)

É o caso, por exemplo, como mostra Rezende, da “interação texto-leitor”, que está presente nas orientações pedagógicas oficiais, mas que “dos vários lugares de onde se olha para o trabalho didático com a literatura, descortinam-se práticas que parecem ignorar, desconhecer, menosprezar a interação destes termos”.(REZENDE, 2013, p. 8) Ou seja, são teorias que possuem sua “credibilidade” e “eficiência”, mas na escola brasileira não atingem a esfera social ampla, tampouco levam em conta as relações de produção e circulação dos textos.

Em congressos literários pelo país, muitos profissionais formados em Letras, pós-graduados, desconfiam da relação entre literatura e ensino, talvez pela influência estruturalista que trazem, mas sobretudo porque não foram formados em Cursos de Letras que se intentava formar um profissional que vai ensinar a ler poesia; antes se ensina a analisar, classificar e historicizar poesia, não a lê-la e, menos ainda, a ser vista como um objeto que está na realidade escolar e pode vir a contribuir para a formação discente.

O pesquisador e professor José Helder Pinheiro Alves, salienta que

Chega-se inclusive a denominar de pedagorria qualquer tentativa de refletir sobre questões relativas à formação do leitor literário. Essa visão preconceituosa vem lentamente mudando. Certamente, ela está ligada à tradição bacharelesca que esteve na origem de nossos cursos de Letras, entre outras razões. (ALVES, 2014, p. 139)

Em outras palavras, pesquisadores neste campo tendem a encontrar resistência tanto da Literatura – em que a questão do ensino da leitura literária está à margem e pouco interada com a realidade escolar; quanto da Educação – em que a literatura é vista como um apêndice da práxis pedagógica, não como uma práxis em si.

Quanto à questão da graduação, apesar de todo esforço em formar o discente de nível superior, segundo as pesquisas recentes, poucos se sentem seguros e aptos para ministrar aulas de literatura, como é o caso de estudo dos professores Danielle de Almeida Menezes e Fábio André Coelho, os quais afirmam que

Em nossa prática como professores formadores de línguas e literaturas, habitualmente nos confrontamos com diferentes inquietações por parte de nossos alunos. Dentre as principais e mais frequentes queixas que nos apresentam, destacam-se a profunda insegurança e o sentimento de despreparo com relação ao ensino da literatura/textos literários na escola básica. (MENEZES,COELHO, 2016, p. 85)

Tal insegurança acaba sendo um reflexo do próprio currículo a que são submetidos, que somado ao hiato entre Ensino Superior e Educação Básica, demarcado há anos, como já sugeria Perrone-Moisés (2006), “o básico e o secundário são por eles vagamente conhecidos”, acabam por estabelecer uma distância que faz com que destoem metodologias, teorias e práticas. Os supracitados professores formadores, ao cotejarem as disciplinas de literatura em três universidades cariocas – UFRJ, UERJ e UFF – constatam que

a grande maioria das disciplinas parece pressupor a formação de especialistas ou críticos literários, não de professores. Das 72 disciplinas elencadas no quadro, apenas 8 parecem direcionar-se a abordagens relacionadas ao ensino de literatura [...] esse dado nos mostra que embora os fluxogramas analisados pertençam a cursos de licenciatura, não de bacharelado, o futuro professor não parece ser o foco principal da formação oferecida em literatura. (MENEZES,COELHO, 2016, p. 85)

Não desprezamos a formação nas respectivas áreas, pois sabemos que um professor precisa ter um conhecimento literário sob vários aspectos, porém, mesmo que a situação descrita acima encontre outro enfoque, e os futuros docentes tenham sido orientados pelas disciplinas de Metodologia de

Ensino, presentes nos cursos de Letras, as noções de leitura literária, na concepção desta tese, não são conhecidas e, portanto, ignoradas. Ainda é difícil conciliar a leitura subjetiva à “leitura analítica, racionalizante e abstrata” (ROUXEL, 2014), que á a forma como a leitura no ensino de literatura é concebida, como afirma Neide Luzia de Rezende:

Essa cultura, insistentemente criticada nos últimos tempos, também no Brasil mediante artigos acadêmicos, ainda parece constituir, para parte de algumas camadas implicadas na educação, o único modo de ensinar literatura – em especial para os professores do ensino básico que a aprenderam com aqueles professores do curso superior de Letras, que só reconhecem a análise do texto como meio de ensino. (REZENDE, 2014, p. 43)

Além da dificuldade exposta, a insegurança decorre na própria distância entre o docente e a poesia, pois também é sabido que por mais que estejam cursando um curso voltado à arte da palavra, muitos não são leitores de poemas. Em tese sobre o assunto, Ronis Faria de Souza (2016), estabeleceu diversas entrevistas com mais de 1000 professores da Educação Básica do Espírito Santo, constatando que os “docentes lidam de forma diferente com autores e obras, tendo mais atenção com o autor e menos com a obra em si”, ou seja, se questionados, os professores citam poetas e obras, mas, conforme expõe a tese, não as compram, não as dariam de presente e, por tudo isso, não as leem. O professor, portanto,

Não abre mão do pragmatismo das leituras do cânone escolar, das facilidades do *best-seller* e do conforto da autoajuda. A leitura literária não está representada como algo intimamente recompensador para este sujeito-leitor. A principal e mais contundente indicação disso é a quase ausência completa de leitura de poesia e a relação muito distante com as publicações de reconhecido valor literário dos últimos dez anos. (SOUZA, 2016, p. 199)

Não obstante, no curso de Letras poucos são os discentes cuja intenção seja o magistério da Educação Básica. Há, ao contrário, um interesse predominante pela especialização nos seus diversos níveis – mestrado e doutorado, que apontam para o magistério superior e para o interesse do trabalho como pesquisadores⁷. Inclusive é este o perfil dos professores de

⁷ (Cf. REITER, Suzete V. de S.; CORRÊA, Evandro A. **Carreira docente, crenças na formação do professor: revisando paradigmas.** Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20421_10304.pdf; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 3 ed. XIBPEX, Curitiba, 2007; SALLA, Fernanda;

Letras, pouquíssimos foram ou são docentes na Educação Básica. O trabalho como tradutores e revisores, bem como o diploma que garanta a legalidade para abertura de uma escola de idiomas são os demais interesses mais encontrados entre os discentes. Em pesquisa realizada por nós na UFPR, em turmas de graduação, vê-se que dentre 70 alunos entrevistados, apenas 10 desejam ser professores da Educação Básica, o que revela o pequeno interesse por essa área de atuação.

Além dessas questões, cujos desdobramentos oportunizariam novas teses, as próprias definições do que se entende por Literatura e Educação não são tão claras. Quando se fala de educação, é preciso antes demarcar que noção está implícita neste termo, ou seja, se se está a falar de educação no sentido tradicional, o que certamente não é o propósito, pois está prima por uma visão conservadora; ou ainda, se pelo termo se entende uma noção tecnicista, ou estritamente escolar e não-especializada; ou mesmo, se por educação se entendem outros sentidos como mudança comportamental, evasão ou transformação das condições. Cada uma dessas perspectivas implicará diferentes visões acerca do sujeito e do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a perspectiva desta tese é de que a educação é transformadora, capaz de criar sujeitos cada vez mais críticos e humanos, e que a escola enquanto lugar que a intenta produzir, deve ser também transformadora, no sentido de estar disposta a ser menos curricular, minimamente presa a grades e horários estanques e mais próxima da liberdade nas escolhas de docentes e discentes; menos conteudística e mais próxima dos saberes e da dimensão afetiva do aluno; menos pedagógica, no sentido protocolar e disciplinar do termo, e mais literária. Por isso, muitos aspectos presentes na Pedagogia da Autonomia, de Freire(1996) condizem com as perspectivas deste trabalho, pois ao intentar dar voz ao sujeito leitor se está possibilitando a este um viés democrático, numa conduta ética e estética, afinal

Não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Tão importante quanto ele [...] é a decência com que o faço. [...] É o respeito jamais negado ao educando, a

seu saber de 'experiência feito' [...] a coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996, p.116)

Certamente o papel do professor diante das concepções que possui ainda é relevante, pois se “há um afastamento entre o professor de Língua Portuguesa e a poesia”(SOUZA, 2016), é notório que a leitura deste objeto artístico na Educação Básica ficará aquém tanto da Literatura – uma vez que não se realiza a leitura literária, fim maior do ensino daquela (na nossa concepção); quanto da Educação – pois não cumpre o docente com seu dever ético, tampouco contribui para uma transformação por meio da palavra, outra pilar que sustenta este estudo.

Pedagogicamente, não entendemos a Literatura como apêndice de outras práticas, como ilustração de problemas da língua ou eventos históricos, mas como um texto capital na formação de jovens, portanto, o fim para o qual aponta a noção de literatura aqui defendida, é a defesa de uma arte humana dotada de elementos artísticos e culturais, que ao articulá-los por meio de uma metodologia centrada no sujeito leitor, pode vir a transformá-lo, a construir sua alteridade, numa dimensão ética, humana e crítica. Afinal, como afirma Larossa (2013) apud Dalvi (2013) “é preciso literaturizar a pedagogia e não pedagogizar a literatura”.

1.5 Experiências humanas e sociais de leitura

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja antes de tudo uma técnica de cuidados com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76)

No âmbito do Curso de Letras, em parte devido ao perfil estruturalista que ainda se configura, o texto literário ainda é marcado pela aura de objeto voltado para si próprio, incapaz de formar o aluno além de sua dimensão estética, como se a literatura não falasse do que é humano, ou ainda, devido à concepção modernista sobre a insuficiência da linguagem na sua capacidade de representação, estivesse fadada a voltar-se somente para si, alheia ao contexto que a cerca.

Todavia há outras perspectivas recentemente que intentam retomar a dimensão humana e sensitiva da literatura, propósito também desta tese.

Esta crença no aspecto transformador da literatura, partilhada por nós, tem sido alicerçada não só teoricamente, mas por trabalhos de campo estritamente ligados à leitura, em que leitores diversos – de diletantes a pacientes clínicos – têm se apropriado do texto literário com o intuito de dar sentido às suas vidas, conforme propõe Todorov.

Dentre várias relações afetivas com a leitura, um exemplo interessante é a experiência descrita por Michèle Petit, em *A arte de ler*, cujo subtítulo *ou como resistir à adversidade* aponta para as diversas relações com a leitura descritas ao longo do livro: leitores díspares encontram, cada um a sua maneira, motivos para tornar a literatura parte real de suas vidas, fazendo da leitura um ato de interação, o qual transcende a experiência estética rumo à dimensão humana, como é o caso da leitora Angélique Ionatos, a qual afirma,

Quando tenho ideias extremamente sombrias e me torno muito pessimista a respeito do mundo, a única coisa, mais ainda do que a música, que pode me fazer retomar a confiança no ser humano é a poesia, os poetas. Eu não leio todos os dias, eu não sou alguém que vai fuçando sem parar nas livrarias para encontrar a poesia, mas, quando estou em sua presença, é a única coisa que me reconcilia com o mundo. Precisamos dela para viver, mesmo que não tenhamos consciência disso.⁸

Parece que os leitores que chegam ao texto literário com uma intenção diversa daquela que prima pela análise e pela exegese literárias, nele encontram outras razões para leitura, mais próximas à dimensão das emoções, da troca de experiências, do conselho, do ver-se no outro, até da busca por respostas para uma questão existencial.

Esse liame descrito pela leitora Angélique, que une vida e literatura, também é o fio que conduz as experiências de leitura propostas em dois exemplos britânicos recentes: TRO e os encontros promovidos em torno da divulgação do livro *Stressed Unstressed*. A TRO (The Reader Organisation) é uma instituição britânica surgida em 2008, por meio da qual são propostos encontros ao longo de várias semanas, em diversos lugares – presídios, hospitais, centros comunitários e escolas – com o objetivo de propor iniciativas de leitura em voz alta para promover o crescimento pessoal e social. Para fazê-

⁸ Entrevista publicada em *Le monde*, 2/2/2006 *apud* in PETIT, M. *A Arte de Ler*, p. 178.

lo, a equipe que conduz o programa utiliza textos presentes na antologia *A little, aloud*⁹, cujas páginas mesclam poemas e excertos de outros tipos de textos literários. Este projeto é apoiado pelo governo britânico e por várias fundações assistenciais, públicas e privadas, que têm como objetivo o trabalho com cinco grupos principais: comunidade de adultos, idosos, crianças, adultos com doenças mentais e adultos com problemas de adicção. Além disso, do ponto de vista acadêmico, o suporte é dado através do CRILS (Centre for Research into Reading, Literature and Society), um centro de pesquisa da Universidade de Liverpool, dirigido pelo professor Philip Davis, que tem por meio de sua equipe multidisciplinar – linguistas, literatos, psicólogos, entre outros – a perspectiva de que a leitura de literatura é capaz de propor o bem-estar. Os grupos são observados pelos pesquisadores do CRILS, cujos artigos publicados expõem as mudanças proporcionadas pela leitura literária, além de dialogarem com outros artigos sobre o assunto, porém oriundos de pesquisa com outros participantes, em outras situações¹⁰. Nos referidos encontros da TRO, após lerem em voz alta e com o grupo, é permitido se expor a respeito dos textos, de maneira democrática e espontânea, de modo que ao falarem sobre os poemas, os participantes se identificam e falam de si, nesse caso “a leitura literária não é, como afirma o professor Philip Davis, terapia, mas é terapêutica, e sua utilização não é usual, mas acaba sendo prática. “This is literature in practice and psychology in action” (DAVIS, 2016).

Por sua vez, *Stressed Unstressed*, não é um projeto, mas uma antologia que reúne vários poemas, com o intuito de serem lidos em momentos específicos do estado emocional do leitor, como sugere a divisão de capítulos: parando, recompondo-se, meditando, sob estresse, lembrando, liberando, luto, sentindo-se só, vivendo na incerteza, movendo-se, aproveitando o dia e pensamento positivo. Há ainda no final do livro telefones de vários centros de ajuda, caso a pessoa queira algum auxílio de outra ordem. Tal publicação acaba motivando rodas de leitura ao longo de todo o Reino Unido, propostas pela

⁹ THE READER ORGANISATION. **A little, aloud**. Edited by Angela Macmillan. London: Chatto and Windus, 2010. 470 p.

¹⁰ No próximo capítulo um desses artigos é exposto mais minuciosamente, por ora apenas há intenção de expor que os artigos dos professores que compõem o CRILS não são se resumem aos eventos propiciados pela TRO, antes contam com análises interdisciplinares propostas em pesquisas diversas, algumas inclusive aliadas a profissionais da saúde, por exemplo.

professora doutora Sophie Ratcliffe, professora de Inglês na Universidade de Oxford, uma das organizadoras do livro e sua principal divulgadora. Também há nesses encontros o intuito de dar voz às diferentes interpretações advindas dos participantes, além de lhes incitar a aproximar o texto lido de suas realidades, de suas experiências, de sua vida, algo muito próximo das perspectivas prática e teórica que suplantam esta tese.

2 A LEITURA DE POEMAS

Sabemos da dificuldade em se ler poesia, “a elipse, a concentração, o potencial alusivo e a semantização de todos os níveis do texto, próprios da poesia requerem um esforço interpretativo maior do que o habitual em outras leituras”(COLOMER, 2007, p.177), o que leva a muitos discentes e docentes a preferirem outros gêneros literários. Apesar de ser pouco apreciado, há pesquisas e ações recentes que demonstram o valor da poesia, não só em questões de ordem íntima, como o autoconhecimento e afetividade, mas em aspectos de ordem cognitiva, como as mudanças passíveis de serem realizadas na mente humana e nos processos de raciocínio. Primeiramente, apresentamos estudos interdisciplinares, em seguida considerações de ordem teórica e prática sobre a poesia em sala de aula.

2.1 A literatura em termos interdisciplinares

Além dos exemplos relatados de situações em que a literatura tem ganhado uma dimensão que chamaremos *transestética*, ou seja, uma dimensão que vai além do literário e passa a influir nas esferas social e humana; convém, para dar sustento a esta tese, trazer à tona alguns estudos de caráter multidisciplinar que investigam os efeitos da leitura de poesia no cérebro humano, bem como a concepção do valor da leitura literária sob a ótica de outras ciências, como a Medicina, por exemplo. Incomuns na realidade acadêmica brasileira, em alguns casos inexistentes, tais investigações estão há duas décadas presentes em Universidades Europeias e Estadunidenses, pautadas por uma concepção interdisciplinar no que concerne ao desenvolvimento de estudos sobre questões que já não podem ser vistas sob uma única ótica acadêmica, sob esta ou aquela área.

São relevantes, por exemplo, as pesquisas e atividades desenvolvidas pelo professor Philip Davis e equipe multidisciplinar, as quais têm dado relevo à leitura de poemas, alçando-a a um patamar positivo, no sentido de que esta pode realizar benefícios cognitivos e, por sua vez, terapêuticos. Por ora, é importante mencionar o artigo “*Shal I compare thee*”: *the neural basis of literary awareness, and its benefits to cognition*, de autoria de Noreen O’Sullivan, Philip Davis, Josie

Billington, Victoria Gonzalez-Diaz e Rhiannon Corcoran, preocupados em perceber como a leitura pode causar mudanças na cognição e, conseqüentemente, bem-estar mental. Acreditam os pesquisadores que:

o encorajamento em considerar significados alternativos e matizados através da leitura ativa de textos pode generalizar, encorajar uma derivação de sentido mais adaptativa, menos rígida e tendenciosa na vida cotidiana, assim facilitando a saúde mental e o bem-estar. (BILLINGTON, 2015, p.144)

Segundo os pesquisadores, “em indivíduos que sofrem com dificuldades de saúde mental, a derivação de sentido tende a ser tendenciosa devido às crenças rígidas e disfuncionais”, de modo que o poema agiria nesta área cerebral. O interessante é que a investigação não se limita às pessoas com saúde mental fragilizada, mas foi estendida à observação do comportamento cerebral de indivíduos que estão familiarizados com a leitura de poemas, no caso, 24 estudantes do curso de graduação em Inglês, da Universidade de Liverpool.

Após propor o confronto entre poemas e textos em prosa construídos pela equipe, baseados nos temas e significados presentes nos poemas, o cérebro humano foi mapeado através de ressonância magnética, enquanto os participantes foram convidados a avaliar as leituras. Durante a fase de leitura, “os excertos poéticos diferencialmente recrutaram mais as regiões occipitais frontal e temporal, do que os excertos prosaicos”. Quanto à reflexão, diferentes áreas cerebrais foram estimuladas.

Desse modo, diante dos poemas, a necessidade de “reavaliação” da leitura proporcionou “uma variação substancial compartilhada entre os dois significados”, inclusive permitiu indiretamente perceber certa “consciência literária”, que por sua vez levou a “flexibilidades nos modelos internos de significado”, além de “percepção introceptiva” e “maior capacidade de raciocinar sobre os eventos”. Também o reconhecimento poético “modulou a atividade do caudal dorsal direito, o que pode estar relacionado à tolerância e à incerteza”. Os pesquisadores acreditam que “a leitura de poemas melhora o bem-estar mental”. (Billington et alii, 2015, p. 144)

Em suma, a leitura de poemas exige esforços do cérebro humano que precisa lidar com a surpresa de forma tolerante, pois os poemas não eram codificados de pronto na pesquisa, contudo os participantes sabiam que estavam

diante de um texto que necessita outro comportamento interpretativo (consciência literária), de modo que retomavam suas leituras (reavaliação), propiciando alterações nas regiões cerebrais, as quais por serem estimuladas podem influir no bem estar cerebral em outras situações sociais.

Mais adiante a equipe de pesquisadores conclui que

Em suma, afirmamos que nossos resultados demonstram que o aumento da consciência literária está relacionado à atividade cerebral que apoia uma maior capacidade de processar modelos dinâmicos de significado. Se a leitura de literatura pode encorajar e treinar um estilo de raciocínio mais dinâmico, fluido e menos rígido, isso terá intrínsecos benefícios terapêuticos que devem incluir um funcionamento social melhorado e adaptativo. (Billington et alii, 2015, p. 150)

Estão reproduzidas abaixo algumas das referidas imagens, em que as manchas em vermelho são as regiões cerebrais estimuladas pela leitura de poemas:

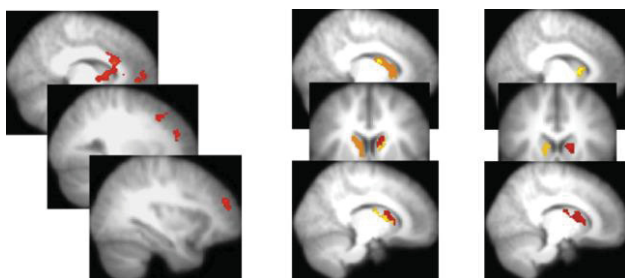


Figura 1 - Imagens do Cérebro Fonte: (Billington et alii, 2015, p. 157)

Em outro artigo, também relacionado à leitura de poesia, intitulado “*How Shakespeare tempests the brain*”, também concebido de maneira interdisciplinar, o Professor Philip Davis relata alguns efeitos propiciados pela leitura dos versos shakesperianos, principalmente os que possuem “functional shift”, que podem ser caracterizadas como “o uso de uma palavra semanticamente apropriada em um papel sintaticamente inapropriado”(DAVIS, 2013), como o uso de substantivos no papel de verbos ou de adjetivos como substantivos. No trecho “O, tis the spite of hell... to lip a wanton in a secure couch, and to suppose her chaste”, (Ó, este despeito do inferno, labiar uma libertina numa cama segura, e supô-la casta)¹¹; por exemplo, a *functional shift* ocorre duas vezes: o substantivo *lip*(lábio) é usado como um verbo, adquirindo o sentido de beijar, copular; e o

¹¹ Traduzi por labiar para efeitos de compreensão, mas o sentido é de beijar e copular, pois se refere à suposta traição de Desdêmona e ao conseqüente ciúme de Othelo. Esta frase é dita por Iago a Othelo para incitar o falso enlace entre Cássio e Desdêmona.

adjetivo *wanton* (libertino, devasso) é usado como um substantivo para se referir à Desdêmona (DAVIS, 2013, p.913-914).

No estudo realizado pela equipe, na Universidade de Bangor – com 17 alunos, a maioria pertencente ao curso de Psicologia, alguns dos cursos de Teatro e Inglês, todos falantes nativos do idioma¹² – houve “significativas mudanças no hemisfério direito[...] nas áreas tradicionais da linguagem tipicamente ativadas pelo processamento gramatical e pela integração léxico-semântica”. Posteriormente também os pesquisadores “observaram ativação no hemisfério esquerdo, no cortex pré-frontal dorsomedial”, entre outras regiões cerebrais. A leitura destas passagens poéticas, em virtude de seu amplo trabalho com a linguagem, também geraram imagens mapeadas por meio de ressonância magnética, o que permite acreditar que a leitura de poesia é uma atividade complexa para o cérebro humano, não só do ponto de vista literário – o que já sabemos – mas também do ponto de vista neurofisiológico. Inclusive, tais passagens, funcionam na mente do falante nativo como funcionaria, por exemplo, o aprendizado de uma segunda língua, dadas as suas complexidades e o esforço exigido na interpretação¹³.

A estes dois exemplos específicos de leitura de poesia, vem somar-se o artigo *Why Literature and Medicine?*, de McLellan e Jones(1996), cuja publicação avaliava no final da década de 90, os ganhos em se ter criado o jornal *Literatura e Medicina*, em 1981, com foco no liame entre as referidas áreas, numa época em que

As humanidades foram o empreendimento inicial, formado principalmente por pessoas com interesses especiais na história da medicina ou no campo emergente da bioética. A literatura estava apenas começando a encontrar seu lugar à mesa onde esses pioneiros estavam tentando trazer os valores e preocupações das humanidades para a prática médica¹⁴

Os autores, ao rememorar a fundação do grupo, veem aquele primeiro movimento como positivo, pois desde aqueles remotos anos “a literatura e

¹² A caracterização dos participantes e do estudo é bem mais profunda, aqui reproduzo apenas algumas informações, a título de contextualização.(Cf, DAVIS, 2013)

¹³ Conversa pessoal com o professor referido, em 01/02/2017, no CRILS, na Liverpool University, por ocasião de visita à instituição para maior aprofundamento sobre as pesquisas.

¹⁴ Humanities was the a budding enterprise, made up primarily of those with special interests in the history of medicine or in the emerging field of bioethics. Literature was just beginning to find its place at the table where these pioneers were attempting to bring the values and concerns of the humanities to bear on medical practice.(McLellan, Jones, 1996, p.109)

medicina evoluíram por direito próprio”¹⁵. Também há referência ao fato que após haver um professor de literatura e medicina, com dedicação exclusiva numa Faculdade de Medicina dos Estados Unidos, “a literatura começou a ser cada vez mais reconhecida como um importante assunto de investigação na formação profissional”¹⁶, uma vez que “a literatura foi introduzida para estudantes de medicina na crença de que ensinar um aluno a ler, no seu sentido mais amplo, é ajudar a treiná-lo medicamente”¹⁷, uma vez que exige “compreensão empática, desenvolvimento de habilidades interpretativas complexas e uma maior apreciação pela arte da medicina por estudantes e profissionais”¹⁸. Adiante, após mencionar vários poemas e textos literários em que confluem a ciência médica e a literatura, além de diversos estudos sobre o tema, bem como o fato de que na época “após 25 anos, a literatura era ensinada em cerca de um terço das faculdades de medicina estadunidenses”¹⁹, concluem os autores que

Como uma forma de arte que enriquece muitas facetas da experiência humana, a literatura não pode ser reduzida a uma ferramenta de análise; em vez disso, a palavra escrita tem um poder inerente e muitas vezes inexplicável. O envolvimento contínuo de duas profissões excitantes, enriquecedoras e enobrecedoras é um bom augúrio para nossa esperança de celebrar com uma vasta audiência muitos aniversários do estranho casamento entre literatura e medicina.²⁰

Trata-se de um exemplo bastante relevante, uma vez que esta tese também pretende transcender no futuro os limites escolares e investigar a leitura literária com outros tipos de leitores, à luz dos exemplos mencionados. Outrossim, é conveniente ressaltar, embora se saiba, que o aluno do Ensino Médio, em muitos casos, não sabe ainda qual rumo profissional seguirá, de modo que aproximá-lo de uma leitura literária mais próxima de si e menos do

¹⁵ Literature and medicine has evolved in its own right.(McLellan, Jones, 1996, p.109)

¹⁶ Literature began increasingly to be recognised as an important subject of inquiry in professional training.(McLellan, Jones, 1996, p.109)

¹⁷ Literature was introduced to medical students in the belief that to teach a student to read, in fullest sense, is to help train him or her medically.(McLellan, Jones, 1996, p.109)

¹⁸ Empathic understanding, development of complex interpretative skills, and a greater appreciation for the art of medicine by students and practitioners.(McLellan, Jones, 1996, p.109)

¹⁹ In the past 25 years, the field has grown to the extent that literature is now taught in about one third of all US medical schools. (McLellan, Jones, 1996, p.110)

²⁰ As an art form that enriches many facets of human experience, literature cannot be reduced to a tool of analysis; rather, the written word has an inherent and often inexplicable power. The continuing engagement of two exciting, enriching, ennobling professions bodes well for our hope of celebrating with a wide audience many anniversaries of the strange marriage of literature and medicine. (McLellan, Jones, 1996, p.110)

historicismo literário é afastá-lo, em grande medida, do trauma literário que este tipo de concepção de ensino de literatura produz, deixando aberta a possibilidade para que ele faça da literatura parte de sua vida, não importando nessa escolha qual profissão tentou seguir. Estes exemplos breves tentam mostrar como a leitura de poesia é relevante e possui *algo* a oferecer.

2.2 O poema na sala de aula

Em livro pioneiro sobre o assunto em termos brasileiros, *Poesia na sala de aula*, o professor e pesquisador Helder Pinheiro Alves atentava para o fato de que

É evidente que vale a pena trabalhar a poesia na sala de aula. Mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo. Carecemos de critérios estéticos nas escolhas das obras ou na confecção das antologias. Não podemos cair no didatismo emburrecedor e no moralismo que sobrepõe à qualidade estética determinados valores. (ALVES, 2007, p.20)

Desde a primeira edição da referida obra – fruto de um trabalho iniciado na década de 1980, com alunos da Educação Básica e que hoje atinge os alunos universitários – o pesquisador percebia a importância da presença da poesia no meio escolar, mas também alguns equívocos de cunho metodológico e formacional. Ressaltava que o cuidado com os aspectos sonoros e semânticos como “assonâncias, aliterações, ecos, paranomásias”, entre outros, deveriam ser levados em conta, porém com atenção, pois “a simples recorrência não garante literariedade”. Também alertava o professor para uma certa adequação com as idades, por exemplo, a relação entre a leitura e a afetividade, afinal “nem sempre se oferecem textos que possibilitem além do mirar-se naquela experiência simbólica, um alargamento de visão do que está sendo vivido, uma descoberta de outras possibilidades de vivência afetiva”. Todavia, advertia que o vivido não deveria ser alvo de “pretextos moralizantes”. (ALVES, 2007, p. 20-21)

Tais visões tentavam pensar no sujeito leitor²¹ e principalmente no mediador que a ele se dirige, o professor. Observava o crítico, que muito do

²¹ Criticamente, não havia a teorização do sujeito leitor, mas havia o esforço para se pensar no aluno, além do texto. Nesse sentido, não só o do professor Helder Pinheiro Alves, mas trabalhos

equivoco em se gostar de poemas, ou ainda, gostar de lê-los, decorria de problemas de formação profissional, inclusive leitora.

Por outro lado, à parte os obstáculos, o crítico acreditava, citando Eliot, no caráter social do poema, enquanto elemento transformador:

Para além de qualquer intenção específica que a poesia possa ter, [...] há sempre comunicação de alguma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras – o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade. (ELIOT, 1991, p. 29 *apud* ALVES, 2007, p.22)

Vê-se que mobilizava o crítico a crença na sensibilidade, no emocional e na afetividade, em nome de uma noção humanista de literatura, entretanto a desestabilizava o seu entorno, que ia do desconhecimento dos estratos formativos ao pouco convívio com esta forma de arte²².

Diante de tais considerações, reafirma-se que o poema, por sua especificidade artística, é um objeto estético repleto de recursos fonéticos, sonoros, sintáticos, semânticos, visuais, formais, estilísticos que podem trazer ao aluno outra dimensão da linguagem, principalmente diversa da que faz uso.

Sabe-se que o aluno, principalmente da escola pública, quase sempre vem de uma realidade carente de acesso aos bens culturais, principalmente aqueles veiculados em outros meios. Portanto, a escola deve lhe dar oportunidade para que ocorra tal aquisição e não o colocar à margem, limitado a sua esfera cultural. Ignorar a leitura de poemas, devido as suas especificidades, ou mesmo, adaptar obras literárias, em nome da assimilação ligeira, por meio da mudança da linguagem, subverte este propósito, pois coloca os discentes na condição de seres incapazes e inferiores²³.

de Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Vera Teixeira de Aguiar, Marta Morais da Costa, entre outros, são fundamentais e pioneiros, pois de alguma forma rumavam para tais considerações.

²² Em alguns aspectos, como no despreparo estético de professores das séries iniciais em relação à dimensão artística da poesia, como apontava Alves, quase nada mudou. Uma vez que a maioria desses professores são formados em Pedagogia e não em Letras, no caso brasileiro, tais equívocos são quase lógicos. Quase, porque a responsabilidade do docente transcende sua formação, nem sempre eficaz e completa.

²³ Por exemplo, ações polêmicas como a realizada pela escritora Patricia Secco, a qual mudou a linguagem da novela *Alienista*, de Machado de Assis, acreditando que “os livros dele têm cinco ou seis palavras que não entendem por frase. As construções são muito longas. Eu simplifico isso.” (Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/cidadona/2014/05/1445858-escritora-muda-obra-de-machado-de-assis-para-facilitar-a-leitura.html>). Esta atitude gerou polêmica entre escritores que também fazem adaptações, mas discordam; críticos; professores e público em geral. (Cf. <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/proa/noticia/2014/05/a-polemica-sobre-a-versao-facilitada-de-machado-de-assis-4502832.html>; entre outras.)

Sobretudo, é negligenciar que o aluno enquanto sujeito leitor pode estabelecer sua leitura. Deve-se ensinar o discente a dominar os códigos, as “ferramentas”, “os acessos”, tanto quanto propiciar o ambiente para que a leitura ocorra, pois literatura não deve ser privilégio de alguns. Todavia é preciso respeitar e conhecer as especificidades dos poemas, tarefa que muitos professores, inclusive, refutam²⁴.

Diante de tal assertiva, o *ponto de vista* aqui assumido se engendra na crença de que o poema é obra de arte, explicitada pela palavra, que esta, por sua vez, assume várias formas, inclusive novas, devido à criatividade em torno do signo linguístico, a qual é supostamente assinada por um autor²⁵, e que pode propiciar no aluno o estabelecimento, por meio da afetividade, de relações consigo, no intuito de fazer parte de sua vida como um bem cultural.

Todavia se fazem necessárias algumas questões: Por que a escola, centro por excelência de formação do indivíduo e de seu crescimento cultural, não prioriza a leitura literária de poesia? Por que um indivíduo, capaz de realizar uma leitura compartilhada em grupos diversos, não o faz na escola? Por que a poesia ainda recebe descrédito? Por que, como adverte a tese de Ronis Souza, há “um afastamento entre o professor de Língua Portuguesa e a poesia”²⁶?

2.2.1 Leitura literária na escola

Em nome de tentar responder às perguntas propostas acima é preciso notar que além da chegada das classes menos favorecidas à escola, que se revelaram pouco familiarizadas com a leitura em sua maioria, outros fatores têm contribuído para a sensação de ineficiência da leitura, como aponta Dalvi:

Além da má formação pregressa, a atividade engessada das “escolas” literárias, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, a fragmentação da disciplina de Língua Portuguesa em Gramática-Literatura-Produção de Texto, a pequena carga horária destinada às aulas “de literatura”, a pressão dos exames e dos processos de seleção e a adoção dos resumos canhestros das obras

²⁴ Cf. COELHO, MENEZES (2015), sobre a má formação do professor para ministrar aulas de literatura, bem como os receios que os sustentam.

²⁵ Penso nos debates de Foucault em que o nome que se inscreve numa capa de um livro é criado por tantos outros nomes que neste estão latentes. (FOUCAULT, 2000) Bem como na hipótese de que alguns autores nem tenham existido, como Homero.

²⁶ Souza, Ronis Faria. *Op. Cit*, p. 200.

que deveriam ser lidas, tudo isso vem coroar uma história de “fracasso” e de “insucesso”, reiterando a ideia de que a literatura é algo para gente genial (que consegue entender aquilo que é algo incompreensível para a maioria), “ociosa” (que tem tempo de ficar discutindo o sexo dos anjos) ou “viajante” (que delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto/percebido).(DALVI, 2013, p. 75)

Esses fatores assim arrolados permitem refletir que possivelmente a escola é o lugar onde a leitura literária encontra sérios entraves. Entretanto, extraclasse, quase todos os adolescentes travam contatos com literatura de ficção, em nome da “identificação afetiva”, como defende Rouxel (2015), e também por meio da leitura informativa rápida, principalmente nas mídias eletrônicas. Nesse sentido, há alunos que conhecem vários volumes de *Harry Potter* e *Crepúsculo*, mas não estão familiarizados com a “alta literatura”; compartilham mensagens e pensamentos via redes sociais, mas não compram ou leem livros de poemas de autores consagrados no panorama literário²⁷.

Impossível, diante dessa situação, afirmar que não sejam leitores, mas bastante plausível, principalmente para o professor em sala, perceber que não possuem o lastro de obras em que a esteticidade literária ganha o relevo artístico, menos ainda se essas obras forem poemas. Se são leitores, mas na escola não o demonstram, certamente algo precisa mudar para que os textos literários passem a ser parte de seu convívio. Como aponta a pesquisadora Maria Amélia Dalvi no “retrato” citado, há diversos meandros da crise do ensino de literatura que contribuiriam e contribuem para a questão, cuja mudança se faz necessária, uma vez que, como foi dito antes, tem-se na leitura literária uma intenção reflexivo-crítica.

As possíveis razões para a realização da leitura literária de poemas na escola e sua eficácia partem de uma perspectiva político-pedagógica, por meio da qual se entende que o texto literário pode contribuir para a formação discente em vários aspectos – o linguístico, o social, o histórico, o estético, o cultural, o afetivo – e que, além desse potencial formador, sua leitura deve ser prática libertadora e libertária, a qual promove a emancipação, mas também respeita a liberdade de leitor, uma vez que leva em conta a subjetividade do indivíduo que

²⁷ Penso no artigo de Rezende (2014) que aponta o caráter secundário dado à literatura, cuja lista de obras lidas em pesquisa recente sustenta tal raciocínio. Harry Potter lidera o rol, por exemplo.

lê e dá importância à maneira como o literário o transforma, conforme as teorias recentes acerca da Didática da Literatura. (ROUXEL, 2004, 2013, 2015)

Ou seja, há um compromisso para o texto literário, por meio de seu potencial ético e estético, mas a este se associa a liberdade de não se atingir um fim único, de não reduzir as leituras a uma única função ou domínio, contemplando o inesperado e o imprevisto que possam surgir nas interpretações, como parece ser, por exemplo, segundo Michèle Petit, a eficiência dos vários programas de leitura ao redor do mundo, nos quais “as coisas não são fixas demais, [...] existe aí um tanto de jogo, em todos os sentidos da palavra, de fluidez”.(PETIT, 2009, p.283)

Nesta perspectiva, o enfoque de leitura amplia a dimensão dada ao leitor, no caso o discente, crente de que este possui sua maneira própria de chegar ao texto e dele extrair significados que constituirão sua “subjetividade”, sua “biblioteca interior”, como afirma Rouxel (2013). Sua gênese se deve principalmente ao descrédito assumido pela literatura na formação escolar, no que diz respeito a pouca apreciação da leitura do aluno pelas obras literárias, principalmente aquelas ditas mais complexas²⁸. Annie Rouxel postula que há um

divórcio entre a leitura escolar, seus objetos, suas modalidades e as práticas sociais dos alunos, pois a leitura escolar da literatura, leitura atenta e alimentada pela releitura, é estranha aos hábitos dos alunos, que se dividem entre leitura informativa rápida (modo de leitura dominante e valorizado em nossa sociedade) e a leitura afetiva do texto de ficção.(ROUXEL, 2015, p. 281)

Diante de tal distanciamento e conseqüente empatia por outras formas de textos, a leitura literária se impõe como um viés pedagógico-crítico que intenta reconciliar o aluno com o literário²⁹, levando em conta suas emoções, reflexões e sentimentos no ato da interpretação, permitindo que ele se expresse e a partir dessa manifestação se descubra e se invente enquanto leitor, ou ainda, se possível, torne-se “um leitor implicado” (ROUXEL, 2015).

²⁸ Há um descrédito por textos literários veiculados na escola, porém os alunos são leitores de outros textos, considerados literatura de consumo ou de outros gêneros textuais. Portanto a preocupação está em torná-los leitores de “alta literatura”, ou melhor, de textos literários complexos, marcados pela esteticidade da palavra. (Cf. ROUXEL, 2015; REZENDE, 2013) Sobre o papel secundário da literatura na escola e o panorama do que se tem lido, (Cf. REZENDE, 2014).

²⁹ Há várias pesquisas que inclusive tentam investigar o interesse por outras literaturas e mídias, para a partir disso, promover a passagem para o literário. (Cf. OLIVEIRA, 2013)

Para realizar tal implicação, adverte a pesquisadora sobre a necessidade de se passar de “uma concepção de literatura como corpus, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva de literatura”, bem como da necessidade de se pensar a literatura como “prática”, “atividade”, entendendo como importantes “os processos de produção e recepção das obras”, e também os seus agentes, “escritor, edição, crítica, leitores e escola”, além de propor a passagem:

De uma concepção autotélica de literatura (como conjuntos de textos de finalidade estética) a uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras. (ROUXEL, 2013, p. 18)

Há, portanto, um desejo de dar à literatura uma dimensão humana, “inserida no mundo da vida” (DALVI, 2013), capaz de ampliar e significar além do texto, sobrepondo-se à análise fria que o entende apenas como uma realização estética por si só. Ao contrário, o poema sob esta ótica é portador de conteúdos e formas que de alguma maneira estabelecem relações com o aspecto subjetivo, pessoal do discente, contribuindo para sua formação cultural e, por sua vez, para sua relação com o mundo.

Em nome dessa perspectiva, ocorre a mudança de paradigma, pois se passa do leitor modelo “aos leitores reais, plurais, empíricos”, do “texto a ler ao texto do leitor”, pois permite a este tomar parte na construção do sentido, “num processo de atualização do texto do autor”, pois recusa “uma postura distanciada, visando a uma descrição objetiva”, porque dá ao leitor a oportunidade de engajar-se na leitura, permitindo-lhe uma “postura implicada”. (ROUXEL, 2015). Entende a professora, a necessidade de estabelecer essa relação de identidade com o texto, “considerada durante muito tempo como uma regressão”.

Além disso, por mais que se saiba que todo texto possa significar, esta proposta pretende reconciliar o aluno com a leitura de poemas ainda pertencentes ao que se chama “literatura de qualidade”, por isso é fundamental que os poemas sejam dotados de trabalho artístico com a palavra de maneira singular, criativa, original, própria, inventiva, instigante, como propõe Maria Amélia Dalvi:

Os textos literários lidos e estudados na disciplina de Português na escola devem ser escolhidos tendo em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de qualidade literária. (DALVI, 2013, p. 78)

Ou seja, a leitura literária de poesia quer propiciar ao aluno a leitura de poemas que são, sobretudo, textos escritos que trabalham artisticamente com a palavra e não apenas textos que ganham certo relevo pelo seu valor cultural³⁰. Trata-se de dar ênfase à leitura de literatura, reabilitando-a em meio aos textos informativos, publicitários, jornalísticos, entre outros, mais comuns no Ensino Médio. Também não há o interesse em ler a poeticidade de um slogan mercadológico, ainda que ele a possua³¹. Para este trabalho é imprescindível que os textos sejam literários, ou seja, sejam construídos em torno das noções estéticas em que a própria literatura se construiu, ainda que as subvertam ou as modifiquem.

A aprendizagem da leitura literária e interesse dispensado à atividade do sujeito leitor levam a privilegiar as *obras complexas*, que não oferecem uma compreensão imediata. Essas obras impulsionam uma atividade intelectual formadora, suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes. [...] Ao mesmo tempo, a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas,[...], pragmáticas [...] e abduções que requerem resultados marcados pela incerteza. São estas últimas que oferecem a possibilidade de ricos debates interpretativos em classe. (ROUXEL, 2013, p.25)

A fim de propiciar uma primeira escolha, uma vez que o leitor terá a última palavra, é interessante, mas não a única possibilidade, a oferta de poemas que possuam um aspecto questionador, seja pela temática que veiculam, seja pelo formato com que se apresentam, ou por ambos, de preferência. Rouxel adverte a necessidade de se trabalhar com as obras completas; no caso do poema, em virtude de seu tamanho, tal completude é mais fácil de se verificar³².

³⁰ Por exemplo, não entram aqui nesse escopo letras de música, ainda que poéticas. Nem se acredita na fórmula fácil, “tudo é poesia”, atualmente comum. Todavia, uma letra de hip hop, por exemplo, poderá ser bem-vinda nos momentos de leitura compartilhada como ponte para que o aluno perceba que nesta estão presentes muitos dos recursos em que os poemas se baseiam. Ora, caso alguma destas produções se revele dotada do potencial referido acima (a qualidade literária), eis um momento de maior ganho, pois então será possível mostrar aos discentes o referido potencial artístico da palavra.

³¹ Jakobson em sua defesa da função poética da linguagem adverte para a força do “I like Ike”, na campanha à presidência estadunidense, cuja estrutura trabalha com recursos morfológicos, sintáticos e sonoros constituintes da poeticidade. (JAKOBSON, 1974, p. 73)

³² Não se pode deixar de mencionar aqui o fato de que mesmo com essa facilidade, o livro didático recente de Português do Ensino Médio, *Novas Palavras*, de Emilia Amaral, traz poemas fragmentados. Também pode se entender a sugestão da professora como a leitura de toda a

Pode-se equivocadamente se pensar em cânone, o que não é verdade. O que importa é que o poema trabalhe *artisticamente* e *criticamente* com a palavra, de modo a instigar o debate e a reflexão pessoal.

Este é um ponto fundamental, porque político e crítico. Uma vez que esta tese se apoia num trabalho prático que se realiza na escola e pela escola, é fundamental entender que a escolha de poesia não está apenas (o que não seria pouco) relacionada ao deleite, mas à crença de que poemas podem e devem contribuir na formação do aluno, possibilitando-o ler o mundo também por meio deste objeto estético, possível e passível de identificação. Contudo, reforça-se o valor empírico desta proposta, e, decorrente deste, a flexibilidade com que se situa no meio escolar, em nome da não certeza dos resultados, tampouco a obrigação destes, em virtude das surpresas que compõem a leitura literária.

Michèle Petit, ao analisar diferentes trabalhos com leitura, mediados por diversos profissionais, em diferentes lugares do mundo, chega à conclusão de que

Ouvindo-os, ouvindo aqueles que trabalham junto deles, compreendemos que a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos desde a mais jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar as suas experiências. Elaborar um espaço onde encontrar um lugar, viver tempos que sejam um pouco tranquilos, poéticos, criativos, e não apenas ser o objeto de avaliações em um universo produtivista. Conjuguar os diferentes universos culturais de que cada um participa. Tomar o seu lugar no devir compartilhado e entrar em relação com os outros de modo menos violento, menos desencontrado e pacífico. (PETIT, 2009, p. 289)

Entende-se que ler literatura pode também formar e informar o estudante, para além das noções de gosto. Acredita-se ainda que a afetividade com o texto literário de qualidade é possível e bem-vinda, contanto seja outra a abordagem metodológica para estabelecê-la. O aluno aprende a reagir à literatura, porque a tem como impositiva, chata e difícil, pois está relacionada à prova, à nota, à obrigação. (ROUXEL, 2015)

obra do poeta, o que não cabe no espaço que se quer realizar, em virtude do tempo e do respeito às escolhas de outros alunos. Todavia, se realizada a empatia, esse caminho se construirá por conta própria do sujeito leitor.

2.3 O papel do professor diante de tais pressupostos

Em termos da formação de professores, tarefa incumbida às disciplinas de Metodologia de Ensino nas Universidades, tem havido muitos relatos de professores responsáveis por tais disciplinas, os quais evidenciam dificuldades e entraves para teorizar e instrumentalizar a leitura literária. Uma das razões para o engodo sentido é o fato de que, numa sala de aula, pouca leitura é presenciada pelos alunos, pois são “bombardeados” com a história da literatura e seus cacoeetes metodológicos. Caso a leitura ocorra, não participam do processo de maneira que suas emoções, suas afetividades, seus pensamentos, suas intuições sejam construídos no ato da leitura, inclusive sejam respeitados, pois são quase sempre coagidos a realizar a leitura do professor. Este, que deveria ser o mediador do encontro entre texto e aluno, acaba por possuir o discurso castrador da verdade interpretativa:

Alguns professores fazem do encontro pessoal dos alunos e do texto um protocolo sem resultados, concessão feita à instituição. A palavra dada aos alunos é rapidamente confiscada em prol do discurso que se quer desenvolver. O sujeito leitor é amordaçado e negado... É preciso tempo e convicção para que os processos inovadores entrem verdadeiramente nos fatos. E é preciso, sobretudo, uma verdadeira formação de professores. (ROUXEL, 2015, p. 292)

Além da perpetuação da incapacidade, muitos professores não foram, nem têm sido formados sob a perspectiva da Didática da Literatura; ao contrário, na maioria das graduações passa-se ao largo de tal formação³³, de modo que reproduzem em sala com os discentes, esquemas, fórmulas, ações que aprenderam com os docentes que os formaram: principalmente, a análise teórica afastada de implicações pessoais, subjetivas, ou ainda, contextuais, vale lembrar, por exemplo, que é a própria repulsa ao método da explicação do texto, oriundo do Estruturalismo que configura a crise francesa de ensino de literatura. (VERRIER, 2007)

³³ Cf. (Des)caminhos da educação literária: do ensino básico ao superior. (MENEZES, COELHO, 2016) Orientações e diretrizes para o ensino e a formação do professor de literatura, (SEGABINAZI, 2016).

Não bastasse tudo isso, há ainda aspectos outros relacionados ao professor e à aula de literatura, como o cinismo³⁴ profissional e, principalmente, em nome de tantos conteúdos, o tempo dado à leitura:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontra na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (REZENDE, 2013, p. 111)

De fato, a questão do tempo se torna um fator impeditivo se há o interesse pela subjetividade do aluno e as diversas interpretações que podem surgir diante da polissemia do texto literário. Ouvir essas vozes, “orquestrá-las” – como propõe Rouxel – é tarefa árdua, pois

os alunos esperam, sem verdadeiramente se implicar, ‘a boa interpretação’ que precisarão fazer para o exame. Só os professores bem formados, apaixonados e convencidos da importância da implicação do leitor conseguem romper com este esquema – desde que não sejam obcecados pelo tempo e sejam capazes de ouvir e de orquestrar a diversidade de leituras. (ROUXEL, 2015, p. 287)

Para vinhos novos, é preciso odres novos, eis o desafio ao professor, cuja atitude em sala passará, como é o caso desta tese, muitas vezes pela subversão, pela liberdade em desviar dos programas e orientações estanques, pois não há em muitos setores a vontade de mudança e a predisposição para novas ideias³⁵.

³⁴ Não se pode deixar de frisar que muitos professores superam seus alunos no desconhecimento, ou seja, não são leitores. Os exemplos nesse caso são inúmeros, facilmente comprovados nas realidades do convívio escolar, mas por outro lado, facilmente maquiados em pesquisas escolares. Cf. (OLIVEIRA, 2013), (SOUZA, 2016).

³⁵ Refiro-me a própria Coordenação de Língua Portuguesa do Colégio Estadual do Paraná, onde o trabalho que suplanta esta tese é desenvolvido, cuja determinação é propor o ensino do historicismo literário e do uso obrigatório do livro didático, da prova de literatura, do vínculo à nota.

3 METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

A metodologia desta tese se divide em dois momentos distintos: o trabalho prático de leitura de poemas, desenvolvido em sala de aula, em uma escola pública; e a análise dos dados obtidos neste trabalho, além de dois questionários qualitativos.

Para fazê-lo, nos apoiamos em dois recursos pedagógicos interacionistas que de certa forma rompem com a maneira tradicional com que a leitura é concebida: as Rodas e os Diários de Leitura, aquelas por se oporem a uma organização tradicional da sala, em que a interatividade e a troca de olhares, e conseqüentemente de ideias, se efetivam; estes como aparato para o registro e compartilhamento de ideias da parte discente, e análise desses dados posteriormente.

Antes de definir cada momento, queremos caracterizar um pouco mais o colégio em que o trabalho acontece, suas respectivas turmas e o plano de trabalho.

3.1 O Colégio Estadual do Paraná

Fundado em 1846, na cidade de Curitiba, à época ainda jurisdicionada a São Paulo, o Licêo de Curitiba passou por diversas sedes e nomes, como na rua Emiliano Pernetta, onde se chamou Instituto Paranaense (1876), *Gymnásio Paranaense* (1892). Em 1904, foi mudado para a Rua Ébano Pereira, onde fica a atual Secretaria de Cultura do Estado. Em 1942, passou a se chamar Colégio Paranaense – Externato e em 1943, recebeu o nome atual, Colégio Estadual do Paraná, sendo construída a nova sede, na avenida João Gualberto, onde o colégio está situado até os dias atuais³⁶.

Trata-se, portanto, de um colégio tradicional, no sentido histórico do termo, pois formou desde governadores e cientistas ao trabalhador assalariado. É comum muitos dirigentes e profissionais liberais atuais referirem-se com carinho ao fato de terem sido alunos do CEP.

³⁶ No momento, o colégio passa por um restauro que durará 1 ano e 3 meses, devido às necessidades emergentes da estrutura.

Atualmente, o colégio possui o Ensino Fundamental, o Médio e o Técnico Profissionalizante. Como se trata de um colégio com uma variada oferta de atividades – Escolinha de Arte, Banda de Música, Observatório Astronômico, Quadra e Piscina Olímpicas, Grupos de Teatro, Projeto Sedução da Linguagem Poética, Grêmios Estudantis, Jogos Escolares, Laboratórios – há muita procura por parte dos pais e alunos. Há oferta de Ensino Médio nos três turnos, sendo que no período matutino e vespertino são ofertadas seis aulas por dia, durante a semana; no período noturno, há 5 aulas por dia.

É um colégio em que, devido à quantidade de turmas, há um número grande de professores, mais de 100 por turno, além de muita participação política e sindical. Costumamos, inclusive, alertar os alunos, se bem que muitos o sabem, de que se trata de um colégio *diferente* dos demais colégios públicos, pois oferece, como mencionado acima, uma estrutura física e humana não presente em outros locais. Sem proselitismo, costumamos dizer que o CEP destoa, não totalmente, ressaltamos, do descaso com que a Escola Pública tem sido conduzida no país. O colégio possui orçamento próprio e pelo tamanho e importância consegue apreços e incentivos não presentes em outros colégios estaduais locais³⁷. A área do colégio compreende cerca de 4000 m².



Figura 2 - (Imagem do CEP, tirada por Willian de Oliveira, disponível em <http://www.cep.pr.gov.br/galeria/13/35/fachada.html>)

³⁷ Diante de tanto descaso com os alunos e alunas e com a infraestrutura das demais escolas, às vezes referimo-nos ao CEP como um “paraíso”. Todavia, ainda que possua infraestrutura e melhores condições, em termos acadêmicos e científicos ainda perduram concepções estanques e ultrapassadas sobre educação, poesia, literatura, ciência, como é passível devido às circunstâncias históricas e sociais.

Como há muita procura, há muitas turmas, cerca de 4700 estudantes por ano. Assim, em 2018, ano da aplicação da atividade prática, havia 15 turmas de 1º ano do Ensino Médio, com cerca de 35 alunos cada.

O perfil de formação dos docentes é em sua grande maioria a graduação, com especializações específicas, estas geralmente superficiais, realizadas em breve período de tempo, em nome do sistema de progressão na carreira docente. Há alguns professores com Mestrado e pouquíssimos com Doutorado, uma vez que não há incentivo efetivo da parte da Secretaria da Educação para tal formação³⁸.

Quanto às condições de trabalho, há salas espaçosas, mas carente de recursos audiovisuais, os quais geralmente, se existem, apresentam algum tipo de problema. As turmas possuem em média 35 alunos, contrariando as orientações pedagógicas, as quais estabelecem entre 7 e 15 alunos o número ideal para aprendizagem. O sistema avaliativo é bimestral, diagnóstico e continuado. Em termos de Literatura, predomina a concepção estanque de que devem se ensinar as Escolas Literárias e os livros escolhidos para o vestibular da UFPR.

Uma vez que a grade curricular do Médio oferece 4 aulas de Português, o máximo que um professor com 20h/a pode assumir são quatro turmas, o que dá 16 h/a em sala, mais a hora atividade obrigatória³⁹.

As turmas de 1º ano apresentam quase sempre alunos(as) vindos de escolas menores, também públicas, de Curitiba, Região Metropolitana ou outras cidades do Estado do Paraná. Há, ainda, alunos e alunas de outros estados, mas em menor número.

³⁸ As regras para progressão não priorizam o conhecimento, mas conciliam este ao nível em que o profissional se encontra ao longo de sua carreira. O doutorado, por exemplo, só serve para progressão se o profissional estiver no último nível da linha 2 (casa 11), nessa situação o professor pode alçar direto ao 1º nível da linha 3, sem precisar fazer o PDE, programa da SEED. Não há, portanto, uma valorização imediata pela titulação, como ocorre nas instituições federais.

³⁹ Outra razão para não assumir mais turmas, como aulas extraordinárias, por exemplo, deve-se ao fato de que o contrato com a CAPES, por meio de bolsa de doutorado, impossibilita que o pesquisador tenha jornada de trabalho maior que 20h/a.

3.2 As turmas M, N, O, P do 1º ano do Ensino Médio

Estas turmas foram-me destinadas por ocasião da escolha de aulas, no Processo de Distribuição de Aulas de fevereiro de 2018. Assim, intentamos, depois de conversa com o orientador deste trabalho, acreditar no advento do sujeito leitor e trabalhar de uma maneira prática diversa da comumente criticada pela referida teoria. Desse modo, entendemos que um trabalho com poesia que intenta dar voz aos alunos e alunas precisa ocorrer por meio de métodos que sejam também democráticos e propiciem a subjetividade, tornando o ambiente mais favorável possível para que a leitura literária ocorra. Se realizássemos aulas de história da literatura e depois pedíssemos análises do texto ou uma avaliação, cairíamos no risco de estarmos nos contradizendo. Assim, intentamos realizar – ainda que sub-repticiamente – aulas de leitura literária sob a ótica do sujeito leitor, deixando para situações em que não se formava a Roda de Leitura, o trabalho com as noções primeiras de gêneros e formas literárias; bem como os conteúdos relativos as outras frentes, como Produção Textual e Análise Linguística.

Parece estranho, mas estas turmas tiveram na verdade quatro frentes: história da literatura (pouco frequente)⁴⁰, leitura literária de poesia, gramática e produção de texto.

Assim, a ideia de ler ao menos um poema a cada quinze dias, nem sempre se verificou, às vezes ficando para um poema por mês, em duas horas/aula. Outrossim, quando realizadas, as aulas de leitura literária eram conduzidas com a intenção de não servirem a outras frentes⁴¹ ou interesses⁴²: tudo o que possuíam eram poemas e diários à mão, leitura em voz alta ou silenciosa, troca de ideias sobre o lido e anotações conforme as sugestões eram feitas. Quando

⁴⁰ Demos aula de historicismo literário para cumprir com o Conteúdo Programático, e em nome da disponibilização também destes saberes. Além disso estamos cientes de que os alunos(as) comunicam-se com das demais turmas, de forma que sofreríamos sanções administrativas se não o fizéssemos, caso alguma informação mal articulada fosse gerada entre discentes, pais e funcionários.

⁴¹ Na verdade, não há problema nenhum entre conciliar história, teoria e leitura literária, todavia para isso é preciso uma nova grade, mudanças nos PCNs, tempo, bons profissionais no Ensino Médio, entre outros fatores.

⁴² Também não usamos os poemas para fins pedagogizantes, ao contrário alguns deles, como o Cordel *Travesti não é Bagunça*, foi escolhido justamente por ser uma voz calada na escola e no livro didático. Mais adiante será explicitada a escolha de cada poema.

necessário, uma ou outra informação era dada oralmente ou por meio da lousa, mas só se fosse necessária à contextualização.

Em termos de estrutura física, as salas são organizadas conforme a concepção tradicional de educação, 5 filas com sete cadeiras cada, à frente a mesa do professor. Achamos importante mencionar isso, pois ainda que sutis, esses aspectos são marcas da concepção de educação que norteia o Projeto Político Pedagógico da escola, ainda preso a concepções estanques.

Desse modo, ao propor a Roda de Leitura, estamos diante de um primeiro entrave, pois nem todos os participantes recebem de bom grado a “desorganização” da sala, quem dirá os demais professores e os assistentes dos corredores. Para os dois últimos, o momento das Rodas é visto como bagunça, desordem, anarquia. Por outro lado, há alunos e alunas que nos recebem com sorrisos justamente porque anseiam pelo dia da referida Roda.

3.3 O plano de trabalho em sala

O plano geral desta prática foi organizar a sala em Rodas de Leitura, para que por meio dessa organização, os alunos e alunas passassem a realizar a leitura de poemas de forma compartilhada, em meio a uma comunidade de leitores (FISH, 1992), ou ainda, comunidade de sujeitos leitores (ROUXEL, 2015), nesse caso, a sala de aula. Esperava-se que ao exporem suas impressões em meio às impressões alheias, conciliando a exposição da individualidade com a escuta da alteridade, houvesse um ambiente favorável para refletirem sobre o lido, perceberem as leituras que realizam – se mais aos direitos do texto ou do leitor – o que compreendem ou não, o que pensam e sentem sobre os conteúdos, versos, pontos de vista lidos, bem como dúvidas, opiniões, sensações, emoções.

Com isso, acreditamos ser possível o aflorar de subjetividades e a escuta de si e do outro, as quais ganham relevo pessoal por meio das anotações nos Diários, que depois de despertadas, talvez se interiorizem, tornando-se, a longo prazo, práxis comum estabelecer relações entre os poemas e o mundo.

Em outras palavras, na intenção de deixá-los falar, ainda que desviando do texto, de permitir-lhes anotar o que quiserem sobre as sugestões feitas,

estabelecendo debates nas rodas, “orquestrando as diversas leituras”(ROUXEL, 2013), estava o desejo de que percebam que há diversos tipos de poemas e que muitos deles podem despertar o gosto, a reflexão e fazê-los compreender a realidade que os cerca.

Quisemos, talvez quixotescamente, que os alunos e alunas percebessem que poemas também formam (ou podem formar) o repertório humano, como um filme, uma série, uma música, um romance; para ficarmos com as mídias mais populares.

Assim, supomos que ao se encontrarem com poemas capazes de tocá-los, sensibilizá-los, fazê-los sentir, pensar, sonhar, desejar; poderiam então vislumbrar que a poesia é uma maneira também de entender a sociedade, as emoções humanas e, por que não, a vida como um todo.

Como “dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante porque [...] continua sacralizada pelas instituições” (ZILBERMAN, 2009, p.17) por serem turmas de 1º ano, houve o interesse em mostrar aos alunos e alunas que há poemas para cada tipo de pessoa, sobre diversas situações, de temas variados, de formas convencionais e não, cujo encontro com o sujeito leitor pode propiciar uma relação de pertencimento, um vínculo, um estado de proximidade real que passa a fazer parte de seu caráter, de sua ideologia, de sua voz.

A partir deste momento epifânico começaria a se formar a “biblioteca interior” (ROUXEL, 2015), a qual irá se fazendo e refazendo ao longo de toda uma vida, se assim o sujeito leitor o quiser.

3.4 As Rodas de Leitura

Alguns professores da Educação Básica acreditamos no potencial do poema, enquanto elemento cultural (trans)formador, capaz de propiciar reflexões, entendimentos, ou mesmo, dúvidas, reformular pontos de vista, ampliar perspectivas e, principalmente, por falar do humano, daquilo que nos iguala e nos resume.

Assim, a teoria do sujeito leitor veio ao encontro de nossas perspectivas, pois seus pressupostos lançam luz numa maneira de se pensar a leitura literária de poemas diversa da maneira usual, portanto, ineficaz. Por acreditar na teoria que a sustenta, intentamos como parte da hipótese, trabalhar de maneira

diversificada, a fim de verificarmos se essa escuta, essa abertura à subjetividade leitora se verifica de fato. Com isso, buscamos apoio numa metodologia que privilegia a interação, com isso realizamos leituras em roda, dispendo a turma de maneira circular, de modo que todos os participantes possam se olhar, chamando a atividade de Roda de Leitura.

A organização da Roda de Leitura se dá na própria sala, colocando as carteiras encostadas na janela e na parede oposta, restando apenas as cadeiras, conforme exemplifica a imagem abaixo:



Figura 3 – Foto de uma das turmas em Roda. Fonte: do autor.

Na primeira formação da Roda de Leitura, foi explicado aos discentes o porquê da escolha pelo formato circular, cujo delineamento está direcionado com a quebra da hierarquia, por meio da disposição espacial que permite a todos se verem e, a partir desta constatação física, aquiescerem com a ideia de que todos têm ali o direito à fala, à reflexão, à manifestação. Ainda, há a explanação sobre situações históricas de formações de rodas, como aquelas atribuídas às comunidades primitivas em acontecimentos artístico-religiosos; o círculo Celta; os Cavaleiros da Távola Redonda e demais exemplos trazidos pelos alunos, como no caso daqueles que têm experiências com o escotismo, as artes marciais, comunidades De Molay ou religiosas, em que estes círculos se fazem presentes.

Acreditamos na leitura compartilhada, por isso mencionamos no capítulo 1 e 2 exemplos de uso das rodas em países e situações diversas da nossa em que tal prática tem surtido efeito, de modo que entendemos que a escola também a deve propiciar. Veja-se, por exemplo, o benefício da *Shared Reading* no Reino

Unido, as diversas formas de rodas expostas por Petit em *A arte de ler*, ou ainda, as defesas teóricas da leitura compartilhada, propostas por Colomer (2007).

Adotamos aqui uma mescla dos círculos de leitura definidos por Cosson (2014b), chamados estruturados e semiestruturados: dos círculos estruturados incorporamos o registro nos diários de leitura; dos semiestruturados, o papel mediador do professor em fazer sugestões para anotações, organizar as falas dos alunos, suscitar debates⁴³.

Como parte auxiliar da metodologia, foi realizada uma pesquisa em junho de 2018, após a realização de algumas Rodas de Leitura, no afã de avaliar a participação efetiva dos discentes. Naquele momento, interessava expor o contato discente com essa metodologia, alvo da sétima questão: *Você já havia participado de rodas de leitura antes de estudar no CEP?*

Com base nas respostas, para muitos tratava-se de uma novidade, pois em entrevista com 122 desses alunos, 50 afirmaram nunca terem participado de uma situação como essa, o que dá um percentual de 40,9% dos alunos pesquisados. Levando-se em conta que nos questionários desenvolvidos sobre a Roda de Leitura, havia as opções *nunca*, *pouquíssimo*, *às vezes*, *muito* e *sempre*, o índice de alunos que optaram por marcar o ícone *pouquíssimo* também é significativo, 27 discentes (22,1%) tiveram pouquíssimas participações em rodas, o que sugere eventos isolados e não contínuos como neste trabalho. Somados os dois percentuais, têm-se cerca de 63% dos alunos praticamente “crus” no que diz respeito a esta dinâmica de leitura, o que certamente pode explicar a timidez, a indisciplina e mesmo a desconfiança inicial neste formato diante das primeiras realizações. Se em 122, 77 não participaram da Roda de Leitura com certa frequência, é como se em cada 12, 7 não tenham tido a experiência contínua de ler em grupo, ou ainda, 6 em dez 10 alunos, aproximadamente, não foram levados a este tipo de dinâmica.

Também o índice de alunos que responderam *às vezes* é alto, 34 alunos (27,8%), o que permite pensar que somados os *pouquíssimos* e o *às vezes*,

⁴³ Muito nos influenciou a estratégia adotada por Dorinaldo dos Santos Nascimento, exposta no artigo “O diário como aliado para a leitura do texto literário: entre subjetividade e o protagonismo leitor na escola, publicado em *Diadorim*, Rio de Janeiro, Revista 18, volume 1, p. 92-115, Jan-Jun 2016.

temos 61 alunos (50%) distantes de um hábito de ler em roda. O resultado total pode ser visto no gráfico abaixo:

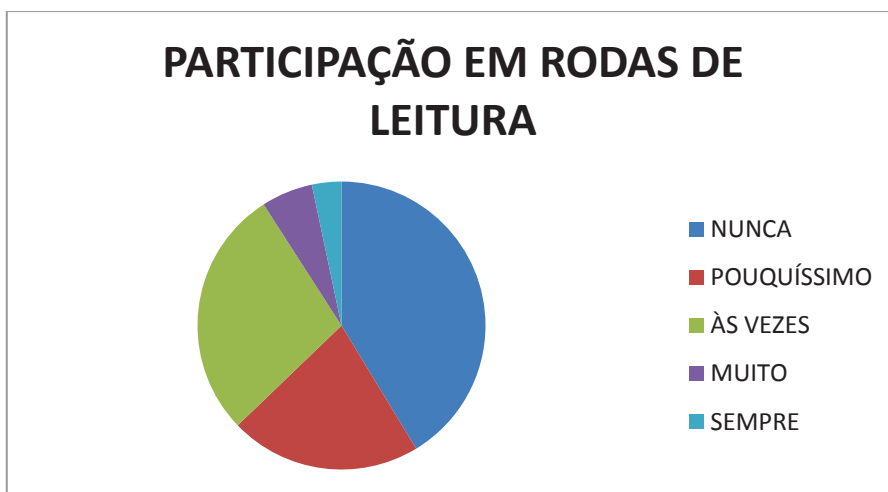


Gráfico 1 – Participação discente em rodas de leitura. Fonte: do autor.

Por outro lado, somando-se os índices *sempre* e *muito* havia 11 discentes, o que corresponde a 9,1% do total, o que permitiu pensar como poucos realmente conviveram com este tipo de formação de leitura.

Cruzando os dados acima com a nona questão presente no questionário, *Você gosta das rodas de leitura?* - chegamos aos seguinte gráfico:

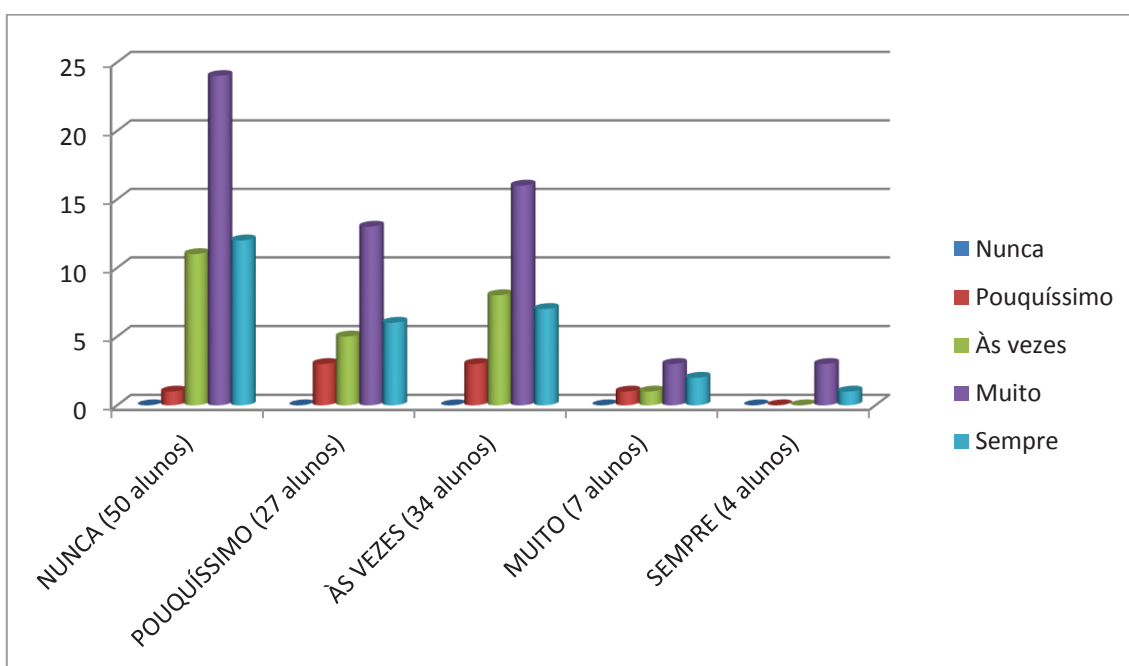


Gráfico 2 – Cruzamento dos dados. Fonte: do autor.

Neste, foram mescladas as informações, tentando investigar o apreço pela metodologia da Roda de Leitura, de modo que ficou clara a adesão da grande maioria à atividade, o que muito nos confortou para seguir com esta práxis. Veja-se que dos 50 que nunca tinham participado, 26 afirmaram que gostam muito e 12 sempre gostam, o que sugere 38 alunos, cerca de 76%. Entre os que conheciam *pouquíssimo* ou *às vezes* tal metodologia, também houve a aprovação de 19(70%) e 23(67%), respectivamente. Além de medirmos o alcance afetivo desta prática na ótica discente, também vimos a eficácia de tal prática em si, pois para aqueles que já a conheciam e gostavam, arrolados na categoria *muito* e *sempre*, o apreço pela roda continuou: 5 alunos de um total de 7(71%) e 4 num total de 4(100%), respectivamente. Ou seja, dos que *muito* tinham participado em rodas de leitura, apenas 1 gosta *pouquíssimo* e outro *às vezes*, dentre os demais, 3 gostam muito e 2 gostam sempre. Já dentre os que sempre gostavam, 3 gostam muito e 1 sempre.

Tais dados foram colhidos após serem feitas três rodas de leitura com cada turma, algumas inclusive tomando o espaço de duas aulas. No término desse trabalho será exposta outra pesquisa, porém de cunho qualitativo, acerca do que a Roda de Leitura propiciou para cada um em termos afetivos, cognitivos, sociais e humanos.

3.5 Os Diários de Leitura

Quanto à eficácia dos Diários de Leitura, acreditamos no seu uso por propiciar um aparato para a reflexão e para a criatividade pessoal, como forma de registro a fim de não se perderem ideias, opiniões e outras marcas pessoais. Também o adotamos para fins acadêmicos, com interesse científico, pois foi a partir das anotações dos participantes que foi feita a análise da subjetividade leitora, de modo que suas anotações (entradas) são dados que nos permitem reter parte do vivido nas rodas, uma vez que não gravamos as Rodas de Leitura, pois não tivemos permissão da Direção Escolar.

Com isso, esperávamos que os discentes tomassem nota de suas impressões, a fim de estabelecerem um diálogo com os poemas lidos, iniciando uma relação de pertencimento, que pudesse lhes mostrar como se dá o processo

interpretativo, como alguns poemas lhes eram mais fáceis, outros menos; como se constituíam enquanto leitores; além de exercitarem a prática de escrever após a leitura, se lhes conviesse; ou mesmo, propusessem-se o exercício de pensar sobre determinado assunto, tão requerido na escola, em quaisquer disciplinas.

Em termos didáticos, o diário surgiu como gênero textual na década de 90, principalmente a partir das considerações de Bronckart (1998) que o define como um amálgama entre diário íntimo, resumo e comentário de texto, aliado à intenção de marcar um percurso de leitura, ou mesmo, ainda preso àquelas análises mais formais sobre romances, como número de personagens, enredo, narrativa⁴⁴. Recentemente, o uso que lhe damos é mais subjetivo e pessoal, no intuito de serem os discentes aconselhados a tomar nota das leituras em sala, feitas nas Rodas, mas, sobretudo, se lhes convier, anotar impressões de outras leituras, produzir poemas ou outros textos, marcando uma relação mais real com a literatura. Assim foi possível encontrar em alguns diários mais textos lidos pelo próprio aluno, do que os poemas lidos nas rodas.

Em 140 diários, a taxa foi de 30 diários em que houve outras leituras, além dos poemas sugeridos por nós.

Esses dados permitem crer no diário como um instrumento que compõe a identidade do sujeito leitor, pois ao reler e rever a leitura realizada, o aluno passa a se (re)conhecer como indivíduo, e o diário, por sua vez, funciona como uma interação no universo do leitor, cujos limites transcendem a roda de leitura, a sala e a escola:

Cadernos e diários de leitura (na maioria das vezes sem obrigação e desde a escola primária), abertura para a manifestação do gosto, [...]. Essas práticas permitem ao professor conhecer seus alunos, mas têm também por virtude principal ajudar os alunos e se descobrirem enquanto leitores e enquanto seres. Tais práticas têm, portanto, importância na construção da identidade desses jovens. (ROUXEL, 2015, p. 285)

Ainda assim, o gênero diário é pouco utilizado na escola, conforme afirmam as pesquisas de Machado(2005) *apud* Nascimento(2016), que

⁴⁴Apresentamos aqui o uso didático do diário, mas há todo um percurso de sua gênese que surge com os livros de travesseiro do século X, criado pelos japoneses; passa pelos livros-caixa; pelo diário íntimo surgido com a necessidade de expressão do eu, no período do Romantismo; até chegar nos diários de aprendizagem, um *parente* mais próximo. (Cf. Buzzo, M.R., 2010)

apontam duas razões para a ausência do gênero na escola, “decorrência teórica de especialistas acadêmicos por ‘gêneros públicos’” e também “a sua rejeição ao concebê-lo como repositório, apenas, dos sentimentos do leitor.”

De fato, é preciso mudar esta perspectiva, enquanto os sentimentos e emoções do leitor forem aceitos e taxados de imaturos, inadequados, incondizentes à leitura, a escola continuará a ter na história da literatura seu foco, e certamente, como mostram as pesquisas, a distância entre leitura escolar e leitura pessoal aumentará.

Assim, nossa ótica vai ao encontro do que defende Dorinaldo dos Santos Nascimento, cujo artigo menciona

A adesão a este tipo de instrumento tendo em vista sua consonância com as práticas de leitura literária capazes de contribuir para a formação de um leitor crítico, livre e responsável por construir o sentido de maneira autônoma e também argumentar sua recepção no registro e no círculo de leitura. (NASCIMENTO, 2016, p. 93)

Além disso, o Diário pode ser um aliado para a implicação, pois como são leitores de outros tipos de textos, talvez não da literatura imposta pelo professor⁴⁵, muitos são criadores, no sentido de que reescrevem os finais dos romances de que gostam, inventam outras versões para suas histórias favoritas e expressam sua subjetividade por meio de poemas, cuja aura de alta literatura imposta na sala de aula, muitas vezes os afasta de mostrar ao professor, quem dirá à classe.

Nesse contexto, a escrita não é somente para os alunos o meio – escolar – de dar conta da sua cultura literária, ela é a própria expressão da cultura. Isto porque é preciso aceitar escritores literários criativos, ao lado de exercícios canônicos – dissertação, comentário -, como aparecem nos diários pessoais e cadernos de leitura. [...] Não se poderia desde então conceber espaços onde dar direito de cidadania à linguagem indireta? (ROUXEL, 2013, p.189)

Portanto, deixá-los, se lhes convier, dar vazão as suas criações, por meio de seus Diários, é entendê-las como oportunidade de diálogo, de resposta, de

⁴⁵ Em análise sobre a questão, Gabriela Rodela de Oliveira, em pesquisa de doutorado, por meio de entrevistas individuais e coletivas apresenta que tipo de literatura é lida pelos adolescentes: *A Cabana*, *Capitães de Areia* e as séries *Harry Potter* e *Percy Jackson* são unanimidade. Cf:(OLIVEIRA, G. R. As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influência. Tese. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2013) Note-se: não há menção a nenhum livro de poemas.

interação com as leituras realizadas, de construção desse outro que também está em si, não só no autor favorito, no cantor imitado, mas no próprio eu que se revela a si mesmo, por meio da composição. Rimbaud escreve, “eu é um outro” (RIMBAUD, 2009), e de fato é ponto corrente que a feitura do poema e do poeta se constroem de diversas identidades e por meio de subjetividades várias. Também o leitor, na perspectiva desta tese, é um amálgama de subjetividades:

Cada leitura o transforma, opera uma reconfiguração de si e do mundo. O sujeito leitor não é reduzível ao indivíduo, mas à parte do indivíduo que se manifesta quando ele se engaja na leitura: um sujeito móvel, cambiante, cuja identidade não é estável, ao contrário, ‘não cessa de se fazer e se desfazer’ ao longo das leituras. (ROUXEL, 2015, p. 286)

O Diário é, conforme o exposto, um lugar propício para reflexão, para o encontro de vários ‘eus’, para se propor o ato de tomar nota a respeito de algo (anotação ou comentário), para dialogar consigo e com o outro, uma vez que os discentes são instados a ler para os demais suas anotações.

Ele é um procedimento didático recente que se configura como um texto de cunho subjetivo ou íntimo, escrito em primeira pessoa do singular, na medida em que se lê um texto indicado ou exposto pelo professor ou pelo próprio aluno, a partir de instruções preestabelecidas. O diário permite estabelecer uma relação dialógica intensa e produtiva entre o leitor e o autor do texto, isto é, entre a escrita e a leitura (Machado, 1995; Buzzo, 2003), como em uma situação real de interação verbal (comunicação) entre pessoas face a face. Essa interação pode se dar de forma reflexiva, permitindo a compreensão do texto, além da total liberdade de expressão. (BUZZO, 2010, p.16)

3.5 A prática em si

Em dias de Roda de Leitura, a metodologia seguia da seguinte forma: feita a saudação inicial, afastávamos as carteiras e organizávamos a Roda, o mais próximo possível de um formato circular. Os alunos e alunas pegavam seus diários, os quais podiam estar consigo ou eram trazidos numa caixa por nós. De posse de caneta ou lápis, os participantes recebiam a cópia do poema a ser lido na ocasião. Geralmente havia uma mínima explanação a respeito do(a) autor(a), a fim de situar os leitores em que época o autor compôs, sua nacionalidade, pequenos dados biográficos. Nada adiantávamos acerca do poema, a não ser

quando havia algum aspecto muito relevante que impedisse a leitura⁴⁶. Por sua vez, quanto à forma e ao conteúdo nada explanávamos, cientes de que isso a Roda o faria, por meio das várias subjetividades.

Então, feito o silêncio requerido, realizávamos a primeira leitura em voz alta e pedíamos que acompanhassem e depois novamente. Então, após relermos o poema, era sugerido que os alunos tomassem nota de suas impressões de leitura, se o poema havia causado alguma sensação, alguma lembrança, algum sentimento, se fez pensar em algo; enfim o que foi possível entender; tentando assim de maneira aberta apreender os diversos leitores e diversas leituras possíveis, sem limitá-las de início. São sugestões várias, bem o sabemos, mas eram feitas justamente com o intuito de mostrar a abertura do ato de leitura, de incitar-lhes confiança e possíveis caminhos para se apreender o poema⁴⁷.

Naquele momento, acontecia uma das reações mais significativas para esta tese, pois para alguns a ideia de poder escrever o que quisesse sobre o poema causava certo desconforto, manifestado pela expressão *eu não entendi*. Ainda, para muitos, inicialmente parecia assustadora a ideia de expor algo extremamente pessoal e particular, como a lembrança de um momento na infância. Alguns olhavam-nos com expressões várias que traduziam insegurança, desconfiança, incompreensão, dúvida, incerteza, medo. E, dentre estes rostos, alguns se aventuravam a perguntar: *o que é que eu tenho que escrever?*

Esse questionamento revela o quanto práticas de submissão e adestramento estão arraigadas nos alunos e alunas, que acabam por esperar comandos e perguntas sobre o texto, mas diante da ausência destes, fica-lhes a dúvida: o que fazer? Então era preciso retomar com eles, a conversa inicial, de que se tratava de uma Roda de Leitura, de que podiam se expressar, que deviam buscar associar o poema às suas vidas, se possível, que era permitido registrar o que ele ou ela enquanto indivíduos pensavam de verdade. Naqueles momentos era visível como a grande maioria era muito pouco confiante na

⁴⁶ Refirimo-nos, por exemplo, ao poema de Luci Collin, Resposta em anapestos e Troqueus, cuja explanação sobre metrficação se fez necessária.

⁴⁷ Sabemos, ainda, que o fato de pedirmos silêncio, escolher os poemas e realizarmos a primeira leitura carrega o ranço de posturas autoritárias, mas as entendemos como um “mal necessário” à mediação leitora.

oportunidade de falar o que pensa, provavelmente devido ao processo como foram educados até a ocasião. Entretanto, com a sequência das realizações das Rodas, ao longo das demais semanas, foi possível perceber uma aclimatação e certa segurança em poder anotar o que realmente se sentiu, pensou, entendeu e não o que o professor queria que fosse anotado⁴⁸.

Assim que se findavam as anotações era sugerido que alguém começasse a ler o registro que fez, ou, caso ninguém se aventurasse – conforme o poema, ninguém queria iniciar a conversa – esperávamos alguém que se propusesse a ler suas anotações e a partir deste leitor as falas seguiam, uma a uma, às vezes no sentido horário dos participantes, às vezes no anti-horário. Era preciso constantemente lembrá-los do respeito à fala alheia, pois o julgamento dos pares às vezes lhes é mais ferino do que aquele feito pelo professor. Essa fala de todos, bem como essa escuta de todos, são momentos valiosos em que se perdem, evidentemente, os gestos, as surpresas, as descobertas do significado de determinados vocábulos, a disputa pela posse da resposta correta, o deboche, o apreço pelo amigo ou amiga que diz algo que de certa forma se relaciona com o texto. Convém lembrar, que apesar da primeira exposição pessoal ser obrigatória, cada participante possuía o direito de afirmar que não havia entendido, ou que não desejava falar, expressões legítimas também da subjetividade.

Como afirma Rouxel (2012) “não raro, durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma súbita concentração [...] manifestam diretamente as reações subjetivas dos leitores reais”. À medida que os participantes expunham suas opiniões, fazíamos o trabalho de orquestração, tentando não adiantar as possíveis relações com o texto, ainda que as tivéssemos; afinal somos leitores dos poemas que intentamos ler com a turma, ponto nevrálgico nesta metodologia.

Assim, íamos aceitando todas as leituras, porém mostrando que algumas se justificavam devido a tal verso, tal palavra, tal analogia, em outras marcávamos os equívocos e os desvios, mas sem tolher, sem moralizar, sem afirmar que era uma leitura errada, deixando os discentes realizarem suas singulares apropriações:

⁴⁸ Mais adiante mostraremos casos específicos dessas situações, por meio das transcrições dos diários dos alunos.

Garantir simultaneamente os direitos do texto e os direitos dos leitores empíricos, cientes de que os segundos são limitados pelos primeiros, tal é o princípio que não canse de defender desde que a leitura literária apareceu em toda sua especificidade na escola elementar. (TAUVERON, 2012, p.120)

Assim, não interpretávamos o poema de pronto, não confiscávamos as múltiplas leituras, tampouco deixávamos de ouvi-los, porém devíamos “compreender e explicar que nem todas as leituras são válidas e explicitar os critérios que, caso a caso, legitimam umas leituras e invalidam outras” (DALVI, 2013, p. 83)

Na sequência, fazíamos entre 2 e 4 sugestões relacionadas à temática, ao contexto histórico, à metáfora mais visível, à forma, com o intuito não de que realizassem a nossa leitura, mas para que houvesse um encaminhamento da interpretação, bem como sua conciliação com os conteúdos programáticos. As sugestões assim realizadas eram pistas, caminhos possíveis a se seguir, uma vez que as palavras nos permitiam tais associações, assim como as explicações feitas por ocasião da 1ª leitura.

Após ocorrerem as anotações para as referidas sugestões, a palavra era dada a quem quisesse dela fazer uso, não passando mais por cada participante, a não ser que todos quisessem, o que não acontecia, pois para muitos a situação de se expor e falar em público ainda era e é muito constrangedora. Fazíamos isso por duas razões: para contrabalancear a obrigação da primeira fala, respeitando suas vontades e liberdades; e também porque estávamos condicionados àqueles fatores negativos já referidos: o tempo da aula, a pressão dos conteúdos, a necessidade de se fechar as atividades, entre outros entraves pedagógicos. Ainda assim, as sugestões intentavam sempre tentar despertar neles a ligação entre o lido e o eu, o lido e o mundo, o lido e a vida⁴⁹.

Como precisávamos ser orquestradores, necessitávamos fazer esse pequeno movimento sugestivo, porém a reflexão ficava a cargo dos participantes, caso contrário seria por um lado, uma leitura do professor, ou por outro, uma leitura aberta, sem qualquer valoração e reflexão, como às vezes a

⁴⁹ Por exemplo, na leitura do fragmento XX de Alberto Caeiro, em que há a analogia dos dois rios, um próprio (da aldeia) e outro do mundo (o Tejo), após vários alunos e alunas terem se exposto, uma das sugestões feitas por nós, foi que o aluno estabelecesse tal analogia em sua vida, o que gerou anotações e participações extremamente pessoais, desde a comparação pai x padrasto, sendo aquele o Tejo; até a comida do McDonalds e a da mãe.

teoria do sujeito leitor é erroneamente entendida. Também os alunos e alunas eram constantemente informados, reiteradamente a cada Roda, de que as sugestões feitas eram caminhos possíveis de leitura, denominados *índices de possibilidades interpretativas*, os quais não são únicos, bem como lhes expusemos nosso desejo de que passassem a descobri-los por conta própria. Dentre as anotações surgidas nesse momento rico de troca e de exposição da subjetividade, pretendíamos escolher algumas, a cada poema, para analisar o protagonismo leitor, as marcas pessoais, as relações que estabelecem com os textos lidos e que tipo de emoções, sentimentos e pensamentos elas revelavam.

Então, as rodas encerravam-se com a última sugestão: *Você colocaria esse poema numa antologia pessoal?*, uma vez que tínhamos por objetivo também fazer o aluno perceber que o poema poderia fazer parte de sua vida, como fazem as músicas, as séries, os filmes, os romances populares. A última sugestão refletia, assim, o fim último deste trabalho: ir da leitura de poemas para a composição da *Antologia de si*, a “biblioteca interior” (ROUXEL, 2015), no intuito da construção do próprio *paideuma*, ou livro de cabeceira, ou manual, enfim, uma compilação própria - no caso, dessas turmas, abstrata⁵⁰ – em que se fizessem presentes todos aqueles textos que possibilitaram, em maior ou menor medida, compartilhadamente e/ou a sós, o encontro consigo, a empatia, o gosto, o pertencimento.

Quando havia duas aulas, o momento das reflexões era alongado em duas ou mais sugestões, o que era bastante salutar para a atividade, uma vez que aumentavam as oportunidades de estabelecer relações consigo, aproximando o poema da vida do discente, tornando-os “leitores reais”, (ROUXEL, 2013), tanto na leitura que faziam, como no respeito à sua vontade de se apropriarem do texto ou não.

Em termos de esquema, de maneira geral, a imagem abaixo ilustra a sequência seguida, no período de uma aula ou duas aulas:

⁵⁰ Como se tratava de um primeiro trabalho, os alunos e alunas foram levados a refletir se colocariam o poema numa Antologia, caso a tivessem. Em trabalhos futuros, o plano é criar com eles a antologia fisicamente, o que lhes dará outra dimensão da literatura, inserindo “os estudantes em circuitos mais amplos [...]” (DALVI, 2013, p. 84), exemplificando outras instâncias da literatura.



Figura 4 - Esquema da dinâmica de leitura nas Rodas. Fonte: do autor.

Com isso, acreditamos que a leitura compartilhada, por meio das Rodas e Diários, pode se mostrar eficiente, pois promove a interação entre os indivíduos no ato de sua realização, os quais por meio da interação com a voz do outro, encontram a própria voz e veem a si próprios como seres também passíveis das sensações, sentimentos e opiniões dos demais participantes, por oposição, contiguidade, similaridade ou aproximação entre o mundo do “eu” e o mundo do “outro”. Como adverte o professor José Helder Pinheiro Alves,

É imprescindível sempre partir do texto literário – seja ele popular ou erudito – e procurar, no âmbito da escola, realizar o que Colomer (2007) chama de *leitura compartilhada*. Noutras palavras, estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e os colegas. (ALVES, 2013, p.45)

Propor essa leitura certamente será uma estratégia que se defrontará com a resistência pedagógica e pessoal. No primeiro caso, pode haver questionamentos do corpo diretivo – diretores, supervisores, orientadores, colegas de disciplina ou de outras – acerca do alcance desta finalidade e sua eficácia. Entretanto, é preciso ter em mente que uma escolha de leitura voltada para a educação, é também uma escolha acerca de que tipo de educação se pretende acreditar, portanto ambas são atitudes político-pedagógicas que trazem em seu bojo, não só uma concepção de poesia, mas de aluno e de

escola. Como já foi mencionado, a proposta de Larossa (2014), citada por Dalvi(2013), “literaturizar a pedagogia e a escola e não o contrário”, bem como a Pedagogia do Oprimido e da Autonomia postuladas por Paulo Freire, aqui encontram eco, se o aluno puder ser caracterizado como oprimido no ato da leitura e nada autônomo na construção de seus saberes. Em entrevista ao portal UOL, Jorge Larossa relata:

Continuo firmemente convencido de que a educação tem a ver com construir sujeitos que sejam capazes de falar por si mesmos, pensar e atuar por si mesmos. Não diria tanto em ser os donos de suas próprias palavras, porque as palavras não têm dono, mas sujeitos que sejam capazes de se colocar em relação com o que dizem, com o que fazem e com o que pensam. (LAROSSA, 2013)

Vencido os entraves pedagógico-burocráticos, outra dificuldade poderá existir, de ordem didática: alunos do Ensino Médio, como de outros níveis, com raras exceções, estão formatados a responderem não o que sentem ou pensam, mas o que seus professores esperam que se responda. O discente aprende a ler a conduta do professor, bem como suas expectativas e anseios, de modo que profere juízos que o situem nesse pacto tácito de aprendizado (PIVOVAR, 2015).

Nas séries iniciais eles se expressam muito mais, porém o longo tempo na vida estudantil corrobora para formatar a conduta do silêncio intelectual e do temor em nome da resposta certa. Repetem marcas pedagógicas e educacionais já descritas por Paulo Freire,

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quando mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais de deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1996, p. 80-81)

Contra a educação bancária e a leitura protocolar, ergue-se a perspectiva subjetiva, que tem no advento do sujeito leitor sua bandeira. Portanto, expressar-se no ato de interpretação da leitura adquire neste trabalho o sentido amplo de dar voz ao aluno, permitir-lhe sentir-se presente na construção do significado, ampliando a sua leitura e de seus colegas, e minimizando a leitura autoritária e taxativa do professor. Langer(2005) acredita na transformação de sala de aula numa comunidade de pensadores literários, na qual os alunos

Interiorizam suas várias leituras, numa busca por significação pessoal, [...] e tratam os comentários dos outros como tendo o potencial de enriquecer (bem como desafiar) suas próprias compreensões. Eles também sabem que têm o direito de discordar, e que, provavelmente, com o tempo, irão alterar um pouco, se não completamente, suas ideias. (LANGER, 2005, p.16 *apud* GRAZIOLI, 2016, p. 126)

Portanto, ouvi-los e deixá-los realizar essa percepção de si, ou ainda, instigá-los a isso, mesmo que não ocorra, implica uma abertura plural, para o campo alheio, a qual investe nas suas participações efetivas, que acabam por quebrar o protocolo de um leitor modelo, dado o caráter inacabado da obra literária. Agir dessa forma é dar espaço para que o aluno realize a *sua* leitura, e em decorrência desta exponha sua voz e seu entendimento, e ao mesmo tempo aprenda a configurar-se como indivíduo ético, no sentido de que abre mão de suas leituras, ou as completa, ou as interfere, enfim as (com)partilha com os outros, como lembra Armony,

De fato, só o acolhimento da subjetividade do leitor empírico permite o salto interpretativo; sem a imaginação, sem o corpo do aluno, não há gesto possível; e apenas um diálogo entre vozes, figuras e imaginários mais ou menos partilhados poderá produzir uma ética da leitura. O leitor ético seria aquele que suporta estar fora da cena do texto, ao mesmo tempo se inserindo de outra forma: como tradutor. O tradutor suporta a traição, suporta a perda, mas sabe que essa perda não é um vazio, porque ela se transforma em outra língua, uma língua que aqui chamaremos: interpretação. (ARMONY, 2016, p.26)

Muitos equívocos ocorrerão, muitas lacunas serão criadas, muita dispersão e desvio do texto acontecerá, como atestam trabalhos recentes como

o de Catherine Tauveron⁵¹, Dorinaldo dos Santos Nascimento⁵² e Adriana Armony⁵³; cujos artigos expõem particularidades e nuances desse desejo de acreditar nos leitores reais, bem como algumas das inúmeras adversidades que tal ótica poderá enfrentar.

Ainda assim, é mister crer no advento do sujeito leitor como possibilidade real dada ao aluno de realizar-se enquanto sujeito ativo no meio escolar. Mais ainda, propor esta realização a partir da leitura de poemas, ou mesmo, das realizações textuais que se concebem por poesia é também uma maneira de dar à poesia sua própria voz⁵⁴. Por isso, a última sugestão era sempre a respeito da Antologia Pessoal, no intuito de tentar mostrar para o discente que ele podia se apropriar dos textos, de modo a torná-los parte de sua vida, estabelecendo por meio deles uma representatividade, como sugere Rouxel,

A noção de identidade supõe, pois, uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo. (ROUXEL, 2012, p.70).

⁵¹ No artigo “Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável”, Catherine Tauveron explicita a indecisão do menino Fabien, que realiza uma leitura diversa da aceita pela turma e pela professora, e acaba por calar sua leitura, sem lhe ser dada a mesma consideração teórica que foi dada a outra interpretação, uma vez que o texto permitia ambas as leituras. Sua leitura afetiva foi afetada pela leitura teórica. (Cf. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Org. Annie Rouxel, Gérard Langlade, Neide Luzia de Rezende; tradutores Amaury C. Moraes [et al.] São Paulo: Alameda, 2012. p. 117-131)

⁵² Em artigo sobre o uso de diários de leitura e a interpretação de diversas passagens do texto *A cabeça*, de Luis Vilela, o pesquisador retomou a interpretação apoiando-a em biografia, bibliografia, crítica literária sobre o assunto e em uma letra de música de tema próximo; após isso as interpretações mudaram, mas os leitores mantiveram a primeira leitura, seja pelo desejo de assumir uma posição de sujeito, seja por mecanismo de defesa. (Cf. *O diário como aliado para a leitura do texto literário: entre subjetividades e o protagonismo leitor na escola*. (In: **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 18, volume 1, p. 92-115, jan–jun 2016.)

⁵³ *A libertação encena, ler quem lê*. Nesta proposta da leitura da letra da canção de Chico Buarque, *Mil Perdões*, nenhum aluno percebeu a priori que o eu-lírico era, ou poderia ser, feminino. (cf. **Diadorim**, Rio de Janeiro, revista 18, volume 1, p. 17-27, jan–jun 2016.)

⁵⁴ Ainda nessa questão, é interessante notar como, mesmo dentro da perspectiva da leitura literária, pouquíssimos são os trabalhos com leitura de poesia, dos três citados, dois se referem à prosa (história infantil e conto) e um à letra de uma música popular brasileira. Destacam-se, por outro lado, os trabalhos do professor José Helder Pinheiro Alves, há anos na messe de leitura da poesia de cordel, antes mesmo do advento teórico dos leitores reais; e trabalhos desenvolvidos e orientados por Maria Amélia Dalvi, por meio do Grupo de Pesquisa em Estudos Literários, da UFES.

3.6 Exemplo de uma leitura subjetiva diante de uma avaliação objetiva

Na intenção de exemplificar a relevância da Roda e do Diário, expomos uma avaliação aplicada por nós, no período em que já havíamos realizado duas rodas de leitura, a fim de ver como realizariam a interpretação, sem a oportunidade de ouvir os demais colegas e opinar.

Essa atividade foi proposta, paralela a aplicação empírica desta tese, por ocasião da necessidade de se cumprir com os cronogramas avaliativos e conteúdos programáticos. Naquele momento, o livro didático trazia conteúdos sobre as diversas funções da poesia e estabelecia atividades de análise e comprovação como a sugerida por nós. Nossa intenção foi comparar a diferença de recepção entre a maneira tradicional de se conceber a leitura, no que diz respeito a sua formalidade – uma avaliação, e a incitação à subjetividade leitora. Todavia, dentro desta, não lhes foi permitido interagirem e refletirem sobre suas concepções, como as Rodas e Diários de Leitura viabilizam.

Assim, foram solicitadas tanto a análise e a comprovação dos versos de acordo com a função literária, como a expressão da subjetividade, acerca de suas impressões sobre o poema *Consoada*, de Manuel Bandeira:

3) Analise o poema reproduzido abaixo e comprove com dois versos a função literária que possui; em seguida expresse as impressões de sua leitura conforme feito nos diários por meio da roda literária: (0,8)

Consoada

Quando a indesejada das gentes chegar
(Não sei se dura ou caroável),
Talvez eu tenha medo.
Talvez sorria, ou diga:
- Alô, iniludível!
O meu dia foi bom, pode a noite descer.
(A noite com os seus sortilégios.)
Encontrará lavrado o campo, a casa limpa,
A mesa posta,
Com cada coisa em seu lugar.

(Manuel Bandeira)

Consoada: 1. leve refeição noturna, sem carne, que se toma em dia de jejum. 2. ceia familiar da noite de Natal ou de véspera de Ano-Novo.

Caroável: 1. que procura ser amável (através de palavras ou gestos); afável, gentil, afetuoso. 2. próprio de, peculiar a.

sentimento
rel. 1, 2, 3
de avaliação

"Talvez eu tenha medo" e "talvez sorria ou diga", esses dois versos comprovam que a função desse poema é criticar a realidade da "Consoada" expressando o sentimento do autor quando passa por essa situação. As impressões que esse poema me passou, e que deveríamos repensar nossa forma rotulada de agir sobre as questões de encontros familiares em datas comemorativas, e tentar sempre inovar.

Figura 5 - Avaliação de Língua Portuguesa, aplicada em 09/05/2018, no 1ºO, no CEP. Fonte: do autor.

No exemplo reproduzido, ao expressar que “deveríamos repensar nossa forma rotulada de agir”, não percebendo que o poema se refere à chegada da morte, o/a discente transpõe os “direitos do texto”, indo “para os direitos do leitor”, um equilíbrio nem sempre estável, como adverte Catherine Tauveron (2014), mas que exprime com veracidade a recepção que fez do texto, como o entendeu, uma vez que o leu em silêncio, sozinho, obrigatoriamente e pressionado pela nota positiva. Diante de uma relação concebida dessa forma, a literatura na escola adquire um aspecto muitas vezes inacessível, desarticulado com a vida e, às vezes, punitivo.

Muitas vezes, ainda, a essa concepção é acrescido um questionário sobre o poema, em que o professor espera as respostas em torno do mesmo sentido e estabelece a leitura de forma objetiva. Entretanto, a resposta dada à questão proposta é apenas um exemplo de como o/a discente realiza uma leitura singular, a qual numa concepção tradicional de leitura seria sequestrada, anulada, tolhida pela leitura *certa* do professor. Ou seja, se não houvesse sido dada a oportunidade de realizar a expressão pessoal, não haveria espaço plausível para admitir *algo* nessa interpretação.

Esse apreço pelas leituras singulares, sua dinâmica, as relações que estabelecem estão no interesse da teoria do sujeito leitor, pois revelam leitores reais, que se apropriam dos textos, que lhes dão outra dimensão e fogem dos leitores modelos de Eco, mas sem perder de vista os direitos do texto, porém rumando para a apropriação e para singularidade da recepção.

Tal procedimento teórico não autoriza toda e qualquer leitura, é papel do professor mediar tais interpretações. Entretanto, propiciar-lhes o direito à voz em sala de aula, para que realizem a escuta de si e dos outros é um dos fundamentos desta perspectiva teórica que crê em leitores empíricos. Caso contrário, continuaremos a fazer com que o aluno realize a *nossa* leitura, não a *própria*.

Na teoria do sujeito leitor, o professor, como sugere Rouxel (2013), é um “orquestrador” das diferentes vozes que emergem da leitura literária. Como, nesse caso, trata-se de uma avaliação e em avaliações não se pode falar com o

outro – outra convenção há muito questionada⁵⁵ – não houve orquestração, nem houve eco para as leituras feitas, de modo que os alunos seguiram sem saber em que ponto, algo não ficou claro, em que verso a interpretação de uns foi mais próxima, em que sentido uma resposta se torna mais aceita do que outra. Portanto, ao calar o aluno, não houve construção coletiva do conhecimento, fazendo do momento avaliativo algo extremamente temeroso e punitivo.

Repare-se, também, que a própria formulação da questão reflete um dos impasses pelo qual passamos ao intentar dar voz ao aluno e acreditar em metodologias e teorias diversas da maneira como os programas curriculares funcionam: intentamos lhes permitir a expressão subjetiva por um lado, enquanto por outro devemos ministrar o conteúdo programático, sob pena de sanções administrativas e/ ou familiares. Assim, a questão se divide entre respostas técnicas sobre as funções da literatura (conteúdo presente desta forma no livro didático adotado⁵⁶) e a oportunidade de se dizer o que se pensa, estratégia difícil, inclusive, de se mensurar e valorar.

Portanto, sob a perspectiva teórica de Catherine Tauveron, que defende o possível equilíbrio, segundo ela, “instável”, entre os direitos do texto e do leitor⁵⁷, das 34 respostas registradas surgiu o seguinte quadro: 1 resposta no equilíbrio entre os direitos do texto e do leitor, 8 mais próximas aos direitos do texto, 24 mais próximas aos direitos do leitor e 1 avaliação sem resposta.

Dentre estes, só a discente (D.) expressa que:

Esse poema faz-nos pensar. De primeira, não compreendi o que dizia, então fiz uma análise um pouco mais profunda, e gostei das metáforas. Pelo meu entendimento, Manuel Bandeira pode ter se referido à vinda da morte, aquela que não perdoa, não se engana, e que nunca sabemos como reagir quando chega encontra a casa arrumada, a mesa posta, e as coisas no lugar, pois se encontra com a vida que estava anteriormente. (D.)

Assim, difere de todas a resposta de D., bastante adequada aos direitos do texto, porém mesmo diante de uma resposta brilhante e coerente como essa,

⁵⁵ Algumas escolas tentam desenvolver outras formas de valorar a conduta estudantil, como os métodos que se focam na autonomia e no fazer coletivo. Cf. Escola da Ponte, Colégio SESI e a metodologia de Marcia Rigon, usurpada por esta instituição.

⁵⁶ AMARAL, E. et alii. **Novas Palavras**. 3ªed. São Paulo: FTD, 2016.

⁵⁷ Numa leitura subjetiva, o aluno não pode fugir demais dos sentidos propostos (direitos do texto, os quais muitas vezes são confundidos com os do professor), tampouco, por outro lado, pode realizar só os direitos do leitor, realizando “apropriações abusivas”, sem quaisquer sanções. (Cf. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: REZENDE, *Op. Cit.*, p. 117.

D. não faz menção às ações citadas no fim do poema, as quais representam a concepção de que a morte vem no momento certo, pois não encontrará a casa e as demais coisas em desordem, pelo contrário tudo estará no seu lugar, ou ainda, tudo estará certo.

Esta aluna foi muito feliz para uma avaliação e para uma interpretação em sala que privilegie tais concepções, mas se pensarmos nos demais, e em como a escola sempre esperou a reação de D. e reprimiu as outras, as leituras “desviadas” seriam confiscadas e arquivadas no “maço das respostas inadequadas”, pouco importando com que distância passam do texto, tampouco se o recriam, ou o reinventam, enfim se dele se apropriam.

Com esse breve exemplo, intentamos ilustrar como há uma gama de respostas próximas às considerações pessoais, que trazem à tona um potencial imaginativo enorme e fundamentam algumas questões teóricas como as expostas por Rouxel, ao tratar da questão da imposição de limites à liberdade do sujeito-leitor quando afirma que

É possível, portanto, perguntar-nos sobre sua validade no campo social das práticas de leitura, onde o que importa é menos a submissão às prescrições do texto do que o interesse e proveito pessoal do leitor em sua leitura. A observação das maneiras de ler de grandes leitores, e não dos menores, mostra que eles não hesitam em ‘utilizar’ o texto, ou mesmo a desviá-lo para pensar o mundo e dar a sua vida um acréscimo de existência. (ROUXEL, 2013, p. 206)

Na perspectiva acima, os desvios são mais do que “erros” que desautorizam o “ingresso” desses leitores e leitoras no mundo da literatura, são antes de tudo a verificação subjetiva de como esse acesso de dá e as consequências que dele decorrem.

No exemplo descrito se trata de uma avaliação, mas não é diversa a reação em outros momentos estudantis, pois um professor que não tenha internalizada a teoria do sujeito leitor, esperará, nos raríssimos momentos de leitura de poemas em sala, comportamentos já cristalizados – como da aluna D. – mas que se revelam incapazes de despertar o gosto e o valor da literatura, tornando-a uma prática de difícil acesso para o/a discente, fazendo-o duvidar de sua capacidade leitora.

Ainda assim, há leitura realizada pelos outros alunos e alunas, veja-se, por exemplo, que a indesejável é a noite para Ni., para Li. é a ceia de Natal, uma

pessoa inconveniente para Mt.⁵⁸, o que revela uma tentativa de dar sentido ao lido, estratégia comum a quaisquer leitores que se aventurem a ler, porém com resultados extremamente individuais. Estes acontecem porque ao ler, o leitor se relaciona com o lido, trazendo à tona relações “com outro texto, com o universo pessoal do leitor e com o mundo” (ROUXEL, 2013, p. 175).

⁵⁸ No apêndice 4 estão as demais respostas.

4 OS POEMAS

Como temos o entrave de não poder dedicar nossas aulas apenas à leitura literária, devido ao fato de possuímos três frentes em que se dividem o trabalho docente – Literatura, Gramática e Produção de Texto – além do fato de serem muitos alunos vindos de meios carentes, não temos como recomendar a compra de determinada antologia, ideia primeira deste trabalho quando pensado o projeto de pesquisa.

Acresce à dificuldade o fato de que a biblioteca do colégio, ainda que possua razoável acervo, não permitiria que ficássemos com determinados livros, nem há em número suficiente para todos. Assim, optamos em produzir a reprodução gráfica de cada poema, o qual a maioria dos alunos opta por colar em seus diários. Definimos, então, alguns poemas significativos, seja pela sua forma, pela ideia que vinculam, pelo aspecto crítico e contestador.

O projeto foi lermos 14 poemas, com as 4 turmas, o que possibilitou um *corpus* relativamente grande, pois cada poema em média suscitou 5 anotações, o que multiplicado pelo total de alunos, 140, resultou em cerca de 700 anotações por poema, ou seja, saindo dos números e pensando que cada participante escreveu o quanto queira, tivemos bastante texto para analisar como o sujeito leitor se estabelece diante do texto e o quanto cada poema lhes implica ou não. Entretanto, por questão de organização e extensão dessas anotações (registros), exporemos nesta tese, as anotações de uma determinada sugestão em maior número, e entre três a cinco das demais, que possam mostrar uma gradação diante do sugerido.

Tomamos, então, a liberdade de escolher poemas que possam ao máximo dialogar com os alunos, assim como fazem os romances que consomem tanto do seu afeto, crenças como o professor José Helder Pinheiro Alves, que

A poesia é essencial à vida. Que o acesso a ela é um direito de toda criança e de todo jovem. Se a criança ou o jovem vai depois se tornar um leitor de poesia não temos como afirmar, mas temos o dever de levá-lo a ter contato com uma poesia em que estejam representados seus desejos, suas dúvidas, seus medos, suas alegrias, enfim, sua experiência, de vida. (PINHEIRO, 2013, p. 89)

A tal intuito, acrescentamos também a intenção de trazer vozes para a sala de aula um tanto apagadas como a do indígena e algumas nunca sequer presenciadas, como poemas sobre transexualidade, a fim de promover também na leitura de poemas o culto à diversidade e à igualdade. Também é esta a razão de trabalharmos com poetas canonizados em meio a poetas locais, bem como poemas de autores menos conhecidos do público. De posse destas perspectivas, elegemos o seguinte rol para os encontros:

- 1ª leitura: *Quadilha* de Carlos Drummond e Andrade;
- 2ª leitura: *Merda e Ouro* de Paulo Leminski;
- 3ª leitura: *Lampejo* de Ferreira Gullar;
- 4ª leitura: *Fragmento XX (O Tejo...)* de Alberto Caeiro (Fernando Pessoa);
- 5ª leitura: *Deus Negro* de Neimar de Barros;
- 6ª leitura: *Fotografia* de Adélia Prado;
- 7ª leitura: *Resposta em Septissílabos de Anapestos e Troqueus* de Luci Collin;
- 8ª leitura: *Caronte* de Cecília Meirelles;
- 9ª leitura: *Apartheid e América Latina* de Avelino de Araujo;
- 10ª leitura: *Travesti não é bagunça* de Jarid Arraes;
- 11ª leitura: *A rosa de Hiroshima* de Vinicius de Moraes;
- 12ª leitura: *Canto da castanheira* de Antonio Risério;
- 13ª leitura: *Cântico Negro* de José Régio.

Com esta lista cremos dar um pequeno panorama da variedade estilística, temática e cultural que permeiam os poemas, a fim de que se quebrem noções cristalizadas e estereótipos sobre a poesia, além de permitir um breve olhar sobre a variedade de poemas, para que os alunos e alunas, então, sintam-se à vontade para incluir ou não esses e outros poemas que venham a conhecer em sua antologia, conforme lhes convenha.

4.1 A leitura subjetiva do professor

Enquanto leitores, também realizamos uma leitura subjetiva, assim é óbvio que a levamos para sala de aula, e que está imbricada nas sugestões que

fazemos. Antes que esse dado possa nos contradizer, o que parece diverso em nossa conduta, apoiada na ótica do sujeito leitor, é que não desmerecemos a leitura alheia, ou lhe atribuímos uma nota, ou forçamos o aluno a concordar conosco. Intentávamos, sobretudo, que saboreassem o texto, que o curtissem, que o relacionassem consigo, que se propusessem o ato de refletir, de pensar em determinado assunto e diante de tudo isso, se manifestassem, falassem, escrevessem; aprendendo a se posicionar sobre determinado ponto de vista.

Temos por norte, as orientações de DALVI (2013, p. 84-87), cujas questões ressaltam a necessidade de refletirmos sobre o tema, a tipologia textual, o vocabulário, os valores ideológicos, a presença de humor e ironia, a adequação à idade, o olhar para os cacoetes formais, a atualidade, dentre outros aspectos que pesam na escolha do poema a ser lido.

Com isso, acreditamos numa possível abertura na recepção dos poemas, indo além de usar o poema como apêndice da escola literária ensinada para que o aluno ou aluna marquem as características estéticas dessa escola, procedimento padrão já em desgaste do ponto de vista acadêmico, entretanto amplamente utilizado ao longo do país. Pelo contrário, estamos trazendo o poema para sala de aula como um evento, um acontecimento para nos fazer pensar, curtir, e guardá-lo consigo, caso haja o encontro entre poema e leitor:

O cultivo do gosto, através da leitura semanal de um ou outro poema, poderá levar mais rapidamente à leitura de obras integrais. Leitores que irão procurar o livro não porque o professor indicou, ou está previsto para o vestibular, mas porque encontram um sentido, uma vez que estas obras respondem a uma necessidade de experiência estética mais vertical. (PINHEIRO, 2007, p.101)

Rumando na intenção de trazer à tona esse gosto, lembramos os discentes da oportunidade de serem verdadeiros e não temerem expor a opinião negativa ou contrária à expectativa docente, inclusive considerada entre muitos colegas como uma afronta.

Mesmo para os discentes, tão condizentes aos avanços ideológicos e tecnológicos, a sugestão de poder ser verdadeiro e afirmar que não gostou e que não entendeu, ainda soa radical para muitos, o que confirma a ideia defendida pelo professor de Departamento de Educação da UFPR, Antonio Pivovar (2015), de que o “aluno aprende a ler a postura do professor e dar uma resposta

conforme essa postura”. Para muitos, esse é o aluno ideal, e como ele percebe isso, nisso ele se transfigura, para ser aprovado, nos vários sentidos do termo.

Isso se deve porque a escola tornou a leitura literária uma prática discente submissa, repetitiva, supostamente acumulativa, circunscrita esteticamente e dissociada de uma dimensão humanística. Por intermédio dos professores e dos recursos didáticos que os sustentavam, perdurou nos Programas Curriculares que os orientavam uma metodologia de leitura em que o texto literário era entendido como apêndice do historicismo literário predominante na aula de literatura e servia no microcosmo – a sala de aula do Ensino Médio – como um reflexo do que se defendia ou dele se dizia nas Universidades e outras instâncias da crítica literária, o macrocosmo.

O aluno, então, aprendeu a ler não o texto, mas as leituras do texto, já instituídas, antes que se ouvisse dele qualquer palavra. Nesse bojo, ler era uma atividade de submissão, supostamente acumulativa, no sentido de que o ato da leitura estava dissociado da descoberta pessoal, do prazer, da relação consigo; antes era uma tarefa de apreender modelos padronizados de interpretação e redizer dos textos o “muito” que deles alguém já havia dito. Decorrem dessa prática, os famosos manuais ou resumos que definem as poéticas dos autores, bem como suas temáticas, tornando a literatura protocolar e prescrita. Foi assim que Machado de Assis se tornou para todo brasileiro que cursou o Ensino Médio, o mestre da ironia e da crítica, ainda que a grande maioria não tenha entendido, ou ainda, sentido o alcance dessas. Também, na mesma metodologia, Carlos Drummond de Andrade ganhou seu estatuto de *gauche* e outros contornos, que amenizam ou encobrem sua poética. Maria Amélia Dalvi, em tese acerca da invenção nacional do referido poeta por meio do livro didático, salienta que

“a imagem que a crítica e a historiografia e a escola quiseram perpetuar de Drummond é de um poeta alquebrado (idoso, frágil, tímido), desarticulado do mundo tangível (porque *gauche*), herdeiro das tradições rurais brasileiras (já que mineiro interiorano), despossuído (já que fazendeiro *do ar*), transformado em funcionário público[...] Nada disso, contudo, corresponde ao poeta vigoroso que a leitura de sua obra sinaliza, cujas opiniões e opções políticas nada têm de dóceis e conservadoras. (DALVI, 2011, p. 83)

Inventou-se uma maneira de se ler Drummond e Machado, mais ainda, inventou-se uma maneira de se ler a literatura na escola. Porém nessa invenção, só não houve espaço para a invenção do aluno, essa sempre tolhida, relegada,

silenciada. Assim, começamos esse trabalho justamente com Drummond para que mudemos, se possível, esse paradigma.

4.1.1 *Quadrilha* de Drummond

QUADRILHA

*João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili,
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.⁵⁹*

Iniciamos este trabalho com a leitura do poema *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade, em virtude da referência ao enlace amoroso desfeito estar muito próximo do mundo adolescente, como mostra a pesquisa de doutorado de Gabriela Rodella de Oliveira, em que se revela a prática de leitura dos adolescentes, a qual se realiza à margem da literatura proposta pelo professor. Nestas análises, as preferências estão muito vinculadas à afetividade e à aproximação entre os personagens e os leitores, o que o poema em questão poderia suscitar.

Assim, entendemos que o poema, principalmente pela maneira como veicula a questão das relações amorosas, esteja próximo o suficiente para propor a leitura compartilhada.

Quanto ao poema, vê-se que está presente a reiteração do verbo amava, o qual une um personagem a outro que não havia sido mencionado, “brincando” com a ideia de não reciprocidade, dos desencontros causados pelos sentimentos, afinal o ser amado ama a outro ser, que por sua vez ama a outro, até chegar irônica e sarcásticamente à personagem Lili, “que não amava ninguém”. Este ciclo de amores não correspondidos forma uma similaridade com a troca de casais proposta na dança folclórica quadrilha, cuja relação se estabelece pelo título. Em seguida, o poema apresenta um salto no tempo, por meio do qual é apresentada de maneira trágica em alguns casos, inusitada em todos, a mudança na vida das personagens e da não realização daqueles

⁵⁹ ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. p. 26.

amores anteriores. Assim João vai para os Estados Unidos, Joaquim morre de desastre, Teresa vai para o convento, e ironicamente Lili é a única que se casa, inclusive com um indivíduo com nome e sobrenome, que sugere certo status e poder em relação aos demais personagens. Dessa forma muito mais do que questionar a realização ou não do amor, ou julgar as posturas das personagens, Drummond está sutilmente brincando com a imprevisibilidade das relações humanas, (os desastres, as viagens surgidas); bem como os inesperados caminhos que as pessoas escolhem que podem ou não estar relacionados ao amor, mas a ele já não dizem respeito, pois a passagem do tempo – no poema bastante implícita na referência aos dos destinos assumidos – lhes imprime outras situações e comportamentos no ritmo da vida, sempre mutável, como os pares na dança referida.

Em termos formais, trata-se de um poema bastante coloquial, ausente de rimas, de tom prosaico, marcado pela presença de uso de nomes próprios populares bem ao gosto modernista, cuja menção ocorrerá ao término das sugestões.

Tendo por base estas principais inferências, essa *nossa* leitura, esperamos ver como recebem tais questões, o quanto projetam seus julgamentos e anseios a partir da leitura dos destinos das personagens, o quanto destoam dos direitos do texto rumo aos direitos do leitor, enfim como apreendem o poema e com ele dialogam, estabelecendo seu entendimento e sua apreciação estética.

4.1.2 *Merda e Ouro* de Paulo Leminski

MERDA E OURO

Merda é veneno.
No entanto, não há nada
Que seja mais bonito
Que uma bela cagada.
Cagam ricos, cagam padres,
Cagam reis e cagam fadas.
Não há merda que se compare
À bosta da pessoa amada.⁶⁰

⁶⁰ LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 186

O poema *Merda e Ouro*, publicado no livro *La vie em close*, de 1988, reflete algumas das facetas da obra leminskiana: a irreverência, o gosto pela linguagem coloquial, a síntese, a fusão entre cultura popular e erudição, o tratamento de temas com o despojamento à poesia marginal, a presença de termos mais próximos à gíria, a malandragem da e na linguagem.

Nossa intenção em trazê-lo para a Roda de Leitura está em ver como este poema funciona após o poema drummondiano, o qual também faz menção ao comportamento humano. Intentamos ver o quanto os alunos se surpreendem ou não, o quanto aceitam ou não esta forma de poesia, ao passo que são levados a conhecer um pouco mais das experiências com a linguagem, em cujas instâncias se encaixa a poesia leminskiana.

Acreditamos em trazer textos críticos não só do ponto de vista temático, bem como da própria concepção de poesia, no intuito de dar aos discentes uma gama o mais ampla possível, para que desconstruamos noções como as referidas a respeito do poema *Quadrilha*, em que os alunos e alunas sentiram certo estranhamento, pois acreditam que poemas são textos rimados, com estrofes fixas, com palavras difíceis e sérias, principalmente.

Ainda, no caso do poema leminskiano, o tratamento dado à linguagem é bastante irreverente, muito próximo inclusive da coloquialidade adolescente, todavia a presença de termos chulos pode ser alvo tanto da estima, quanto da repulsa de alguns. Caso esta se confirme, não há problema, pois devemos aproximar os poemas de seus gostos e anseios,

Mas também proporcioná-los leituras desafiadoras que possam questionar posições, preconceitos e colaborar para que se tornem leitores mais exigentes. Nem sempre é bom respeitar um gosto, uma vez que sabemos que o nosso gosto e o de nossos alunos estão impregnados das facilidades que a sociedade de consumo nos impinge a todo instante. (PINHEIRO, 2007, p.89)

Sabemos que muitos pais e mesmo professores questionam a presença de obras que ofendam a moral, os conceitos religiosos, os valores humanos de cada indivíduo, mas cientes de que a literatura é uma forma de arte e de que a arte é também uma forma de entender o humano, o social, o cotidiano dos indivíduos, não podemos nos furtar de abrir nosso escopo na escolha de poemas, não trabalhando só para o gosto da sociedade de consumo, como

afirma o professor José Helder Pinheiro Alves, mas sobretudo para a ideia de que arte é reflexão e crítica.

4.1.3 O *Lampejo* de Ferreira Gullar

O LAMPEJO

O poema não voa de asa-delta
não mora na Barra
não frequenta o Maksoud.
Pra falar a verdade, o poema não voa:
anda a pé
e acaba de ser expulso da fazenda Itupu
pela polícia.

Come mal dorme mal cheira a suor,
parece demais com o povo:
é assaltante?
é posseiro?
é vagabundo?
frequentemente o detêm para averiguações
às vezes o espancam
às vezes o matam
às vezes o resgatam
da merda
por um dia
e o fazem sorrir diante das câmeras da TV
de banho tomado.

O poema se vende
se corrompe
confia no governo
desconfia
de repente se zanga
e quebra trezentos ônibus nas ruas de Salvador.

O poema é confuso
mas tem o rosto da história brasileira:
tisonado de sol
cavado de aflições
e no fundo do olhar, no mais fundo,
de trás de todo o amargor,
guarda um lampejo
um diamante
duro como um homem
e é isso que obriga o exército a se manter de prontidão.⁶¹

O poema *O Lampejo* de Ferreira Gullar foi escolhido por representar um olhar crítico acerca das questões sociais permeado de atualidade. Ao fazer uma relação metonímica entre povo e poema, este passa a representar aquele diante

⁶¹ GULLAR, F. **Toda Poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004. P. 386.

das dificuldades econômicas, das privações, das carências a que a população brasileira mais pobre está sujeita.

Quisemos com isso, sair um pouco de temas mais próximos aos discentes e levá-los a pensar nas questões políticas, econômicas e sociais a partir do poema. Vale lembrar que não antecipamos nada, sequer o título, esperando que a troca de opiniões entre os participantes suscitasse tais questões.

Ainda é preciso ressaltar a dificuldade de se trabalhar textos como este atualmente, em razão de movimentos como o Escola Sem Partido, que tem encontrado muitos adeptos entre os pais. Além disso, cresce uma repulsa muito forte por parte dos adolescentes sobre temas ditos “de esquerda”, numa “demonização” dos valores e pautas que possam ser associados a questões socialistas, em grande parte devido aos eventos ocorridos em torno do PT e de seus membros. Sectarismos à parte, ainda assim entendemos extremamente necessário fazer os alunos refletir sobre questões que ainda agravam o povo brasileiro, sem é claro escolhermos este ou aquele partido político como exemplar. O que nos move é o desejo de reflexão, de construção da alteridade, da percepção da realidade de forma crítica. Como são alunos do Ensino Médio, é mister proporcionar atividades que os provoquem, desconfortem, como afirma Dalvi:

Textos ímpares pela criatividade, pela inovação e pelo risco na utilização da língua e das formas, pela densidade, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados, pela preocupação com o humano, pela possibilidade de leitura aberta – uma leitura literária que não desafie, instigue, provoque não merece o investimento do precioso tempo escolar. (DALVI, 2013, p.78)

Assim, iniciamos a atividade sabendo que muitas discussões viriam à tona, uma vez que muitos alunos também se sentem desconfortáveis com a postura de muitos docentes do CEP que por serem membros do PT e de sindicatos a ele filiados tomam posições parciais diante dos discentes.

Também é preciso mencionar que o CEP é um colégio por tradição politizado, cujo grêmio de alunos se faz presente nas discussões sociais e manifestações grevistas.

Diante de todas estas questões e do período pelo qual passa a nação, cujas conquistas sociais são revertidas, ou ainda, não realizadas, ousamos

trazer um poema de um poeta que teve a preocupação com o social pertinente em seus livros.

4.1.4 *Fragmento XX* do Guardador de Rebanhos de Alberto Caeiro

XX - O TEJO É MAIS BELO

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,
Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia.

O Tejo tem grandes navios
E navega nele ainda,
Para aqueles que vêm em tudo o que lá não está,
A memória das naus.

O Tejo desce de Espanha
E o Tejo entra no mar em Portugal.
Toda a gente sabe isso.
Mas poucos sabem qual é o rio da minha aldeia
E para onde ele vai
E donde ele vem.
E por isso porque pertence a menos gente,
É mais livre e maior o rio da minha aldeia.

Pelo Tejo vai-se para o Mundo.
Para além do Tejo há a América
E a fortuna daqueles que a encontram.
Ninguém nunca pensou no que há para além
Do rio da minha aldeia.

O rio da minha aldeia não faz pensar em nada.
Quem está ao pé dele está só ao pé dele.⁶²

O fragmento XX foi escolhido principalmente pela temática, cuja comparação estabelecida entre os rios – o Tejo, o da aldeia – tem a intenção de valorizar o menor, o da aldeia, que adquire um valor extremamente particular, não pela sua extensão, pela navegabilidade, pela importância para o mundo, mas por ser parte do eu-lírico, do *seu* mundo. Trata-se de um rio que “ninguém nunca pensou”.

Essa metáfora traz à tona o valor das idiossincrasias, das particularidades, da importância que algo pode passar a ter no sentimento, no íntimo, pois aquilo é seu, e por “pertencer a menos gente”, é maior. Essa aparente contradição – *o rio é menor, mas é maior* – revela-nos isso: se atribui

⁶² PESSOA, F. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. P. 215-216.

ao rio da aldeia determinado relevo porque faz parte de uma individualidade, uma imanência, ainda que para os outros não seja algo de mesmo valor.

Por meio da comparação inicial, *o Tejo é maior do que*; da oposição, *mas o Tejo não é maior*; e da explicação “o tejo não é mais belo, *porque* não é o rio da minha aldeia”, intentamos fazer os alunos refletirem e exporem suas subjetividades, uma vez que esse poema tem como tema a valorização das referências pessoais. Trata-se de um texto mais introspectivo, filosófico, no sentido de relativizar o apreço que se dá àquilo que nos vem do exterior, e aquilo que de certa forma nos constitui intimamente. Por isso o escolhemos, por ser uma forma de valorização do eu-lírico à simplicidade, à tranquilidade, à paz, por meio desse diálogo consigo, dessa relação de identificação: “quem está ao pé dele, está só ao pé dele”. Assim, fundem-se natureza exterior e interior.

Ainda, é um elogio à subjetividade. Intentamos com isso, se possível, que reflitam em suas escolhas, suas diferenças, seus caminhos, justamente nesse momento de tanta dúvida e questionamentos que é a adolescência. Também, que ao estabelecerem relações com suas vidas, possam refletir em aspectos culturais, naturais, ou mesmo, sociais, que lhes formam, situando-os no mundo. Assim, esperamos que o poema lhes toque, mas agora com uma perspectiva mais existencialista, diversa dos poemas anteriores, cujos temas estavam entre os relacionamentos amorosos e a questão dos problemas sociais.

Em termos de linguagem, o poema também tem um tom coloquial, apesar de algumas estrofes poderem travar a leitura, como a segunda, que apresenta, por meio de inversões sintáticas dos termos, referências sutis, como a feita aos navegadores portugueses que um dia estiveram ali, “a memória das naus”. Ausente de rimas e de metrificação regular, com termos muito próximos à natureza, comuns a esse heterônimo, acreditamos que esse poema possa fazê-los pensar, sobretudo, no real valor que damos às pessoas e ao que nos cerca, ou mesmo, naquilo que nos constitui enquanto seres humanos.

Também, por já lermos em outros anos com outras turmas, ainda que com outra metodologia, vemos que os três versos iniciais trazem uma criatividade bastante sutil, aparentemente simples para o leitor apressado, mas que se efetiva com a repetição dos versos e o jogo já referido das conjunções, *mas* e *porque*.

Assim, intentamos instigá-los a perceber esses pormenores e, se possível, que estabeleçam analogias com suas vidas, *suas aldeias*.

4.1.5 *Deus Negro* de Neimar de Barros

“

DEUS NEGRO

.
Eu, detestando pretos,
Eu, sem coração!
Eu, perdido num coreto,
Gritando: "Separação"!

Eu, você, nós... nós todos,
cheios de preconceitos,
fugindo como se eles carregassem lodo,
lodo na cor...
E, com petulância, arrogância,
afastando a pele irmã.

Mas,
estou pensando agora,
e quando chegar minha hora?
Meu Deus, se eu morresse amanhã, de manhã?
Numa viagem esquisita, entre nuvens feias e bonitas,
se eu chegasse lá e um porteiro manco,
como os aleijados que eu gozei, viesse abrir a porta,
e eu reparasse em sua vista torta, igual àquela que eu critiquei?
Se a sua mão tateasse pelo trinco,
como as mãos do cego que não ajudei?
Se a porta rangesse, chorando os choros que provoquei?
Se uma criança me tomasse pela mão,
criança como aquela que não embalei,
e me levasse por um corredor florido, colorido,
como as flores que eu jamais dei?
Se eu sentisse o chão frio,
como o dos presídios que não visitei?
Se eu visse as paredes caindo,
como as das creches e asilos que não ajudei?
E se a criança tirasse corpos do caminho,
corpos que eu não levantei
dando desculpas de que eram bêbados, mas eram epiléticos,
que era vagabundagem, mas era fome?

Meu Deus!
Agora me assusta pronunciar seu nome.
E se mais para a frente a criança cobrisse o corpo nu,
da prostituta que eu usei,
ou do moribundo que não olhei,
ou da velha que não respeitei,
ou da mãe que não amei ?
Corpo de alguém exposto, jogado por minha causa,
porque não estendi a mão, porque no amor fiz pausa e dei,
sei lá, só dei desgosto?

E, no fim do corredor, o início da decepção.
Que raiva, que desespero,
se visse o mecânico, o operário, aquele vizinho,
o maldito funcionário, e até, até o padeiro,
todos sorrindo não sei de quê?
Ah! Sei sim, riem da minha decepção.

Deus não está vestido de ouro. Mas como?
Está num simples trono.
Simples como não fui, humilde como não sou.

Deus decepção.
Deus na cor que eu não queria,
Deus cara a cara, face a face,
sem aquela imponente classe.

Deus simples! Deus negro!
Deus negro?

E Eu...
Racista, egoísta. E agora?
Na terra só persegui os pretos,
não aluguei casa, não apertei a mão.

Meu Deus você é negro, que decepção!

Será que vai me dar uma morada?
Será que vai apertar minha mão? Que nada.

Meu Deus você é negro, que decepção!

Não dei emprego, virei o rosto. E agora?
Será que vai me dar um canto, vai me cobrir com seu manto?
Ou vai me virar o rosto no embalo da bofetada que dei?

Deus, eu não podia adivinhar.
Por que você se fez assim?
Por que se fez preto, preto como o engraxate,
aquele que expulsei da frente de casa?

Deus pregaram você na cruz
e você me pregou uma peça.
Eu me esforcei à beça em tantas coisas,
e cheguei até a pensar em amor,

Mas nunca,
nunca pensei em adivinhar sua cor...⁶³

A poema Deus Negro foi escolhido pelo potencial crítico que traz, pois o eu-lírico se põe a refletir o que aconteceria se ao realizar sua passagem, se no momento da morte encontrasse todos aqueles que desprezou, iludiu, negligenciou, esqueceu, não ouviu, não amou. Trata-se de um poema com uma visão cristã, em que o eu-lírico se descobre não tendo agido de tal maneira.

⁶³ BARROS, Neimar de. **Deus Negro**. São Paulo:Recado, 1979. P.8

Embora sejam valores em que acreditamos, nossa intenção não é catequizá-los, mas fazê-los refletir sobre um aspecto que se encontra no desfecho do poema: a surpresa e certa decepção do eu-lírico em saber que Deus é negro. Queremos com isso, fazê-los pensar em questões circunscritas ao tema, como o preconceito que ainda persiste em nossa sociedade, nos estereótipos veiculados pelas culturas e, mesmo, se possível, nas moralizações, estratégias e condicionamentos e convenções adotadas por determinadas crenças: e se deus fosse mulher, ou um bebê, ou um animal, ou não fosse nada disso? Longe de desmerecer a religião ou a crença que trazem, queremos apenas que façam esse movimento reflexivo de tentar ver com outro ponto de vista, essas questões sutis tão arraigadas no imaginário popular. Como sugere Dalvi, ao escolher os textos devemos nos perguntar sobre

Os valores ideológicos: o texto é moralizador, preconceituoso, defensor da doxa? Esse tópico é deveras significativo, porque a literatura na escola, ainda hoje, encontra-se recheada de textos “educativos”, chegados às boas maneiras. (DALVI, 2013, p.85)

Também o tom prosaico, com rimas um pouco previsíveis, e a longa extensão têm a intenção de suscitar a percepção da diferença formal em relação aos demais e a diferença de domínio criativo de cada autor.

Enfim, ainda que possua menos literariedade no trabalho com a linguagem e a forma, em termos de temática o poema é bastante pertinente, pois por mais que a cultura e as mídias tenham passado a inserir a problemática da negritude em suas agendas, surgindo comerciais, manequins de loja, filmes e séries com o protagonismo afrodescendente, ainda o teste do olhar, entendido como a procura pela presença negra na liderança das instituições, nos cargos mais altos, em lugares socioeconômicos de destaque, se faz presente, revelando a presença da desigualdade e do preconceito.

Enquanto persiste a hegemonia branca nos papéis sociais e econômicos de relevo, em contrapartida, a maioria da população carcerária do Brasil é negra, bem como a maioria das vítimas da polícia. Sabemos inclusive de professores que foram substituídos por trabalharem com temas relacionadas à cultura

africana⁶⁴, ou ainda, o esforço pelo embranquecimento da população⁶⁵ e pelo apagamento negativo das desigualdades ainda existentes. Segundo a CDHM, Comissão de Direitos Humanos e Minorias, da Câmara dos Deputados,

Além da precariedade do sistema carcerário, as políticas de encarceramento e aumento de pena se voltam, via de regra, contra a população negra e pobre. Entre os presos, 61,7% são pretos ou pardos. Vale lembrar que 53,63% da população brasileira têm essa característica. Os brancos, inversamente, são 37,22% dos presos, enquanto são 45,48% na população em geral⁶⁶.

Portanto, o poema em questão pode ser uma oportunidade interessante para se pensar nestas questões e a partir delas se posicionar, refletir como ele ou ela enquanto discente entendem a maneira como a sociedade veicula e ideologiza tais questões.

4.1.6 *Fotografia* de Adélia Prado

FOTOGRAFIA

Quando a minha mãe posou
para este que foi seu único retrato,
mal consentiu em ter as têmperas curvas.
Contudo, há um desejo de beleza no seu rosto
que uma doutrina dura fez contido.
A boca é conspícua,
mas as orelhas se mostram.
O vestido é preto e fechado.
O temor de Deus circunda seu semblante,
como cadeia. Luminosa. Mas cadeia.
Seria um retrato triste
se não visse em seus olhos um jardim.
Não daqui. Mas jardim.⁶⁷

⁶⁴ Referimo-nos à reportagem do site G1, do dia 09/05/2018, sobre o caso ocorrido em Juazeiro do Norte, em que a professora Maria Firmino, foi alvo da repulsa de alguns pais, por ensinar conteúdo religioso afrodescendente. Trata-se apenas de uma menção, mas que permite entrever como a doxa pretende ser mantida sempre. (Cf. Professora é substituída após dar aula sobre religião africana em escola no Ceará, disponível em <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/professora-e-substituida-apos-dar-aula-sobre-religiao-africana-em-escola-no-ceara.ghtml>) Acesso em 21/01/2019.

⁶⁵ Reportagem do G1, feita por Helton Simoes Gomes, no dia 14/05/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/brancos-sao-maioria-em-empregos-de-elite-e-negros-ocupam-vagas-sem-qualificacao.ghtml>, sobre a distribuição das vagas e salários.

⁶⁶ Calvi, P. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/sistema-carcerario-brasileiro-negros-e-pobres-na-prisao>. Acesso em 21/01/2019.

⁶⁷ PRADO, Adélia. **Poesia Reunida**. São Paulo: Sciliano, 1991. P. 230

O poema fotografia representa outra intenção também importante para este trabalho, que é dar destaque à produção feminina de poesia, fugindo da ausência com que geralmente é tratada nos livros didáticos e programas curriculares. Sobre a questão, o professor José Helder Pinheiro Alves (2014), ao observar um corpus de cinco livros didáticos, 3 volumes do 3º ano do Ensino Médio e 2 volume únicos, percebe que “Cecília Meireles comparece sempre com um poema”, Adélia Prado “comparece em 4, mas em 3 é apenas citada”, Ana Cristina Cesar, também, Hilda Hilst em apenas um, e Henriqueta Lisboa e Gilka Machado não “comparecem em nenhum deles”. Por isso, afirma

Esta ausência, ao que nos parece, deixa cada vez mais frágil a formação de nossos estudantes, no sentido de que o acesso a uma experiência humana peculiar, que é a da mulher, sobre a qual os alunos poderiam discutir, se projetar ou mesmo rejeitar, fica fora de nosso já frágil ensino de literatura. (ALVES, 2014, p. 145).

Diante disso, escolhemos o poema *Fotografia*, de Adélia, que além de representar as poetas, representa também a questão da feminilidade. O eu-lírico, ao fazer menção à fotografia da mãe, descreve para o leitor um contraste entre a fisionomia carregada da genitora, “mal consentiu em ter as têmperas curvas”, mas que no fundo possui “um desejo de beleza que o mundo fez contido”. A referência à vestimenta preta e o forte apego à religiosidade delimitam os hábitos, gostos, atitudes e condutas dessa mãe, em que há um mixto de luminosidade e prisão, pois ao mesmo tempo em que a religião é a fortaleza dessa senhora, também é a razão de seus limites e padrões.

O poema é um bom texto para se pensar os limites impostos às mulheres, os quais em algumas regiões e culturas ainda se verificam. Também serve como um dado histórico, pois para muitos adolescentes, esse retrato está muito mais próximo da avó, do que da mãe, ao contrário de nós. Ainda assim, é uma forma de fazê-los pensar nas mudanças, valores e ações necessárias para que se tenham outros pontos de vista sobre a questão da feminilidade.

Também o olhar do eu-lírico que consegue fugir “ao retrato triste” e ver nos olhos maternos um jardim, revela o valor da família, da amizade, do amor entre os familiares, bem como o quanto a intimidade e a convivência permitem as pessoas se olharem com maior respeito e compreensão.

De estilo também modernista, sem rimas e com uma linguagem culta, mas de poucos termos eruditos, o poema possui outros aspectos interessantes, como a substituição do retrato pela descrição, ou ainda, uma fotografia em palavras.

Entendemos que esse poema é um meio de fazê-los refletir sobre a própria família, a relação materna, o valor dos pais, os percalços e adversidades pelas quais uma genitora precisa passar para criar seus filhos, bem como os moralismos, convenções e limites que a sociedade incute nos seus membros.

Sobretudo, desejamos que conheçam uma temática diversa da que estão habituados, principalmente nessa fase em que os questionamentos e conflitos familiares se intensificam.

4.1.7 *Resposta em Septissílabo de Anapestos e Troqueus* de Luci Collin

RESPOSTA EM SEPTISSÍLABO DE ANAPESTOS E TROQUEUS

pediram sentenças claras
- as minhas são claro-escuras
Pediram-me folhas verdes
As minhas mais que maduras

pediram as cenas nobres
- as minhas, cotidianas
pediram-me rimas ricas
- as minhas mais do que pobres

(e um uso anormal da crase
que desconforto enfim cria
se é o modo maior da frase
ser antes polifonia?)

centímetros metros pulsos
não pese serem ateus
eu deixo os versos avulsos
que é certo nem serem meus⁶⁸

Com a escolha desse poema, intentamos dar continuidade à apresentação de mulheres que escrevem, além de conciliar a este desejo a questão local e a questão formal.

Como a maioria dos alunos e alunas é paranaense, entendemos por bem mostrar uma representante da poesia local, para que percebam que a arte

⁶⁸ COLLIN, Luci. **Poesia Reunida**. Porto Alegre: Alcance, 1996, p. 71.

poética também se desenvolve por aqui, incitando-os a refletir sobre questões como sucesso, não visibilidade de certos artistas, cânones.

Além disso, como houve muito apelo à temática nos poemas anteriores, queremos que os participantes da Roda venham a pensar em alguns aspectos formais como a métrica, o ritmo e a rima. Contudo, como percebemos seu mínimo conhecimento formal, será preciso antes de realizarmos essa leitura, retomar noções de versificação, lembrando o significado de septssílabo e, mais ainda, dar-lhes a noção, que não possuem, de metrificacão grega, sobre anapestos e troqueus. Como lembra Dalvi (2013), “é possível pensar em um trabalho de pavimentação de acesso? Não para ‘facilitar’, mas para possibilitar o leitor ‘encontrar’ a obra?”

Feita essa pavimentação, esperamos ler com os discentes e ver em que ponto se identificam com o poema, cuja temática parte da questão da liberdade estética, “pediram-me rimas ricas, as minhas mais do que pobres”, mas permite também pensar na liberdade individual, no direito de ir e vir e de ser quem se é: “pediram-me folhas verdes, as minhas mais que maduras”.

Com isso, faremos sugestões, acerca da autonomia em arte, tentando que possam refletir sobre as “regras da arte”, porque determinados poetas são mais conhecidos ou menos, por que certas formas de arte circulam mais do que outras, por que na mesma arte, um objeto estético é aceito e outro não. Se possível, ainda, levantaremos reflexões sobre vanguarda e tradição.

Em seguida, da liberdade artística, o poema também permite pensar na liberdade individual, no não assentimento a determinados valores e imposições, na quebra de certas regras ou limites, para que então tragam à tona sua subjetividade, se expressem, dialoguem e anotem seus posicionamentos.

A ideia de resposta, presente no título, também se revela interessante para que passem a refletir a quem essa resposta se dirige, bem como, se possível, a validade desse *alguém* que pediu tal resposta.

Questões sobre liberdade, seja artística ou outra, geralmente causam polêmica entre os adolescentes, o que nos parece salutar, em virtude do crescimento que esse tipo de debate suscita.

Voltando à questão local, não intentamos em nenhum momento certo *bairrismo*, pelo contrário trazemos uma poeta próxima, justamente pensando em ampliar a noção que possuem das instâncias literárias, para que saibam que há

algumas quadras do colégio mora a poeta que escreveu estes versos. Também, aproveitamos o fato de que o concurso *Sedução Poética*, realizado no CEP, promove um certame de declamação de poesias e homenageia um poeta local, nesse ano, a homenageada será Luci Collin, então tentaremos também aproximá-los, ao menos de um poema, para que não fiquem alheios aos eventos extracurriculares e passem a ampliar seu conhecimento de poesia, mas também de eventos, percursos, lugares em que a literatura se realiza:

Inserir os estudantes em circuitos ou sistemas mais e mais amplos: bibliotecas e salas de leitura, feiras culturais e literárias, lançamentos, frequências a sebos, rodas de leituras, mesas de debates, encontros com escritores, ilustradores e tradutores [...] homenagens, recriações, traduções. (DALVI, 2013, p. 84)

Com isso, acreditamos que o poema em questão possa fazê-los pensar além dos limites da literatura, para que comecem a entender como se estabelecem regras, condicionamentos e estilos.

4.1.8 *Caronte* de Cecília Meireles

CARONTE

Caronte, juntos agora remaremos:
eu com a música, tu com os remos.

Meus pais, meus avós, meus irmãos,
já também vieram, pelas tuas mãos.

Mas eu sempre fui a mais marinheira:
trata-me como tua companheira.

Fala-me das coisas que estão por aqui,
das águas, das névoas, dos peixes, de ti.

Que mundo tão suave! Que barca tão calma!
Meu corpo não viste: sou alma.

Doce é deixar-se, e ternura o fim
do que se amava. Quem soube de mim?

Dize: a voz dos homens fala-nos, ainda?
Não, que antes do meio sua voz é finda.

Rema com doçura, rema devagar:
não estremeças este plácido lugar.

Pago-te em sonho, pago-te em cantiga,
pago-te em estrela, em amor de amiga.

Dize, a voz dos deuses onde principia,

neste mundo vosso, de perene dia?

Caronte, nada mais tarde, a quem vier,
Como a sombra trouxeste aqui de uma mulher

tão só, que te fez seu amigo;
tão doce – ADEUS! – que canta até contigo!⁶⁹

O poema Caronte, de Cecília, foi escolhido, além da riqueza vocabular e imagética, por trazer à tona a temática da morte. Nesse período que se encontram tão repletos de vida⁷⁰, acreditamos que este tema pode vir a comunicar, sobretudo porque traz implícita outra concepção de morte, bastante incomum na cultura ocidental, que aprendeu a temê-la e afastá-la a todo custo. O eu-lírico ao afirmar “que mundo tão suave, que barca tão calma”, permite-se certa sensação de leveza e de aceitação incomuns na cultura hodierna.

Além disso, o poema faz desde o início o apelo ao repertório da mitologia grega, por meio do termo Caronte, o barqueiro do Hades, cujo pagamento se faz com o óbulo, no caso do eu-lírico, “pago-te em sonho, em cantiga, / pago-te em estrela, em amor de amiga”. Com esse poema intentamos trazer para Roda sugestões de reflexão acerca da morte, ou ainda, mais intrínsecas, como a aceitação desta.

Também, esperamos que possam perceber a construção formal em torno de dísticos, e a beleza no uso de certos versos e vocábulos, como “dize, a voz dos deuses onde principia”. Também, a questão da música se surgir na Roda será bem-vinda, pois o apelo temático em se caracterizar musical, “eu com a música, tu com os remos”, se verifica no plano da forma, de forte sonoridade.

Em relação à temática, também há espaço para se pensar a solidão do eu, ou ainda, do eu artístico, “como a sombra aqui trouxeste de uma mulher / tão só [...] tão doce – ADEUS – que canta até contigo”.

Outro ponto de contato e de apreensão do poema, com o qual acreditamos ser possível estabelecer alguma identificação ou pertencimento, é a referência a Caronte, cujo significado não adiantaremos, mas supomos que por meio da *interleitura* se fará presente. Por *interleitura*, podemos entender a relação estabelecida com o texto, mas advinda não necessariamente da

⁶⁹ MEIRELLES, Cecília. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

⁷⁰ Ousamos fazer tal generalização, mas sabemos que, infelizmente, às vezes alguns discentes passam por doenças terminais.

expressão exata de termos e vocábulos – intertextualidade -, mas de outros textos, produtos e meios culturais em que tal relação não está explícita textualmente, mas que podem estabelecer um liame, um contato, uma aproximação com o texto lido. “O texto adquire *para o leitor* uma significação mais rica, amplificada ou nuançada pelos ecos dos textos lidos anteriormente.” (ROUXEL, 2013, p. 172). Bellemin-Noël, criador da noção de interleitura, assim a define:

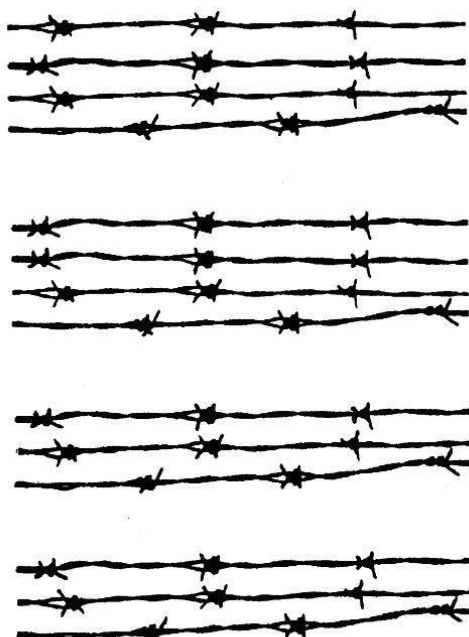
Se preferi celebrar com o termo *interleitura* uma atitude mais liberal, uma visão menos estreita, menos dirigida, menos forçada, é porque *intertexto* pressuporia que as marcas que geram a atenção e convidam às associações, são marcas inscritas na superfície do texto, bem visíveis, claramente *textualizadas*. Se se é tão pouco exigente consigo mesmo, deve-se dizer com toda clareza que só o que provém do texto manifesto pode ser chamado de intertextual. (BELLEMIN-NOËL, 2001, p. 12)

Assim, acreditamos que por meio do romance Percy Jackson, ou de games como *Age of Mythology*, *God of War*, ou ainda, de desenhos, novelas, séries ou filmes, acrescentados às aulas de disciplinas de História ou Filosofia, surja na Roda a significação do termo, capital para que a leitura prossiga. Caso contrário, a ausência desse repertório, será conveniente para realizarem leituras extremamente singulares que evidenciará a apropriação mais próxima dos direitos do leitor do que do texto. Ainda assim, será importante esse desvio porque evidenciará as apropriações individuais e permitirá, com a devida orquestração docente, valorizar estas leituras ao mesmo tempo em que se descobre a outra leitura, de posse do significado revelado.

Outrossim, com este poema damos sequência a mais uma leitura de poetisas mulheres, ampliando o escopo da participação feminina na literatura.

4.1.9 Sonetos *Apartheid* e *América Latina* de Avelino de Araújo

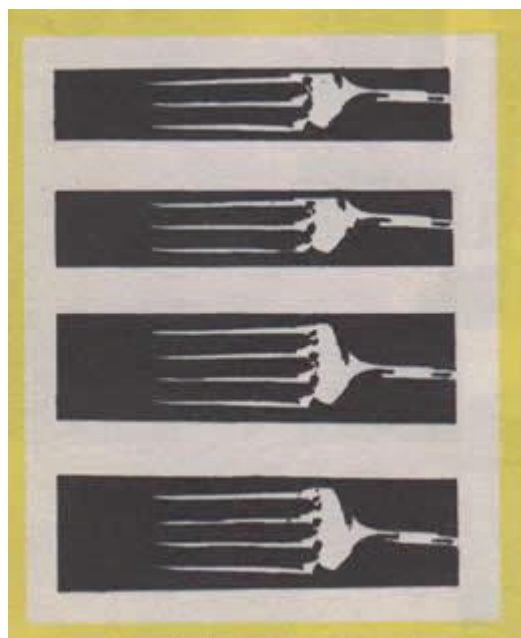
APARTHEID



“APARTHEID SONETO” © AVELINO DE ARAUJO 1988

71

AMÉRICA LATINA



72

⁷¹ ARAUJO, Avelino de. **LIVRO DE SONETOS**, poesia visual de Avelino de Araujo. Natal, RN: do Autor, 1994.

⁷² *Ibidem*.

Os poemas *Apartheid* e *América Latina* foram escolhidos com a intenção de trazer para a Roda, uma outra concepção de poesia, mais próxima da semiótica e da comunicação visual. São poemas que fazem uso da palavra apenas no título, pois se estabelecem por meio de imagens.

Entretanto, é possível lê-los, pois as imagens dialogam com os títulos, a primeira pista que a surpresa e a inquietação iniciais talvez não percebam.

Assim, esperamos que o *Apartheid*, construído na estrutura formal do soneto, mas trocados os versos por arames farpados, possa suscitar o debate, a conversa sobre o preconceito, os erros da humanidade, a queda do racismo. Deixaremos para a Roda, essas associações, pois ousamos crer que alguns farão menção à relação entre o arame farpado e a dor, a tristeza, o corte, a tortura, o sangue.

Com isso, queremos mostrar que há vários tipos de poemas, inclusive estes, cuja proximidade com o mundo em que vivem é maior. Pretendemos fazê-los refletir sobre o potencial comunicativo da imagem, bem como a preferência por esta ao invés da palavra. Como sugere Dalvi:

Familiarizar os leitores em formação com todos os gêneros (poema lírico, poema narrativo, carta, bilhete, peça, esquete, piada, provérbio, tirinha, poema visual, narrativa curta, narrativa longa, [...]) é necessário discutir tudo isso (a linguagem, o gênero, o suporte, o modo de apresentação, o estilo) com a equipe escolar e com os estudantes. (DALVI, 2013, p.82)

Também é com o mesmo propósito que leremos o poema *América Latina*, outro soneto visual, de Avelino de Araújo, no afã de que surjam reflexões e questionamentos a partir da substituição dos versos por garfos de quatro e três dentes, formando a estrutura das estrofes.

Esperamos que a Roda ou por meio de nossa orquestração, passemos a pensar em que sentido um garfo e a o título *América Latina* se relacionam, vemos que para isso será preciso que tragam nas suas interleituras certas noções geopolíticas e econômicas, que podem não aparecer. Será preciso primeiramente recordarem quais nações formam a América Latina e também, historicamente, lembrar a gênese desses povos e marcas de sua história, ou seja, a partir do garfo será possível, entre outras leituras, pensar na questão da fome e, por sua vez, o quanto esse flajelo ainda habita por estas plagas. Também, um ou outro participante poderá intervir com inferências sobre a

colonização, a exploração do território por parte das nações ditas de 1º mundo, o conceito de nação subdesenvolvida ou emergente e demais problemas que caracterizam essa parte do continente americano.

Trata-se de uma escolha que requisita conhecimentos de outras áreas, mas que achamos válida por ser desafiadora e inusitada:

O professor de literatura sabe e reconhece que existem horizontes (e se esforça arduamente para identificá-los), mas entende que deve expandi-los, e não confirmá-los (o humor, o respeito pelo leitor e o apelo à curiosidade são excelentes antídotos às obras ruins que o mercado oferece). (DALVI, 2013, p.83)

Por fim, desejamos sondar como a subjetividade leitora recebe essa troca da imagem pela palavra, além de suscitar inferências a respeito das diversas leituras que fazemos: dos rostos, dos gestos, das pessoas, do mundo.

4.1.10 *Travesti não é bagunça* de Jahid Arraes

TRAVESTI NÃO É BAGUNÇA (Cordel)

Quase todo mundo sabe
O que é uma travesti
Mas se faz de ignorante
Pra xingar e pra agredir
Porque sente intolerância
Por quem sabe transgredir.

Travesti não é uma coisa
Nem um bicho anormal
É somente uma pessoa
Com força fenomenal
Que se assume como é
E que vive tal e qual.

Muita gente vai pensando
Que é dona da verdade
Sai julgando a vida alheia
Com muita facilidade
Com nóia de pode-tudo
Em toda oportunidade.

Essa gente amargurada
Desconhece a realidade
Não sabe que a travesti
Enfrenta a dificuldade
Passando por violência
Sem receber caridade.

Muitas não podem estudar
Pois na escola vão sofrer
Com deboche e exclusão

De pequena até crescer
Porque a tal educação
Só uns poucos podem ter.

As famílias não aceitam
E as expulsam de casa
Muitas que vão para a rua
Foram antes deserddadas
Sem saída e sem carinho
Acabaram abandonadas.

Tantas ficam sem escolha
Vão pra prostituição
Pois só assim tem dinheiro
Pra comprar a refeição
Não que isso seja errado
Mas não há muita opção.

O estigma é criado
Faz-se o dito popular:
Travesti é tudo puta
Não se pode respeitar
E o povo pra agredir
Chega até a espancar.

Muitas são assassinadas
Sem a chance de viver
Só porque não são iguais
Aos que querem prescrever
Um jeito certo pra tudo
Sem a nada compreender.

Isso tudo é lamentável
É tão triste e revoltante
Travesti também é gente
Ser humano e importante
Quem não pensa desse jeito
É que é intolerante.

Não há nada nesse mundo
Que possa justificar
A falta de sentimento
De quem deseja matar
Seja o corpo que se toca
Ou a gana de sonhar.

Não tem nada horroroso
Em querer ser diferente
No mundo tem muita regra
Que não se faz coerente
Ser homem ou ser mulher
Não é marca com patente.

E por isso as travestis
Podem ser como quiserem
São livres desimpedidas
Onde quer que estiverem
Para mim são bem mulheres
Se isso também proferem.

O que temos que fazer
Para paz proporcionar
É ensinar nas escolas
Que se deve respeitar
E acolher com afeto
A travesti que estudar.

Pois não há nada melhor
Do que a pura educação
Para despertar carinho
E passar informação
Além de proporcionar
Caminho pra profissão.

Com acesso ao ensino
Travestis podem escolher
O que desejam da vida
Qual emprego querem ter
Se for prostituição
Então também pode ser.

O que importa é gerar
Várias possibilidades
Não apenas para poucos
Que tem mais facilidade
Mas pra todas as pessoas
Lá no campo ou na cidade.

Travesti também merece
Uma digna existência
Pois os direitos humanos
Não são de ambivalência
Valem para todo mundo
Com muita polivalência.

Se você abrir os olhos
Na internet pesquisar
Acabará encontrando
Muitos fatos de assustar
E verá por conta própria
Tanto pra se lamentar.

É espancamento e morte
Preconceito e exclusão
É um ódio muito extremo
Chega dói no coração
Isso tudo é crueldade
Essa é minha conclusão.

Se você não compreende
Não consegue aceitar
Vou te dar alguma dica
Para então facilitar
O seu puro raciocínio
Que deve se iniciar.

Travestis são como eu
Também são como você
Gostam de felicidade
Nisso você pode crer

Vivem procurando paz
Para enfim sobreviver.

Travestis são talentosas
Alegres e inteligentes
Criativas e esforçadas
Com espírito insurgente
Sabem vencer a batalha
Contra o ódio incoerente.

Não há nada de errado
Não há nada de anormal
Cada um deve ser livre
De sua vida o maioral
Porque liberdade plena
Sempre é primordial.

Quando vir uma travesti
Tenha muita gentileza
Ponha-se em seu lugar
Aja assim com esperteza
Só quem sabe respeitar
É que vive com grandeza.

Também vou lhe convocar
Para se juntar à luta
E falar aos sete ventos
Provocando essa escuta
Pelo bem, pela igualdade
Pelo fim dessa labuta.

Quando tiver uma chance
Fale em prol da travesti
Diga que aprendeu comigo
E sem medo de insistir
Não aceite preconceito
Que não deve coexistir.

Pra acabar o meu cordel
Uso uma chave de ouro
Pois nessa literatura
Travesti é um tesouro
Pra nossa diversidade
Trazem muito bom agouro.

Se não concordar comigo
Deixe logo de furdunça
Pois não tenho paciência
Pra trepeça, nem jagunça
O recado é muito claro:
Travesti não é bagunça!⁷³

O poema de Jahid Arraes, uma poeta que tem recentemente publicado cordéis de temática afro, foi escolhido porque sabemos que ao longo do Ensino

⁷³ ARRAES, Jahid. Disponível em: <http://www.esquerdadiario.com.br/Poesias-TRANS-A-arte-da-resistencia-l>.

Médio, os alunos não estudarão a literatura de cordel, muito menos um poema que trate de um dos temas da diversidade: a questão das travestis. Se olharmos o livro didático escolhido para o Médio, *Novas Palavras*⁷⁴, não há em nenhum momento um poema, conto, ou outro gênero literário que contemple tal temática. Do ponto de vista do leitor, o livro didático é branco, homem e transita entre a classe média e as classes mais altas. Seus valores, ideias e reflexões trazem sub-repticiamente os valores da classe dominante, aliados à sua pretensa moral.

Assim, com o intuito de ampliar o escopo dos alunos e alunas diante da realidade que nos cerca, escolhemos esse poema no afã de desmistificar estereótipos construídos em nossa sociedade, os quais têm gerado preconceito, discriminação e violência. Temos respeito pela orientação sexual de cada participante, sequer questionaremos isso, mas entendemos como nosso dever propor tal leitura e sua conseqüente reflexão.

O poema, tematicamente, é construído em torno do esforço do eu-lírico para caracterizar o/a travesti como uma pessoa, mas que não é recebida dessa forma pela sociedade, devido ao penoso julgamento alheio. A partir desse pressuposto, são apresentadas, por meio dos sextetos rimados, bem ao estilo do cordel, as diversas formas de exclusão: a escola, a família, e em conseqüência disso, o abrigo na prostituição, porque “tantas ficam sem escolha”. Também há referência às diversas formas de violência, oriundas da intolerância e da incapacidade de se perceber que o travesti é um *ser humano*. Eis aqui o ponto fundamental da temática, em que vemos uma grande oportunidade para que as subjetividades venham à tona, realizando o movimento reflexivo que possa ou não levar à empatia. Esse esforço por construir a alteridade por meio da leitura, também é o esforço do eu-lírico que *educa* o leitor para a percepção de que o travesti deve ser incluído, por respeito e educação. Assim, há o questionamento das regras e padrões impostos socioculturalmente: “Ser homem ou ser mulher, não é marca com patente”. Em seguida, após exemplificar várias situações de descaso, e como antídoto para este a possibilidade de inclusão, o eu-lírico convida o leitor a aprender e se unir nessa luta: “também vou lhe convocar, pra se juntar à luta [...] pelo bem, pela igualdade”, incitando a

⁷⁴ *Op. Cit.*

tolerância e, sobretudo, o convívio mútuo. Com isso, subscrevemos a perspectiva de Dalvi (2014), a qual salienta que

Os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potencializam, sob todos os pontos de vista, as línguas, as memórias, as experiências ou vivências sócio-histórico-culturais, os povos e as comunidades, cooperam na constituição de identidades (não unitárias, individualistas, estanques ou essencialistas) subjetivas ou coletivas, permitindo a leitura de tempos e espaços, de tramas, trapaças, tropeços e truques da vida, sendo, portanto, meio e fim de nosso processo infindável de humanização de abertura a si e ao outro, ao perto e ao longe, de conhecimento e reconhecimento. (DALVI, 2013, p.80)

Quanto a estrutura em forma de cordel, intentamos também minimizar o apaguamento que essa forma de poesia sofre no Sul do país, onde muitos não a conhecem, apesar de esforços singulares de alguns professores que, inclusive, confeccionam os folhetos com seus discentes. Queremos, assim, que atentem, se possível, ao jogo de rimas – pedra angular do cordel – à linguagem mais próxima ao coloquialismo, uma vez que se trata de um gênero oral, muitas vezes declamado nas feiras e praças nordestinas principalmente, e também que percebam o aspecto narrativo, responsável por garantir de forma didática o desenrolar da temática.

Também aliamos a essa intenção, o fato de que dificilmente travarão contato com esse tipo de literatura, pois, como afirma Helder Pinheiro Alves,

Mas o mais grave mesmo é o desconhecimento desta literatura. Os autores de LDs parecem não ter leitura dos folhetos, não conhecer suas especificidades, a riqueza de temas e questões abordadas nestas obras ao longo do século XX. (ALVES, 2014, p. 145)

Assim, esperamos que os sujeitos leitores que encontrarão esse texto possam ser tocados pela surpresa, pelo desafio, pela novidade e a partir de suas leituras também se construam, se descubram, se impliquem, pratiquem a autorreflexão, conforme seus valores, seus conhecimentos, sua história de vida, a ponto de até, se possível, mudarem suas perspectivas excludentes e segregantes.

4.1.11 *Rosa de Hiroshima* de Vinicius de Moraes

A ROSA DE HIROXIMA

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas oh não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroxima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A antirrosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada.⁷⁵

Este poema, bastante popular e provavelmente conhecido de alguns discentes, foi escolhido com o intuito de fazê-los refletir sobre a guerra e os demais sentimentos que a motivam e dela decorrem como o ódio ao outro, a disputa entre nações, a questão das fronteiras, das etnias e da intolerância entre os povos.

O poema trabalha com a oposição entre diversas questões que necessitam ser lembradas – crianças mutiladas, mulheres com rotas alteradas – mas há algo que não pode ser esquecido: a bomba lançada em Hiroshima e Nagasaki. Esse jogo – *lembrem, mas não esqueçam*, por meio do qual dois verbos aparentemente sinônimos, acabam tendo apelos distintos, pode suscitar no sujeito leitor reflexões.

Também as diversas caracterizações da rosa – sem cor, com cirrose, a anti-rosa atômica – são momentos criativos do uso da linguagem e remetem o leitor para as conseqüências trazidas com o acontecimento: gerações mutiladas hereditariamente, terrenos sem fertilidade, doenças radioativas, por exemplo.

Acreditamos que o poema é atual, devido aos vários conflitos pelos quais o mundo passa, além da possibilidade iminente de um conflito nuclear. A ideia é

⁷⁵ MORAES, Vinicius de. In: **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Org. Ialó Moriconi. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. P. 147.

também, caso a Roda não revele, expor aos discentes que se um evento igual ou similar ocorrer novamente a consequência será maior, envolvendo muito mais nações e pessoas.

Portanto, o poema carrega um tom de prevenção, de alerta, de conselho, de aviso. Nesse esteio, supomos que o protagonismo leitor possa aparecer, opinando sobre o fato, refletindo acerca de como os donos do mundo jogam seus dados.

Também, mais a fundo nas inferências, pode-se pensar em como os avanços científicos não necessariamente são positivos e benéficos para a humanidade. Intentamos que o debate propiciado pela Roda possa rumar também para essas questões, os avanços e atrasos que uma guerra traz.

Em uma das sugestões, inclusive, os levaremos a refletir sobre a guerra, para que se permitam esse movimento e se sintam também, se possível, responsáveis pelos rumos que o mundo toma.

Desejamos torná-los conscientes e críticos, como é o lugar-comum dos PCNs, mas que pouco se verificam em sala, principalmente porque não é dado aos participantes a chance de opinarem, de se posicionarem, de construírem seus raciocínios.

Ainda, a escuta do outro, nesse poema também se fará importante, pois nos parece, *a priori*, que devido às marcas da masculinidade e o fetiche de violência presente nos jogos, nas lutas, na mídia diária, somados à idade, incite a muitos a achar a guerra algo belo, ou mesmo, uma atitude normal entre as nações.

Também temos interesse em marcar alguns aspectos formais, a concisão, a escolha vocabular na analogia com a bomba, além de questões de outra ordem, como a menção que faremos ao fato deste poema ter sido musicado, convidando-os a conhecer a gravação referida, aproximando-os de outros suportes em que o literário também aparece:

Instituir a pesquisa e o conhecimento como inerentes à atividade literária, (para ler um texto é necessário ler sobre ele, seu autor, seu suporte, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, suas alusões à história). (DALVI, 2013, p.82)

Assim esperamos que a leitura desse poema também seja uma oportunidade para a reflexão sobre a história, o progresso, a relação política entre as nações, entre outros temas, que os sujeitos leitores poderão suscitar.

4.1.12 O Canto da Castanheira de Antonio Risério

O CANTO DA CASTANHEIRA

Nai dai dai
Por que você empluma a grande castanheira?
Por que os Maĩ emplumam a grande castanheira, Modidaro?
Por que os Maĩ solteiros emplumam a face da castanheira?
Eis aqui os Maĩ, Ararinhanos, emplumando a face da castanheira,
Eis aqui os Maĩ, emplumando a grande castanheira.
Nai dai dai.

Kadine-kãñi
Aqui aqui os Maĩ, emplumando a face da castanheira
Por que fazem assim os Maĩ – Kadine-kãñi – emplumando a grande castanheira?
Aqui aqui os Maĩ – Kadine-kãñi – emplumando a face da castanheira, aqui aqui os Maĩ.
Porque quer sua filha, diz Maĩ – Kadine-kãñi – que empluma a grande castanheira.
Foi o que disse Maĩ – Kadine-kãñi – ninguém comeu, disse Maĩ.
Por que fazem assim os Maĩ – Kadine-kãñi – falando em emplumar a grande castanheira?
Veja aqui os Maĩ, Modidaro, emplumando a face da castanheira.

Alumia meu charuto caído, disse Maĩ.
Veja aqui os Maĩ, Ararinhanos, emplumando a face da castanheira.
Aqui aqui os Maĩ, emplumando a grande castanheira.
Disseram entre si os Maĩ – Kadine-kãñi – vamos emplumar a castanheira.
Porque querem nossa filha, os Maĩ emplumam a grande castanheira.
Por que fazem assim os Maĩ – Kadine-kãñi – emplumando a grande castanheira.
Kadine-kãñi

Nai dai dai
Por que você empluma na manhã a face da castanheira?
Por que você empluma a face da castanheira?
Por querer nossa filha, disse Maĩ a si mesmo, Ararinhanos.
Por que ficam assim os Maĩ, errando flechas nos grandes tucanos?
Por vocês emplumam a face da castanheira, Maĩ?
Vamos, passe sua filha para cá, disse Maĩ.
Por você se emplumam as castanheiras – nai dai dai – ninguém me deu de comer, disse Maĩ.
Por que os Maĩ solteiros emplumam assim a face da castanheira, Modidaro?

Por que os Maĩ emplumam assim a face da castanheira? Vou comer o finado Kãñipaye-ro, disse Maĩ.
Assim Maĩ vai me levar, me cozinhar na panela de pedra.
Vamos comer seu finado pai, disseram e redisseram os Maĩ.
Vão me cozinhar na panela de pedra, disseram os Maĩ.
Mais uma vez vão me comer na avesso do céu, eles disseram.
Mande a menina, disse Maĩ – nai dai dai - flechar os grandes tucanos comigo, disse Maĩ.

Por que você passa urucum na face da castanheira?
Aqui aqui os Maĩ untando a face da castanheira.
Por que os Maĩ acendem assim a face da castanheira,
Yoweído? Vamos, passe sua filha para cá.
Eeeh um comedor-de-pequenos-jabutis espantou as grandes cotingas, disseram os Maĩ – nai dai dai
Nossa futura comida afugentou as grandes juritis, disseram os Maĩ.
Plumagem das grandes cotingas, araras-canindé-eternas,
disseram os Maĩ;
vamos, vamos flechar os grandes tucanos.

Eeeh, quanto àquilo de Maĩ pedir a filha, não precisava pedir.
Nada me foi oferecido, disse Maĩ, vamos, dê jabutis para mim,
disse Maĩ.
Por que você empluma a face da castanheira?
Eeeh, nossa futura comida afugentou as grandes juritis.
Por que você empluma a grande icirií?
Por querer levar mulher para caçar, Maĩ empluma a face da castanheira.
Por que você passa urucum na face da grande icirií?
Por que Maĩ acaba com meu tabaco?
Nosso chão é cheiroso, disse Maĩ – nai dai dai –
assim que untar icirií, vamos nos perfumar um ao outro, disse Maĩ.
Por que os Maĩ emplumam a face da castanheira?
Nai dai dai.⁷⁶

O motivo de termos escolhido este poema Araweté está relacionado ao fato de não haver poemas indígenas nos livros didáticos, tampouco haver a inserção ou preocupação dos professores e literatos com esta forma de manifestação cultural. O que se tem é o Juca Pirama de Gonçalves Dias, extremamente fragmentado, e embranquecido e aculturado na visão romântica do indígena. Não há, pois, poemas indígenas feitos por índios, de modo que achamos por bem trazê-los, a fim de que os participantes da Roda travem contato com outras poéticas, outras formas de se manejar a poesia:

Os textos literários têm sido também o lugar de diálogo criativo com outros textos de outros povos, de outras terras, de outras culturas e com outras pessoas tão distantes – e tão próximas – de nós. (DALVI, 2013, p. 80)

⁷⁶ RISERIO, A. **Palavras Canibais**. São Paulo, Revista da USP, 1993, p. 42-43.

O próprio tradutor do poema, o poeta e ensaísta Antonio Risério, percebendo o desinteresse pela cultura indígena, reivindicava na década de 90 a aproximação de literatos e poetas destas culturas, a fim de dar-lhes dimensão estética e não só cultural: “que os poetas se aproximem para que os textos em questão sejam recriados em linguagem esteticamente eficaz” (RISERIO, 1992, p. 28). Aliás, é o que faz Risério, a partir do estudo de Viveiros de Castro sobre os arawetês: Risério recria a versão de Viveiros para o Canto da Castanheira, explorando sua dimensão sonora, sua repetição, sua escolha vocabular, tentando apreender ao máximo essa manifestação cultural, ao mesmo tempo sagrada e artística.

Segundo o poeta e professor, sua tradução primou por tentar aproximar sua versão o mais próximo da “poemúsica tribal”, “a palavra-canto”, que é como a comunidade reconhece esse *Mai Marakã*, música dos deuses.

Será necessário, antevemos, aquele esforço de *pavimentação*, já referido por Dalvi, principalmente na caracterização de alguns nomes como *Mai*, os deuses, *kadine-kãñi*, a deusa da fertilidade, os *nai dai dai* (refrão apenas sonoro), e outros termos que Risério manteve no intuito de apreender a sonoridade e a semântica dessa poética, cuja palavra, na cosmogonia araweté, funciona como um elo entre a terra e o mundo dos deuses:

“Os *Mai* são os grandes magos das regiões cósmicas, mas também os insuperáveis senhores da palavra-canto. São deuses-poetas, deuses-músicos, seres poemusicais por excelência, *marakã me 'e*, volta e meia descendo à terra para festins de peixes, jabuti, açai e mel (RISERIO, 1992, p. 30)

Assim, será preciso também informar essa preocupação com o poema-canto, meio de ligar a tribo aos deuses, inclusive mencionando detalhes que lhes são caros, como o fato de se importarem até com alimentos para voz.

Com isso, queremos trazer para a Roda de Leitura poemas de uma outra cultura, para propor a reflexão sobre semelhanças e diferenças, mas sobretudo ver como recebem esse poema; como interagem com as repetições; com as estruturas paralelísticas; o uso de epítetos; com os termos em araweté; com a figura do Xamã, primordial para a tribo; que leitura fazem e como do poema se apropriam.

Em termos temáticos, o Canto da Castanheira representa o desejo dos deuses, cantado pelo pajé *kãñypaie-ro*, sobre sua filha, morta aos dois anos de

idade. O verso “emplumam a castanheira” representa o interesse dos deuses pela menina morta.

Trata-se de um texto muito criativo, em que se fundem a sensualidade, o misticismo, a morte, fome, canibalismo, pois “além de querer a moça, os deuses desejam canibalizar o xamã e degustar jabutis” (RISÉRIO, 1992, p. 38). Em termos psíquicos, argumenta Risério, apoiado em Viveiros, que há uma “fantasia narcísica”, pois os Araweté esperam que os Mai os desejem. Trata-se de um poema em que o mais difícil é perceber quem é que fala, pois se evidencia a polifonia, a fusão de enunciados, ora o pajé, ora os *Mai*, ora a deusa, ora a menina morta. Trata-se de um “emaranhado linguístico”, além da parte performática desse canto, difícil de reproduzir em palavras.

Ainda assim, acreditamos que o poema será uma boa amostra de que há poesia em outras culturas, como se concebe a poesia em outro povo, aumentando assim o escopo dos alunos e alunas acerca da variedade de poéticas, suas semelhanças, diferenças, desmistificando cânones e estilos hegemônicos.

4.1.13 *Cântico Negro* de José Régio

CÂNTICO NEGRO

Vem por aqui" — dizem-me alguns com os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: "vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...

A minha glória é esta:
Criar desumanidades!
Não acompanhar ninguém.
— Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre à minha mãe

Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
Se ao que busco saber nenhum de vós responde
Por que me repetis: "vem por aqui!"?
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...

Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.

Como, pois, sereis vós
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...

Ide! Tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátria, tendes tetos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...
Eu tenho a minha Loucura!
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...

Deus e o Diabo é que guiam, mais ninguém!
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;
Mas eu, que nunca principio nem acabo,
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: "vem por aqui!"
A minha vida é um vendaval que se soltou,
É uma onda que se alevantou,
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
Sei que não vou por aí!⁷⁷

Este poema, do poeta português José Régio, foi escolhido como uma homenagem aos participantes, pois possui uma temática voltada para o direito de escolher o próprio caminho, de não seguir as sugestões alheias, principalmente se estas forem conformizantes e conformistas, “eu amo o Longe e a Miragem / amo os abismos, as torrentes, os desertos...”. como sabemos que os discentes encontram-se numa fase de muita cobrança, de muita incerteza quanto à profissão que escolherão, dentre outras escolhas não menos difíceis, achamos que o poema pode encorajar o sujeito leitor a se identificar com o eu-lírico e, se possível, implicar o poema em suas realidades, auxiliando-os de alguma maneira nesses impasses.

A homenagem se dá em outro plano também: todos os poemas trazidos para a Roda de Leitura serão “orquestrados” por meio de sugestões feitas por

⁷⁷ RÉGIO, Jose. **Poemas de Deus e do Diabo**. Famacção: Quase edições, 1984.

nós que mediamos a leitura, em nome da interpretação, mas como acreditamos no sujeito leitor, não esperamos respostas prontas para nossas sugestões, tentando assim ver como se sobressai o protagonismo leitor e a recepção que fazem dos textos. Todavia, neste último, intentamos deixar que eles componham suas anotações sem fazermos sugestão alguma, para que possamos ver também se a prática de pensar a partir de palavras e ideias que os poemas trazem se interiorizou, tornando-se uma ferramenta, um caminho para se chegar à interpretação, ou seja, se houve aprendizado, bem como se o convívio com os treze poemas anteriores fomentou maneiras de chegar ao texto e sua significação.

Portanto, na interpretação deste poema não faremos sugestões, tampouco a última, tão cara para esta tese, sobre a Antologia Pessoal. Assim, poderemos ver se farão menção à inclusão ou não, o que pode em certo sentido exemplificar o amadurecimento de tais questões para o discente. Longe de uma postura tecnicista, não queremos que fiquem automatizados, antes intentamos que tenham percebido que um poema permite refletir sobre vários aspectos, a partir dos diversos sentidos que possui, assim ousamos acreditar que podem realizar suas leituras sem sugestão alguma, uma vez que houve em todos os outros poemas lidos vários caminhos para apreender o texto. Desse modo, esperamos que trabalhem por analogia e reflitam sobre o que esse poema está dizendo e as inferências que disso decorrem.

Será interessante do ponto de vista analítico perceber como se sobressaem sem as sugestões docentes, mas mesmo assim faremos o formato circular e disponibilizaremos o espaço a quem quiser expor suas impressões de leitura, que certamente auxiliará, ou mesmo, conduzirá as anotações dos demais.

O poema em si, além da forma bastante prosaica, de versos livres e brancos, e de termos de fácil compreensão, permite pensar em várias questões: a originalidade dos seres, a inutilidade dos conselhos quando as realidades são diversas, a autonomia, a liberdade, o não-enquadramento ao estatuto, a questão do *outsider*, o dilema do artista, a vanguarda em arte, a singularidade de cada ser humano e de sua história.

Seu desfecho, inclusive, nos lembra do apelo modernista de Mario de Andrade, “nós sabemos o que não queremos, não sabemos o que queremos”, o qual ressoa nos versos, “não sei por onde vou, não sei para onde vou, sei que

não vou por aí!, cujo significado funde certeza e incerteza, aquela em relação ao que não se quer, esta acerca do que está por vir. Trata-se também de um poema que valoria o ímpeto e a coragem de quem decide seguir os próprios passos, ciente de que precisa seguir o *seu* caminho.

Com esse breve repertório acreditamos dar um pequeno panorama do que pode a poesia, do que os poemas falam, de que maneira são escritos, que recursos estilísticos podem ser usados, que concepções existem de poesia, com que linguagem e estruturas se constituem, para que descubram de qual mais gostam, para que se permitam dialogar com os textos, expondo seus eus, seu protagonismo leitor e, se possível, possam colocá-los suas vidas, seus mundos, seus cotidianos, suas realidades, afinal:

deve-se reduzir a extensão dos programas; diminuir a massa de informação histórico-literária, (desentronizando a abordagem periodológica); formar leitores que leiam com gosto, com sensibilidade, com 'conhecimento de causa' e com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola. O objetivo é formar leitores para a vida, no sentido plural dessa expressão. (DALVI, 2013, p.79)

Com isso, esperamos que haja identificação, pertencimento, não igual para todos, pois pode que determinado poema agrade a um participante e nada inspire em outro, pode que ninguém se agrade, ou apenas um sujeito leitor o implique em sua leitura, ou mesmo, que mais de um leitor veja sentido em determinado poema e algo que tenha a ver consigo, como sugere o título desta tese.

5. ANÁLISE DOS REGISTROS DISCENTES NOS DIÁRIOS

Uma das hipóteses deste trabalho é a possibilidade do despertar da subjetividade leitora de forma crítica e sensível. Para medi-lo, em virtude da extensão do trabalho – 35 anotações por sugestão, cerca de 5 sugestões por poema, quatro turmas no total – analisaremos mais extensivamente as anotações acerca de uma sugestão, no caso aquela que julgarmos mais representativa, entendendo as demais como fundamentais para que se configure a interpretação no momento da atividade leitora, mas inviáveis de serem transcritas no todo, tornando a análise por demais extensa e, por sua vez, maçante. Assim não separaremos por turma, escolhendo dentre as quatro turmas em que cada poema foi lido, anotações(registros) que permitam dar um panorama de como os participantes da Roda receberam esses poemas e de que modo expuseram sua subjetividade.

Os critérios que norteiam as sugestões serão os seguintes: a primeira sugestão acerca da 1ª leitura é a mais espontânea, assim usaremos para medi-la os conceitos de Catherine Tauveron, sobre direitos do texto e direitos do leitor. Com isso, traremos à tona esse acontecimento bastante real dos leitores empíricos, ilustrando sua participação nos primeiros momentos da interpretação por meio da transcrição de dois a cinco exemplos, de preferência díspares.

Em seguida, em relação à sugestão escolhida, que chamaremos de principal⁷⁸, apenas para fins de organização, procuraremos analisá-la quanto ao protagonismo leitor exposto por meio da criticidade e de referências ao gosto e à vida pessoal.

Em relação às demais sugestões, serão apresentados de 2 a 5 exemplos, com base nos mesmos critérios da sugestão principal, reservando as anotações discentes não transcritas para trabalhos futuros.

Por sua vez, a última sugestão sobre a Antologia Pessoal, será analisada em capítulo próprio, de modo quantitativo, tabulando as anotações; e de modo qualitativo, analisando os comentários e as respostas dadas ao questionário final.

⁷⁸ Entendemos todas as sugestões como importantes, mas precisamos escolher uma para fins mais detalhados de análise, assim optaremos por aquela em que a subjetividade se fez mais presente em relação a determinado poema.

Desse modo, para fins de apresentação, as sugestões sobre os poemas e as consequentes anotações serão apresentadas na ordem em que foram feitas, bem como seguindo a lista de poemas proposta.

5.1 O poema *Quadrilha* de Drummond

Sobre este poema, foram feitas as seguintes sugestões:

1ª sugestão: *Anote em seu diário o que você sentiu, ou em que você pensou, o que o poema causou em você, ou ainda, o que você entendeu*⁷⁹.

2ª sugestão: *Qual é a concepção de amor presente no poema e o que você acha disso?*

3ª sugestão: *Expresse o que deseja sobre a forma do poema, suas estrofes, versos, linguagem.*

4ª sugestão: *Você gostou desse poema?*

Transcrevemos as seguintes anotações sobre a primeira sugestão:

Todos eles amavam alguém, porém esse amor não era correspondido. Eles acabaram não ficando com seu amor verdadeiro e seguiram outros rumos, que para muitos não foi o mais feliz. (An.)

Às vezes, o nosso destino é incerto e aparecem novas pessoas na vida, que te fazem ser quem você é. O nome *Quadrilha* faz referência à dança quadrilha, casamento caipira. Normalmente quem não cria expectativa, se decepciona menos. (Fl.)

Todo mundo que amava alguém ficou sozinho e quando os outros estavam amando, Lili não amava ninguém e no final foi a única que se deu bem. Porque os outros estavam com tanta pressa de amar que esqueceram seu real significado. (He.)

Vemos que a anotação de An. está muito próxima dos direitos do texto, sendo quase uma paráfrase do poema. Como já dissemos na apresentação teórica, por muito tempo a escola esperou essa interpretação, mas a nós interessa também sondar como se organizam as demais.

⁷⁹ Trata-se de questões bastante abertas, justamente feitas com o intuito de tentar quebrar o ranço presente em indagações discentes como *O que o poema quer dizer, professor?*, ou mesmo, *Qual a resposta certa, professor?*, ou ainda, *O que é para escrever sobre o poema?*, que certamente surgiram. Como já dissemos antes, a situação da Roda de Leitura é nova para quase a metade dos participantes, além do fato que mesmo em roda, muitos sempre fizeram a leitura que o professor desejou e não a própria, de modo que leva tempo para a perda destes comportamentos.

Para Fl., a anotação também se organiza mais próxima dos direitos do texto, mas ela menciona o fato de “pessoas novas aparecem na vida”, que no poema se verifica não só em relação às pessoas, mas a situações inesperadas. Ainda assim, ela faz ligação entre o título e a dança e ao fato de não criar expectativas, uma referência implícita a Lili, provavelmente, o que a aproxima de uma leitura mais objetiva, porém com alguma subjetividade, no que concerne à apropriação.

Por sua vez, He. faz uma leitura mais próxima dos direitos do leitor, principalmente quando menciona que “os outros estavam com tanta pressa de amar”. Vemos aqui certa apropriação do texto bastante subjetiva, pois a suposta pressa é um dado deste discente, não presente no texto. Ainda assim, além de demonstrar o “equilíbrio instável dos leitores” (TAUVERON, 2012), essa anotação permite ver um pouco dos fenômeno descrito por Langlade (2013), sobre o conceito de singularização do texto, relacionado à atividade ficcionalizante do leitor, cuja teorização diz respeito à apropriação do que foi lido, tornando-o seu. Assim, o julgamento de He. sobre a pressa de amar, está relacionado ao conceito de Langlade, “reação axiológica”, pois o leitor se posiciona sobre a ação e a motivação das personagens⁸⁰.

Transcrevemos também, para fins de exemplificação, como a primeira leitura pode ser bastante constrangedora para alguns, como acontece com Ca., Ed., Gl. e Gu.:

Confuso, cada um seguiu seu caminho, diferente do outro,
independente de quem amavam antigamente. (Ca.)
Eu achei confuso, não entendi o que ele quis dizer, achei ruim,
eles se amavam só que cada um segue seu rumo. (Ed.)
Poema um pouco confuso, quase tudo não é o que você espera.
(Gl.)
Sou incapaz de opinar, não entendi quase nada, só sei que do
amor tudo pode acontecer e ficar sozinha. (Gu.)

Com essas entradas ilustramos um pouco da flutuação entre as possíveis interpretações, pois há entre os leitores consenso do desfecho, mas os meios que levam a esse fim são recebidos como uma confusão. De fato, há confusão

⁸⁰ Langlade desenvolve esses conceitos sobre o texto de ficção, todavia como se trata de um poema com “personagens” e de certa forma narrativo, tais prolongamentos da obra estão presentes. Ainda pertencem ao conceito de Langlade, a concretização imagética, a coerência mimética e a atividade fantasmática. Cf. LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In. *Op. Cit.*, p. 25.

no poema, o encadeamento de um amor a outro. Assim, é interessante notar como essas menções são bastante subjetivas, pois revelam que a “confusão” (a não correspondência amorosa) no poema, foi sutilmente reprimida, mostrando que tal confusão provavelmente lhes incomoda na realidade. Afirmamos isso, apoiados nas expressões “achei ruim” de Ed., “quase tudo não é o que você espera” de Gl., principalmente.

Depois da leitura e das opiniões surgidas com a 1ª sugestão, surgiram depoimentos sobre o fato de que “Lili era interesseira”, que “quem ama se ferra”, que “casamento não é amor”, então foi sugerido que eles pensassem *qual é a concepção de amor presente no poema e o que eles achavam disso, se concordavam ou não*. Esta 2ª sugestão, proporcionou as seguintes anotações:

Eu particularmente acho que por enquanto amor é só de Deus e de mãe. P. S. Lili claramente mostra-se no poema uma tarada, talvez ela não amasse ninguém, pois sua intenção fosse outra, não o amor. (Ag.)

É uma verdadeira confusão, isso é o amor. O amor é uma confusão, ninguém o explica. Só quem não se preocupa com ele o encontra. (An.)

O amor é muito confuso, pois sempre haverá alguém que ficará de fora, não será correspondido. Muitas vezes você não ama, mas, sim, gosta ou sente atração. (Bi.)

De cara o poema parecia bobo, mas na verdade é um poema profundo, isso realmente acontece, mas existem pessoas que correspondem o amor dos outros, não se casam por interesses. (Ed.)

Não pode existir pressa no amor. Se temos muita pressa em amar acabamos confundindo amor com paixão. Casamento não é sinônimo de amor. (El.)

Eu concordo com o poeta, pois em vida o amor raramente é correspondido, mas novas “aventuras” vêm e vão. (Gi.)

Eu concordo com o poema, essa é a realidade do amor, na maioria das vezes não é como nos contos de fadas, e nem sempre é correspondido. Algumas pessoas, como Lili, nem chegam a senti-lo. (Is.),

Lili pode não amar, mas casou-se por interesse, o que é muito comum na sociedade de hoje e também de antigamente. (Ld.)

Minha opinião sobre o poema é que algumas pessoas podem passar por isso de amor e não ser correspondido, mas com o tempo encontrar um outro destino. O melhor é não criarmos expectativas em relação às pessoas, pois não as conhecemos totalmente. (Ln.)

Na minha opinião, isso depende muito da fase da vida em que você ama. Pois em determinado momento você acaba aprendendo a amar quem te ama. Você amadurece. (Ni.)

No amor, geralmente nós amamos quem não nos ama. E quem nos ama, não amamos. Tal a ideia de quadrilha. (Ra.)

Minha opinião sobre o poema é que algumas pessoas passam por isso de amar e não ser amado, mas com o tempo encontram outro destino. O melhor é não criarmos tanta expectativa em relação às pessoas, pois não as conhecemos totalmente. (Th.)

É interessante notar que apesar da primeira sugestão propor a exposição subjetiva, só agora ocorreram opiniões pessoais de fato para os demais leitores, com exceção de um aluno que não opinou, (ação totalmente subjetiva, porém difícil de medi-la), deixando os discentes de quererem explicar o que o poema diz, e optando, em vez disso, por vinculá-lo à realidade e à concepção que possuem, orientação que buscamos como norteadora nesta pesquisa. Tal fato nos sugere que a fala do outro e o respeito à fala de cada um permitiram tal segurança. As respostas são únicas e bastante pessoais, o que nos orgulha, mas em um afã de generalização podemos tentar reuni-las em alguns grupos afins:

O amor é assim na realidade	7
Discordo do autor	1
O amor é confuso	4
O amor pode vir com o tempo	5
Casamento é diferente de amor	2
Deve-se amar a quem nos ama	2
Amor é amadurecimento	1
Amar e gostar são diferentes	2
Este tipo de amor me é desconhecido	1
Me sinto incapaz de opinar	2
O amor e o destino são incontroláveis	1
Pode haver amor e casamento verdadeiros	1

Tabela 1 – Opiniões discentes. Fonte: do autor.

Também é válido perceber que as opiniões se assemelham a opiniões maduras sobre o assunto, o que desmente certas afirmações preconceituosas de que os adolescentes não sabem das coisas ou não possuem opinião. A respeito disso, o diário de leitura da aluna G., além de conter várias opiniões sobre livros não pedidos por nós, o que revela seu potencial leitor, apresenta a seguinte passagem: “Uma vez minha mãe me disse ‘filha você não sabe nada sobre a vida’, então pensei: se eu não sei NADA sobre a vida, você não conhece

NADA sobre mim”. Tal afirmação, que vai assinada, mas pode não ser autoral, ilustra a questão. Imaginar que não opinam, nem refletem seria supô-los como “vasos” a ser preenchidos pelo saber docente – aluno na sua etimologia – o que não é mais verdade, nem em termos educacionais, quanto literários.

Outrossim, apesar da leitura do texto impelir muitas vezes o leitor a achar que quem ama acaba mal, muitos fazem uma leitura positiva, como pode ser visto nas respostas sobre a ideia de que o tempo ou o amadurecimento, ou mesmo, o destino trarão o amor, o que nos leva a pensar na apropriação que fazem para si do texto literário, executando seus direitos de leitores na medida do possível, como sugere Tauveron (2012).

Outro fator relevante é o fato de que nos Diários quase todos expuseram sua opinião, apenas dois não o fizeram, todavia na Roda, no momento que a palavra é concedida, nem todos se expressaram, o que reafirma a importância do diário como instrumento de trabalho no diálogo com o aluno, principalmente para os que ficaram calados, e aponta, ainda, para questões ainda presentes no meio escolar como a timidez, a castração, o medo de errar, a cultura da resposta certa, a insegurança, a própria violência latente que a interpretação literária proporciona. Isso fez com que a aluna A., compusesse um post acriptum, acusando Lili de tarada, o que fere “os direitos do texto”, pois isso não está claro, mas permite entrever o quanto a leitora se faz valer de seus direitos, fazendo uma leitura mais adequada aos seus valores de mundo, presentes na resposta “por enquanto amor só de Deus e de mãe”. Fica claro que a ideia de um amor diverso daquele que ela concebe a incomoda, como já sugeriu Tauveron em análise das leituras nas séries iniciais:

alunos que, ao encontrarem um texto que desafia sua cultura narrativa ou seu sistema de valores, são incapazes de ultrapassar aquilo que percebem como um escândalo cognitivo ou ético e elaboram então uma história substitutiva tranquilizadora. (TAUVERON, 2013, p. 119)

Todavia, esses momentos são interessantíssimos, do ponto de vista que permitem situar os direitos do leitor e do texto diante de todos os participantes, mas ao mesmo tempo, sem prejuízo da atividade, valorizar a liberdade de se interpretar, no afã de tentar elucidar para o próprio aluno, que caminhos tomou, porém o texto não os autorizou, mas teve o direito de tomá-los. Não é por isso

que não poderá caminhar pelo texto, há afinal ainda várias outras sendas a serem exploradas, cuja identificação poderá ser possível.

Ao se referir à força da literatura na adolescência, Michèle Petit expõe que a

Identificação é um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito. [...] Isso é algo que pode ocorrer ao longo de toda a vida, porém é muito sensível na adolescência [...]. Estão em busca de palavras que possam domesticar seus medos e respostas às questões que o atormentam. [...] E encontram às vezes o apoio de um saber, ou, em um testemunho, em um relato, em um romance, um poema... (PETIT, 2013, p.43-44)

Desse modo, vemos que o subjetivismo leitor aparece em quase todas as entradas, acreditamos que devido ao encaminhamento aberto da segunda sugestão, o qual *permitted* que se expressassem.

Nesse sentido, é relevante ver como absolvem ou condenam Lili, por ocasião do segundo encaminhamento, afinal ao fazê-lo os alunos e alunas revelam concepções bastante idiossincráticas, cuja marca é a singularidade da implicação de suas leituras, como ocorre com K., por exemplo. Esta aluna oscila entre afirmar que Lili “não o ama”, mas que “também imagino que ela realmente gostasse dele”, dando ao texto razões que ele não nos dá, mas ao fazê-lo, expondo sua opinião de que “as pessoas gostam de julgar”, de modo que ela se apropria de algo que o texto não confirma, mas que lhe propõe a reflexão acerca da sociedade que a cerca, cujo teor de indulgência não é disforme do que ela diz. O texto então passa a valer não pelo seu entendimento intrínseco, mas pelo diálogo que estabelece com as questões morais e sociais da vida.

Ao vermos a grande maioria opinando sobre a “realidade do amor”, vemos que o fazem com relativa autonomia, provavelmente pela idade em que se encontram, cujos envoltimentos sentimentais começam a se iniciar ou se iniciaram há pouco.

Ainda assim, há muita identificação com a perda do amor, motivada pelo destino das diversas personagens, estabelecendo vínculos entre si e os textos: “Acredito que os poetas nos ensinam sentir melhor o mundo, a dar atenção às coisas que não têm importância nenhuma [...] e mesmo a descobrir naquilo que damos valor algo inesperado.” (PINHEIRO, 2007, p.102)

Tais depoimentos, ainda, permitem pensar que o descaso com a poesia no Ensino Médio e sua percebida ausência não se justificam, uma vez que o

poema pode também formar o gosto do aluno. É claro que para muitos a leitura de poemas não configura um *habitus* (BORDIEU, 2007), não é um capital cultural adquirido, todavia não há da parte do aluno repulsa, quando a leitura é oferecida como uma atividade de fruição, de troca de ideias, de debate.

De qualquer modo, a concepção de amor que esperávamos que conduzisse a reflexão foi pouco explorada, em virtude deste foco em Lili. Em contrapartida, vemos que Lili, de certa forma, atrai estes jovens leitores, seja pela atitude de não amar, seja pelo casamento “supostamente” arranjado. Convivem essas duas facetas do relacionamento: ora Lili é esperta por não amar ninguém, ora ela casou por interesse, porque precisava. De qualquer forma, ao afirmarem esses pontos de vista, repetem estereótipos sociais, de “quem ama é burro”, “quem casa com pessoas mais ricas é interesseiro”, mostrando como de certa forma trazem em si certos julgamentos oriundos de um senso comum.

Nenhum deles conseguiu vislumbrar algo a mais no plano das inferências, por exemplo, nenhuma menina se deu conta de que ao julgar Lili, estava repetindo marcas da sociedade patriarcal e da violência contra a mulher. Essa incapacidade nos incomoda, pois o CEP (Colégio Estadual do Paraná) é bastante politizado e estes temas são recorrentes e reiterados inclusive pelo Grêmio de Alunos, portanto não vê-los indica ainda pouca maturidade e também pouco treino, se assim podemos falar, nessas relações entre o “mundo da leitura e a leitura da mundo”, como Marisa Lajolo, pioneira nestas questões, apresentava o propósito ledor.

Outro dado relevante nas anotações de Mu. e Ni.

Outra leitura pode ser que; as pessoas que muito planejam, com o amor ou o que seja, se dão mal, ou seja, às vezes é só deixar acontecer naturalmente. Lili pode ter se casado apenas por interesse já que J. Pinto Fernandes é o único que tem sobrenome. Pode significar que ele vem de uma família rica. Ou também possa ser pra não ficar conhecida como a “tiazona” que não casou com ninguém e acabar sendo julgada socialmente. (Mu.)

No fim, eu acho que a Lili é feliz, mas do que jeito que a sociedade impõe felicidade, “a felicidade financeira”, porém não sabemos se ela o ama de verdade. Ela se casou por dinheiro. No texto dá a impressão que ela será a única infeliz, porém no final de tudo ela se deu bem e os outros que tanto amavam acabaram infelizes. Na verdade, ela pode ter casado por interesse, porque realmente se apaixonou(ironia), por medo de ficar só. (Ni.)

é a presença de suposições para o destino das personagens, que vão além dos limites do texto, como já teorizamos. Esse processo de *atividade fantasmática* (LANGLADE, 2013) é vital para o desenvolvimento do sujeito leitor, pois representa sua apropriação literária. Muitos como I. confundem expressar impressões com adivinhar razões para a conduta das personagens, e estabelecem uma continuidade para a história, essa “concretização imagética” (LANGLADE, 2013), esse senso de imaginação é estratégia imaginativa própria, não sugerida por nós, mas que marca a própria atividade cerebral organizando razões e motivos surgidos no ato da leitura, de modo que o entendimento do que leem transcende as questões do texto e interferem nas questões e valores pessoais, o que não deixa de ser uma expressão da subjetividade.

“É a partir das leituras subjetivas que se pode negociar significados compartilhados. [...] No espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana” (ROUXEL, 2013, p.162)

Destacamos, além do exposto, o elo estabelecido por Mr.:

A vida é cheia de surpresas, Lili que não amava ninguém se casou, Teresa foi para o convento, Raimundo se suicidou. Conheci um casal que tinham planos de casar e ter filhos e resolveram juntos seguir a Deus, o rapaz foi para o seminário, a menina para o convento, hoje em dia eles são amigos, se apoiam e ajudam, ou seja, desconhecemos o futuro, ele é incerto. (Mr.)

Esta leitora aproxima os desencontros referidos a um evento ocorrido com um casal conhecido por ela, cuja separação foi necessária, mas não rompeu a amizade. Esta relação poema lido x minha vida, minha experiência é singular, como explicitado.

Adiante, sugerimos que pensassem na forma do poema, como eram os versos, se havia rimas, entre outras questões.

Transcrevemos, assim, duas anotações⁸¹:

Quanto à forma do poema parece mais como o caminho de uma história. Na verdade, mudou minha percepção quanto a isso. Não apresenta rimas, como sempre foi idealizado para mim, etc. (B.)

⁸¹ Foi sugerido aos participantes da Roda, que expressassem o que desejassem sobre a forma do poema, suas estrofes, versos, linguagem, entre outros. Nada foi adiantado a respeito da escola literária a que pertence ou às características comumente relacionadas ao autor.

Sobre a forma do poema: acho que é um poema moderno, normal, sem usar palavras difíceis. Não tem divisão de estrofes ou rimas. (C.)

De maneira geral, o poema surpreendeu a maioria, todos muito atrelados à ideia de que poemas são rimados e estrofadados. Após reler as anotações, vemos que as noções de forma ainda são bastante confusas para muitos. Na Roda, aproveitamos tal percepção, advinda pela fala espontânea⁸², para fazer uma breve referência à valorização da linguagem coloquial, ao ritmo livre e ao verso sem rimas, propostas modernistas, a que o poema faz jus.

Como defende o professor José Helder Pinheiro Alves:

Pouquíssimas obras didáticas ostentam uma abordagem que parta inicialmente da leitura de poemas para, depois, chegar a questões mais amplas de estilo de época, de traços de autores e de temáticas predominantes, de aspectos históricos e ideológicos presentes nos textos. (ALVES, 2014, p. 145)

Para tal concepção, a Roda é um espaço fortuito, pois ao virem tantas opiniões díspares, é possível chegar ao consenso com os discentes, o que parece mais profícuo. De qualquer forma, é visível como a formação pela qual passam no ensino Fundamental é precária e confusa, principalmente quanto às questões formais e técnicas. Sobre o ensino de poesia no Fundamental, o professor José Helder Pinheiro Alves afirma que

De todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico de sala de aula. Mesmo depois da massificação da literatura infantil e juvenil, não tivemos nem produção, nem trabalho efetivo com a poesia. Os problemas relativos à aplicação da poesia são inúmeros e diversos. A primeira fase do primeiro grau (1ª a 4ª séries) apresenta problemas graves no trato com a poesia - quando existe o contato. Normalmente, as professoras dão prioridade ao trabalho com textos em prosa, deixando sempre a poesia em segundo ou terceiro plano. (SILVA, 2007, p.17)

Quanto à 4ª sugestão, relativa ao gosto, transcrevemos estes exemplos:

Gostei do poema, pois retratou um pouco da minha realidade. O amor virá! (Ac.)

⁸² A fala só é obrigatória, ainda que seja para dizer que não entendeu ou não quer falar, na primeira sugestão, nas demais, deixamos que se expressem se o desejarem fazê-lo. A primeira exposição pessoal, na nossa ótica, serve para mostrar-lhes que todos têm o direito de interpretar de seu modo, inclusive há espaço para mencionar qual foi essa interpretação, ou ainda, mencionar que não conseguiu fazê-la, se for o caso.

Gostei do poema, pois depois de fazer várias reflexões, percebemos o real sentido do poema, apesar de ser confuso. (E.)

Confuso, é um poema que dá abertura para muitas interpretações. Mostra o quanto o futuro é inesperado. (F)

[Sem anotações de G.]

Não gostei muito do começo, mas depois de ler e entender ficou muito legal o poema. (La.)

Gostei, ele nos faz refletir muito, pensar sobre várias possibilidades que o autor propõe, e também me faz pensar sobre meu futuro que talvez tudo o que planejei aconteça ao contrário. (Mr.)

Gostei, no começo não imaginei que pudessem vir tantas opiniões diferentes. Fez eu refletir sobre a vida e o amor. (Me.)

No começo não tinha formado uma opinião sobre o poema, pois ocorreu um desentendimento. Mas após ouvir reflexões de outros além da minha, comecei a entender melhor a até criar ideias próprias. Foi muito interessante, gostei do poema. (Mu.)

Ao olhar para o formato fica claro que as respostas quanto ao gosto são bem menores, menos extensas, levando-nos a entender que há dificuldade em explicitá-lo e também pouca prática em fazê-lo. La. e Mu. afirmam terem gostado depois, o que para nós é confirmação de que a troca de ideias na Roda, permitiu essa aproximação. Alguns, inclusive, como Mr, Me e Mu. atribuem à audição das opiniões alheias a possibilidade de entendimento.

Em termos gerais, o poema Quadrilha foi bem recebido, propiciando que os sujeitos leitores se manifestassem, a partir da leitura compartilhada nas Rodas. Por ser o primeiro poema, vemos que a identificação e a consequente apropriação começam a surgir, mas precisam ser mais estimuladas, pois muitos não são leitores de poesia, portanto não sabem, nem conhecem, ou mesmo, não veem nos textos literários relações com a vida, com a própria realidade. Mesmo assim, é relevante o número de anotações e de marcas pessoais, como o uso de gírias, o humor numa construção textual, os valores que deixam vir à tona quando se propõem a refletir e emitir suas opiniões.

Quanto ao protagonismo leitor e à formação de um leitor crítico e sensível, parece-nos que são o debate e a conversa em torno do poema – respeitando-se a fala de todos – os principais fatores responsáveis para que tal propósito se efetive, pois muitos reveem suas opiniões a partir da fala alheia, seja desde equívocos quanto ao léxico, quanto à questões de significação, ou ainda, interpretativas. Todavia, ainda possuem dificuldade em assumir a fala alheia como sua, em sua maioria, muitas vezes ocultando essa informação nas

anotações feitas nos Diários, como mostra Dorinaldo Santos em estudo sobre o caso:

Depreendemos que aparentemente, entre estes leitores expostos, não há predisposição em admitir influências do professor e dos colegas. Ainda, podemos pensar acerca da oportunidade do aluno se colocar como sujeito [...] especialmente na escrita, possivelmente eles não tenham desejado perdê-la nem diminuí-la frente aos colegas. (SILVA, 2014, p. 111)

Sobretudo, a mínima ação de colocá-los em Roda e deixá-los falar o que pensam e sentem, além de poderem anotar o que quiserem a partir das sugestões, parece-nos um movimento bastante democrático, o qual lhes garante um princípio de autonomia ao passo que os respeita em suas individualidades.

5.2 *Merda e Ouro* de Paulo Leminski

Para o encaminhamento da leitura deste poema leminskiano, escolhemos as seguintes sugestões:

1ª sugestão: *Anote em seu diário o que você sentiu, ou em que você pensou, o que o poema causou em você, ou ainda, o que você entendeu.*

2ª sugestão: *Refleta sobre o título e a relação com o amor.*

3ª sugestão: *Refleta sobre o motivo do uso de expressões chulas e a irreverência leminskiana. É um poema clichê?*

4ª sugestão: *Expresse o que deseja sobre a forma do poema, suas estrofes, versos, linguagem.*

5ª sugestão: *Você gostou?*

6ª sugestão: *Colocaria em uma antologia pessoal?*

Feitos os trâmites já acordados⁸³, os participantes da Roda fizeram as anotações.

No poema apresentam-se dois sentidos, não entendi muito bem, mas todo mundo faz “merda”, mas quando se trata da pessoa amada a gente passa por cima das coisas e continua a idealizando. (Bi.)

⁸³ A arrumação das carteiras, a entrega dos diários, a breve apresentação do autor.

Eu achei ridículo e não entendi. É estranho. (Ed.)
Pelo que entendi é que merda (tem um duplo sentido para errar na vida ou algo assim) e que o ato de errar é comum entre todos. (Gi.)
O interessante no poema é a polissemia da palavra “cagada”, que pode se referir ao real “cocô”, deixando o poema engraçado, mas também no sentido de erro ou imperfeição. (Ju.)
A palavra teria duplo sentido, de erro e no sentido de merda mesmo, e a pessoa que a gente ama pode errar muito e a gente perdoar e quando a gente ama tudo parece perfeito. (Th.)
Estranhei um pouco. Achei peculiar, engraçado, diferente. (Vi.)

Seguindo a perspectiva de perceber como recebem os textos, diante da 1ª sugestão intentamos trazer à mostra algumas anotações que exemplificam a disparidade de recepções e, por sua vez, de sujeitos leitores envolvidos no ato de leitura. Vemos que Bi., Gi. e Th. se referem ao duplo sentido das expressões *merda* ou *cagada*, o que lhes permite dar significação ao poema, relacionando-as a erros, e esses, por sua vez, ao envolvimento amoroso. O poema permite tais leituras – os direitos do texto –, mas ainda assim cada um dos referidos leitores faz a associação a sua maneira: Bi e Th. mencionam a idealização da pessoa amada, como razão para se aceitar os erros, “as cagadas”, enquanto Gi. aponta mais a questão de que o erro é comum a todos.

Trata-se de momentos de subjetividade breves, no entanto singulares, porque são advindos da leitura deles, pois não houve qualquer explicação anterior.

Também é interessante anotações como a de Ed. e Vi. que acham o poema estranho. Ed., além disso, acha o poema ridículo. Essa anotação – muito bem-vinda entre nós – levou-nos a refletir como seria recebida tal afirmação em uma aula tradicional de literatura, ou ainda, se diante do poema amado pelo professor, o aluno ou aluna dissesse que é ridículo ou chato, ou enfim qualquer outra expressão que depreciasse o texto. Acreditamos que, salvas as raras exceções, esse jovem leitor seria depreciado pelo docente. Por isso, mínimas expressões nos são relevantes, porque a entendemos como uma forma de encorajar o protagonismo leitor.

Por fim, mencionamos a anotação de Vi. que apesar de haver estranhado, acha-o engraçado e diferente. Isso nos leva a pensar que o estranhamento possa estar relacionado a uma concepção tradicional de poesia, ou mesmo, o pouco conhecimento de tipos variados de poemas. Ainda assim, parece que o novo, por meio da irreverência, a atrai.

Não apresentamos todas as transcrições, mas após lê-las vemos que na 1ª leitura preponderou a ideia de erros cometidos no e por amor, poucos, entretanto, mencionaram o errar humano comum a todos, e que o poema é também uma tentativa de mostrar de que todos estamos sujeitos à fisiologia humana, e por sua vez, isso nos resume, nos iguala, nos torna humildes, no sentido literal do termo, de húmus (terra), e que a partir dessa igualdade, dessa *merda* que nos resume, o eu-lírico lembra-se da “merda” maior, o sofrer pelo amor de alguém, a merda da pessoa amada, que também pode ser lida como a dificuldade, a chatice, a besteira, a incompreensão, a não reciprocidade, os erros do outro. Daí a ideia de merda e ouro, ou ainda, merda e amor.

Após cada um expressar seu ponto de vista, os alunos foram instigados a anotarem e falarem suas impressões sobre o título e a relação com o amor no poema. Destacamos cinco entradas significativas:

O título “merda e ouro” passa a mensagem que o amor pode ser uma merda (representa algo ruim) ou valioso. (La.)
Eu penso que o título é que a merda é ouro que é raro. (Mt.)
Pra mim o título quer dizer que o amor pode ser difícil e precioso ao mesmo tempo. (Ni.)
O título mostra um contraste entre a palavra “merda” que não tem muito valor, e ouro que vale muito. (Re.)
Acho que o uso da palavra merda faz o poema ser diferente e criativo. (Vi.)

As anotações de La., Ni. e Vi. se organizam em torno da antítese bom x ruim, relacionando os dois termos ao amor. Os participantes associam-na aos altos e baixos do relacionamento amoroso. São leituras que demarcam um percurso subjetivo, e realçam a temática amorosa em detrimento dos outros sentidos que o poema possa ter, como a questão de que todos erram, por exemplo. Ao escolherem essas leituras, os alunos aproximam o poema de suas opiniões sobre o amor, o que é válido para o protagonismo adolescente. Vi., por sua vez, associa o título à diferença e à criatividade, mostrando um horizonte de leituras diverso dos demais. São alguns exemplos que intentam mostrar que ao se dar voz ao aluno, o docente está sujeito à ocorrência do predomínio da paráfrase nas anotações e nas exposições na Roda, porém cada aluno ou aluna representa sua individualidade por meio de um estilo próprio, o qual ratifica leituras singulares. Tais leituras, se tratadas de modo objetivo ou por meio de um questionário, cujas respostas já são esperadas pelo professor, podem

representar um erro, o que em alguns casos não deixa de sê-lo, mas que afastam a possibilidade de diálogo com o texto da parte do aluno e do entendimento do próprio percurso de leitor, enquanto indivíduo que se realiza no processo. Nas Rodas, leituras como a de Mt., que expande o limite dado ao direito de leitor – também desautorizado por nós – revelam outra forma de encarar o processo de leitura, o qual por não estar associado à nota e à punição, torna-se fácil de ser esmiuçado e assimilado, pois faz uso da exposição oral, da chance dada ao aluno de expor como ele chega a tais conclusões. Este procedimento, realizado em grupo e orquestrado pelo docente, ajuda-o didaticamente a perceber que há pontos em sua leitura que assumiu sem ter subsídios no texto que permitissem tal investida. Assim, pode esse leitor, num processo dialógico, rever seus pontos de vista e opiniões. Em contrapartida, dados todos os entraves que a Escola traz consigo – tempo, número de turmas, número de alunos por turmas, pressão dos conteúdos, obrigações protocolares como entrega de notas e avaliações, essa mesma situação ocorrida numa leitura corriqueira e sob a metodologia tradicional faz com que o aluno receba como resposta de sua leitura um *c* ou um *x*, geralmente em vermelho, que não lhe acrescenta nada, pois não lhe mostra as falhas de seu percurso leitor, tampouco lhe aproxima da curtição da interpretação, ou mesmo, do prazer de ler.

Em seguida, os alunos foram encaminhados a refletir se o poema é clichê e convencional. Com essa sugestão tentamos despertar a percepção de alguma intenção do poeta, e sugerimos que os alunos anotassem razões para Leminski ter usado termos chulos e ser irreverente:

E ele trocando a palavra amor por merda, quebrou o clichê do amor sempre ser perfeito. Ele joga o amor no “vaso”. Ele foi diferente, chamou a atenção e quebrou o clichê. (Ag.)

Leminski fala sobre a merda que é o amor e amar, de forma irreverente, indo contra o amor idealizado. (Is.)

Ele trocando a palavra merda por amor, ele quebra o ponto de vida de todos, tentando dar a ideia de amor, onde ele tenta mostrar a realidade do amor para as pessoas, onde o amor nunca termina com um final feliz e sim ele tenta mostrar para o eu-lírico que o amor não é um conto de fada. E o povo foi acostumado com o amor, que ele é lindo e o Paulo Leminski tentou quebrar este clichê. (Lv.)

A opinião de Ag. sobre “jogar o amor no vaso” foi muito feliz, pois revela a percepção da irreverência leminskiana e a fuga das convenções estéticas. Também é relevante como todos passaram a repetir a ideia de clichê (sugerida

por nós, após a explanação e a leitura dos participantes), o que mostra ao mesmo tempo uma assimilação do conteúdo exposto, mas também certa dificuldade em desenvolver a ideia mais a fundo, com inferências acerca das representações sociais e da padronização das emoções e sentimentos humanos.

O fato também de trazermos um poema com um termo chulo, deu abertura para que se expressassem da mesma maneira, que talvez aos nossos leitores soe como ofensiva, maçante e inconveniente, mas que revela, até nessas pequenas atitudes, os gestos singulares de dar voz ao aluno, cuja expressão “merda”, parece-nos, representa a quebra de todos os silêncios aos quais são impostos diariamente, para não perdermos a ótica do caráter repressor que a escola ainda carrega.

Assim, veio o momento de falar sobre a forma do poema, com a atenção para a linguagem:

O poema tem uma estrofe, tem suas palavras muito bem colocadas, não tem rimas, mas as palavras tem uma forma mais coloquial. (An.)

Quanto a forma do poema, apresenta-se com mais cara de poema, tem mais estrofes, foi usada uma linguagem bem comum, portanto sendo mais compreendido. (Bi.)

Usa palavras mais “normais” atualmente, sem linguagem coloquial. (Ca.)

É mais coloquial do que o primeiro, com rimas, mas “fora” da norma. (Ga.)

A concepção sobre forma de An. está equivocada quanto ao uso das rimas, talvez ela não atentou para a sutileza sonora nas palavras terminadas em *-das*. Para Bi. é justamente a coloquialidade que interfere na compreensão, ponto de vista com o qual concordamos, pois vemos que o léxico é o primeiro entrave da compreensão, afinal há leitores que não realizam sequer a decodificação inicial devido à falta de domínio de determinadas palavras. Por isso, a Roda de Leitura se faz também necessária, pois no momento do debate estas dificuldades primeiras tornam-se, por meio da fala de alguém, não necessariamente o professor, um domínio comum⁸⁴.

Ca., por sua vez, percebe “palavras mais normais”, mas “sem linguagem coloquial”, o que revela como o aluno entende sentidos, mas não entende

⁸⁴ Como expusemos no final do capítulo 2, o fato de lerem em silêncio e sozinhos, numa situação avaliativa, propiciou só uma resposta de acordo com os direitos do texto.

conceitos estanques, tampouco definições formais que não lhe fazem sentido. Isso ocorre também em Literatura, em que eles entendem os sentidos dos poemas, mas se equivocam com as definições literárias, principalmente aquelas vindas do historicismo.

A relação entre a coloquialidade deste poema em relação ao anterior feita por Ga. foi singular, pois se estabeleceu pelo cotejo, prática pouco comum entre os discentes, mas salutar em se tratando de arte.

Em seguida, ousamos neste poema introduzir a sugestão quanto ao gosto, com a intenção de ver como recebem um poema mais próximo de sua linguagem, de sua irreverência e de seus valores. Desmembramos esta sugestão da última, vinculada à Antologia Pessoal, cujas anotações serão analisadas em capítulo próprio.

Como também temos como hipótese, a questão do despertar do gosto, julgamos relevante ver como expressam esse gosto, se o justificam, se relacionam às suas vidas, ou mesmo, se só o afirmam ou negam:

Adorei, meu tipo de poesia. (Ag.)
Gostei do poema, ele é realista e você pode se identificar. (Am.)
O poema é muito interessante, ele traz a verdade nua e crua. É um pouco mais difícil de interpretá-lo, porém não impossível. (An.)
Achei legal, é uma forma diferente de falar de amor. (At.)
Eu gostei do poema, me identifiquei bastante com a parte da pessoa amada. (Bi.)
Não parece poesia, mas é muito legal como você pode ter duas (ou mais) visões do tema e do poema mudando a palavra. (Ca.)
Continuo com a mesma opinião só que eu entendi agora. (Ed.)
[sem anotações de El.]
Gostei do poema. (Fl.)
Achei engraçado, por não usar a norma culta e sim palavras “folgadas”. E por isso gostei, por ser incomum. (Ga.)
O poema é extremamente bom, pois é engraçado e nos faz pensar de maneira incomum. (Gi.)
Achei muito massa e realista. (Gu.)
[sem anotações de Gl.]
Eu achei genial. (He.)
Eu gostei (depois de entender) do poema, e achei verdade o que ele falou sobre o amor. (Is.)
[sem anotações de Ju.]
[sem anotações de Ka.]
[sem anotações de La.)
Eu no começo não entendi, mas com a turma conversando eu achei um poema bem realista, achei um poema que não aparenta ser um poema, mas traz uma mensagem bem grande para reflexão. (Lv.)
Não gostei muito, mas não sei justificar. Após entender melhor o poema, gostei do poeta usar o termo “merda” para quebrar padrões. (Ld.)

Minha opinião sobre é que o “texto” é muito diferente, mas que faz a gente parar e pensar um pouco sobre a vida. (Ln.)

[sem anotações de Lc.]

Muito interessante. Representa situações do cotidiano. (Mc.)

[sem anotações de Mg.]

[sem anotações de Ms.]

Esse poema, ele é diferente e legal. (Mt.)

Eu gostei bastante do estilo deste poema. (Ni.)

Discordo do poema na 2ª crítica e concordo na 1ª. Na primeira porque também acredito que isso não está fazendo bem a algo ou alguém. Na segunda, acredito que amar o outro apesar de geralmente não ter boas consequências, pode ser uma coisa mágica e única. (Ra.)

Eu gostei do poema, pois retrata o amor de uma forma diferente. (Re.)

Minha opinião é que o poema é muito diferente, mas que faz a gente pensar um pouco sobre a vida. (Th.)

[sem anotações de Vi.]

Acho que foi o melhor jeito que o eu lírico achou para expressar o que pensava, nas palavras, expressões. (Wa.)

Leminski é o campeão de audiência. Ainda assim, Ca. não acha que isso é poesia, o que torna nosso trabalho mais valoroso, pois conseguimos causar esta dúvida. Também a estratégia de pensarem em como o mesmo poema seria escrito sem os termos chulos, parece ter sido positiva.

Afinal a possibilidade de apropriar-se dos textos, uma vez interiorizada, tem por fim também muni-los da estratégia de criar recursos para suas interpretações, construir suas leituras:

Eles se refugiam com frequência num silêncio obstinado, às vezes no psitacismo ou em observações sem risco para eles. Trata-se, pois, de infundir-lhes confiança para que ousem pensar a partir de si próprios. Diversas atividades podem ser planejadas para fazer emergir sua subjetividade, para que aprendam a escutar a si próprios. (ROUXEL, 2013, p.22)

Por isso mesmo, a intenção de Ed. em manter a mesma opinião, de repulsa ao poema, mas afirmando que “agora entendeu”, reforçou nossa crença no valor da Roda de Leitura, pois não queremos mesmo que todos concordem, pelo contrário queremos que todos entendam, mas gostem só se lhes convier.

An. concebe o poema como difícil, o palavrão lhe causou certo entrave.

A ideia de que o poema é engraçado é presente em Ga, Gi, o que para os adolescentes quase sempre é um fator positivo. De fato, alegria e o humor que possuem é diverso do mundo adulto, marcado por cenhos franzidos e olhares sisudos.

A opinião de Lv. de ter se apoiado nas opiniões da turma é rara e muito honesta, pois quase nunca eles assumem que mudaram pelos outros. Como afirma Rouxel (2013),

É raro que alunos, tanto do ensino médio quanto do superior, analisem a transformação interior que se opera neles durante a leitura. O mais frequente é que isso ocorra à revelia, e seus comentários se limitem a um breve resumo da obra, acompanhado da rápida constatação de uma transformação de sua visão de mundo. (ROUXEL, 2013, p. 75.)

Assim também ocorre com Ld. que quase não respondeu e fica evidente que é a opinião da turma que o sustenta, mas sobretudo registramos com entusiasmo seu direito de não ter gostado, diante dos demais, que curtiram o poema cada um a seu modo.

Outro fator relevante nessa exposição do protagonismo é a pouca capacidade para justificar o gosto, que esperamos que ao longo das demais leituras seja ampliada. Entretanto, vemo-lo presente como na anotação de Da.

Gostei, não por um motivo certo ou profundo, mas porque me fez rir. (Da.)

O grau de subjetividade de Da. cuja valorização do poema se concentra no fato de ter rido, faz-nos pensar como a literatura está sim a serviço da vida e privá-la desse privilégio, é diminuir sua dimensão humanística, como cita Todorov:

O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo. (TODOROV, 2007, p. 77)

Também a opinião de Ca. é relevante, pois na sua simplicidade de perceber que ele compara “uma coisa ruim com uma coisa boa”, está implícito o título do poema, porém como não explicamos nada de antemão, essa constatação é dele e da Roda, posterior ao ato de ler e livre da desautorização que a explicação pregressa do professor traria.

5.3 *Lampejo* de Ferreira Gullar

O poema *Lampejo* de Ferreira Gullar foi escolhido por representar um olhar crítico acerca das questões sociais permeado de atualidade. Ao fazer uma relação metonímica entre povo e poema, este passa a representar aquele diante das dificuldades econômicas, das privações, das carências a que a população brasileira mais pobre está sujeita.

Quisemos com isso, sair um pouco da temática amorosa, próxima aos discentes e levá-los a pensar nas questões políticas, econômicas e sociais a partir do poema. Vale lembrar que não antecipamos nada, sequer o título, esperando que a troca de opiniões entre os participantes suscitasse tais questões.

Ainda, é preciso ressaltar a dificuldade de se trabalhar textos como este atualmente, em razão de movimentos como o *Escola Sem Partido*, que tem encontrado muitos adeptos entre os pais e no país. Além disso, cresce uma repulsa muito forte por parte dos adolescentes sobre temas ditos “de esquerda”, numa “demonização” dos valores e pautas que possam ser associados a questões socialistas, em grande parte devido aos eventos ocorridos em torno do PT e de seus membros. Sectarismos à parte, ainda assim entendemos extremamente necessário fazer os alunos refletir sobre questões que ainda agravam o povo brasileiro, sem é claro escolhermos este ou aquele partido político como exemplar. O que nos move é o desejo de reflexão, de construção da alteridade, da percepção da realidade de forma crítica.

Assim, iniciamos a atividade sabendo que muitas discussões viriam à tona, uma vez que muitos alunos também se sentem desconfortáveis com a postura de muitos docentes do CEP que por serem membros do PT e de sindicatos a ele filiados tomam posições parciais diante dos discentes.

Também é preciso mencionar que o CEP é um colégio por tradição politizado, cujo grêmio de alunos se faz presente nas discussões sociais e manifestações grevistas.

Diante de todas estas questões e do período pelo qual passa a nação, cujas conquistas sociais são revertidas, ou ainda, não realizadas, ousamos trazer um poema de um poeta que teve a preocupação com o social pertinente em seus livros.

As sugestões para o poema *O Lampejo*, foram as seguintes:

1ª sugestão: *Anote em seu diário o que você sentiu, ou em que você pensou, o que o poema causou em você, ou ainda, o que você entendeu.*

2ª sugestão: *Refleta sobre a atualidade do poema.*

3ª sugestão: *Refleta sobre a importância de poemas como esse para cultura brasileira.*

4ª sugestão: *Você gostou?*

5ª sugestão: *Você colocaria este poema numa Antologia Pessoal?*

Como de praxe, lemos o poema em roda e deixamos que os alunos anotassem suas primeiras impressões, opiniões, sensações. Eis algumas:

Não consegui pensar em nada sobre. (Ag.)
Acredito que o “poema” é o artista, o poeta, o povo, o pobre. (Is.)
O poema é uma crítica social e carrega a força e poder do povo e mesmo ele sendo desvalorizado e maltratado continua tendo essa força e essa luta. (Ju.)
Eu no começo não entendi, mas com a turma conversando eu achei um poema bem realista, achei um poema que não aparenta ser um poema, mas traz uma mensagem bem grande para reflexão. (Lv.)
Coronel, o poema lampejo fala bonito e toca os meus sentimentos. É um poema forte e pelo meu modo de vista faz uma crítica e a poesia é uma pessoa na sociedade. (Mg.)

No geral, a recepção desse poema foi mais difícil, devido ao seu léxico e à temática. Muitos não conseguiram anotar algo, por mínimo que fosse, na primeira leitura, ficando a Roda responsável por trazer pontos de apoio para a reflexão. Ainda assim, houve anotações entre os direitos do texto e do leitor, como as feitas por Is., Ju., Lv e Mg. Esses últimos, Lv. e Mg, priorizaram, inclusive, anotações que revelam momentos subjetivos, como a interação com a comunidade de sujeitos leitores e a implicação, respectivamente.

Em seguida, fizemos sugestões sobre uma possível ou não atualidade do poema, cujas anotações serão analisadas mais extensamente, mas não no seu todo. Dentre estas, destacam-se as seguintes:

Se revela atual, pois o mundo gira, passa o tempo, mas os problemas nunca se vão, a corrupção do político que compra o sorriso de uma cara triste e sofrida. (E.)

Acho que o poema foi “lembrado”, porque o poema é como se fosse o povo, pois como diz o poema, ele anda a pé e não mora na barra. (Ge.)

Se torna atual quando se refere à corrupção, ao governo. (I.)

O poema se revela atual ao olhar nossa situação, ainda há desigualdade, corrupção e oportunismo. (Jo.)

O poema é atual pois em uma parte diz “de repente se zanga e quebra trezentos ônibus nas ruas de Salvador”, isso é o que mais está acontecendo, manifestações que acabam em vandalismo. (Kn.)

Apesar do poema ser mais antigo se percebe que tem muito de hoje em dia por causa da injustiça que o povo sofre até hoje. (So.)

Predomina na maioria das anotações, a unanimidade em se reconhecer a atualidade do poema, marcada nas anotações pelas referências a lugares-comuns como a corrupção do povo e do país. Ainda assim, trata-se da realidade brasileira em que “a compra do sorriso”, como para E., é ainda recente. Ge. marca essa presença do poema pelo fato de fazer menção ao povo que não habita em regiões de melhores condições, nem tem acesso aos bens mais caros. I. e Ju. concordam com a atualidade acerca da corrupção, mas enquanto a primeira a coloca no outro, Ju. assume um olhar mais amplo, que aos nossos olhos parece uma perspectiva mais amadurecida do assunto. Por outro lado, há sujeitos leitores que associam o poema ao vandalismo, como fez Kn., o que nos leva a perceber como para cada um a recepção está de fato atrelada ao horizonte de leituras que trazem, bem como a sua vivência de mundo. Por fim, causou-nos certo riso, o “apesar” da anotação de So., o que numa análise das inferências, revela-nos que na concepção desse leitor, os poemas estão circunscritos a determinado tempo específico, o que para alguns textos se trata de uma verdade, mas para outros não, mas parece que ela ainda não sabe disso, ou ainda, passou a percebê-lo por meio desta leitura.

Depois dessas considerações, ousamos indagar se um poema como esse é importante, no intuito de ver realmente com o que se preocupam estes discentes, se ao responderem, desconstroem os estereótipos que deles são feitos, como o fato de não lerem, não saberem das coisas, entre outros juízos.

Pode que nestas respostas haja muito de condescendência, no sentido que já explanamos anteriormente; que possam assumir determinadas posturas porque sabem que essas posturas lhes garantem êxito e ratificam a postura docente. Ainda assim, acreditamos que em meio aos depoimentos, possam

surgir verdades subjetivas que lhes representem; levando-os a refletir na pertinência do assunto tratado, como nos adverte Dalvi: “atualidade do texto: de que modo se insere na história da literatura [...] e que contribuições traz?” (DALVI, 2013, p.86):

A ela tem um valor. (Am.)

Mostra a injustiça do que acontece no mundo e que só mostram o que é bom. Mostra a desigualdade, que o governo não se importa com o povo, quando isso devia ser ao contrário. E o povo pede muito, e ganha muito pouco. (Be.)

Para termos uma visão mais exemplar de sociedade. (Bi.)

[sem anotações de Ca.]

Ele caracteriza bem o Brasil. (Ce.)

Vale para representar o poeta que existe em cada um de nós, para encorajar a transformarmos o sofrimento, o trabalho, as injustiças e luta diária em arte. Mostra que a beleza das palavras do artista e da obra, está dentro de cada experiência individual. (Da.)

Representando a cultura, ele possui valor alto, mas não é algo que se eu lesse eu daria valor. (E.)

Mostra o pensamento da população brasileira. (Ei.)

Tem valor para incentivar uma melhora no país. (Ga.)

O poema descreve o sentimento de milhões de brasileiros desvalorizados. (Gk.)

Ajuda a ver como os problemas de 1964, durante o período da ditadura, ainda refletem nos dias atuais. Nos faz compreender o verdadeiro significado e importância do povo. (Gm.)

Mostra que podemos fazer a importância. (Gy)

Ele fala sobre as dificuldades que o povo fala e que de certa maneira representa a cultura brasileira. (He.)

Para termos uma visão da sociedade. (Ib.)

Ele mostra fatos que não são vistos por alguns. (Is.)

Acho que é de grande importância para leitores, mas de pouco uso a outros. (J.)

O valor desse poema é importante, ele tenta passar uma crítica ao nosso sistema de sociedade, e eu gosto muito disso. (L.)

Esse poema é só mais um dos milhares que já foram feitos, no meu ver o “povo” tem que falar menos e agir mais. (Le.)

Para tomarmos consciência de que não estamos vivendo em um mar de rosas e que o mundo tá virado e nós temos que cuidar do mundo. (Lb.)

Mostra para nós que podemos mudar o país e a gente. (Lm.)

[sem anotações de Li.]

Pra mim não muda nada. (Lu.)

Porém a mídia pode mostrar sua situação e seus problemas e ainda assim não ser resolvido, deixando-o sem outros meios de solução. (Ls.)

Valor: forma de se expressar e não se calar diante do que está acontecendo na sociedade, queremos muito e não falamos nada sobre. Vejo como uma voz no meio do povo. (Ma.)

Eu gostei desse poema, pois ele fala diretamente e é fácil de entender. (Mt.)

Tem um valor muitas vezes sem impacto algum pelas pessoas que leem não se importam. (My.)

Ele pode fazer com que as pessoas abram a mente para pensar sobre o que acontece na sociedade. (Mi.)

Não há nenhum valor, pois o poema não é conhecido e o povo brasileiro em geral não gosta de literatura. (Ny.)
É que fez o povo acordar para a vida. (Ra.)
O poema mostra a sociedade brasileira e sua constante luta. (Rt.)
[sem anotações de Ri.]
É importante já que é o que está acontecendo atualmente em nosso país. (Vc.)
O seu valor é na ajuda das pessoas verem a realidade e lutar pela sua melhoria. (Vt.)
Acho esse poema importante para a cultura brasileira porque ele representa uma situação, uma situação que pode ser a realidade de muitos brasileiros. (Y.)

Apenas Ls. apresentou uma anotação confusa, os demais atribuem os seguintes valores ao poema: para Lu. ele não muda nada; para Ny. também, justamente porque o povo é ignorante de leitura e da existência desse poema; e para Le. e My. é um poema inofensivo, diante do descaso dos brasileiros. Por outro lado, J. acha que será importante para um seleto grupo de leitores, outros como Gy. e Mt. acreditam que ele expõe o valor do povo. Também no sentido de representatividade dos brasileiros são as anotações de Gk., Gm. e He. Inclusive, para El. o poema mostra o sofrimento desse povo. Para alguns como E., ele representa a cultura, outros acreditam no seu poder revolucionário como Da., Lm. e Vt. Também há a ideia de que o poema pode ser um instrumento de melhora em Bi., Ga., Mi. e Ra. Enfim, para Ce., Lb. e Rt. ele descreve o Brasil, enquanto que para Be., Is., Lb., Vc. e Y. ele mostra a realidade. Am. respondeu de modo sucinto, bastante protocolar, que há valor.

Por fim, suscitamos a questão do gosto pessoal, para que tenham cada vez mais voz:

Não muito, pois é um tema muito forte, mas que tem uma reflexão forte. (B.)
Gostei, achei interessante por contar a história do povo. (D.)
Gostei, pois é um poema bem claro! (E.)
Gostei do poema, acho que traz assuntos interessantes. (Ga.)
Gostei porque ele representa a sociedade como ela é. (Gk.)
Não gostei, muito confuso. (I.)
Não gostei, o assunto que se trata é chato e desinteressante. (Ju.)
Sim, pois me deixou pensativa. (K.)
Não achei tão interessante. (Li.)
Sim, mesmo não estando entre meus favoritos, ele é um poema que faz menção à sociedade brasileira como maioria. (Lc.)
Não me toca por isso não gostei muito. (Mr.)
Gostei, pois me identifiquei com o povão simples e guerreiro. (Ra.)
[sem anotações de Sa.]
Sim, é bacana. (So.)

A opinião quanto ao gosto se dividiu nas quatro turmas. As anotações acima tentam representar isso de forma sucinta. Enquanto para alguns é o tema que lhes atrai (Lc., Gk., Ga., E., D.); para outros, este é motivo de repulsa (Ju. e Mr., por exemplo.)

Essas anotações revelam sujeitos leitores bastante díspares, cujas preferências se antagonizam num mesmo ambiente. Diante disso, fica óbvio perceber a repulsa que sentem ou sentirão diante de outras situações escolares que tenham por intenção respostas unívocas e pré-concebidas. De fato, um dos caminhos da reflexão docente deve passar pela ótica de que sua disciplina não é a primeira, tampouco a última em grau de importância para estes adolescentes, os quais também se encontram em suas respectivas fases e trazem consigo características e histórias singulares.

Ainda assim, há um predomínio de anotações favoráveis diante das desfavoráveis, vendo que este tipo de temática também os atinge, em menor grau que os poemas anteriores.

5.4 *O Tejo é mais belo...*

O fragmento XX, do Guardador de Rebanhos, de Alberto Caeiro, é um poema lírico, que valoriza a beleza das coisas simples e a conseqüente relação de afeto que o indivíduo pode estabelecer com determinado elemento, no caso, o rio da aldeia, atribuindo-lhe uma importância singular e vital. Como desejamos desenvolver o protagonismo leitor, bem como a implicação do sujeito, escolhemos esse poema cuja temática aponta para a valorização das idiossincrasias e dos pertencimentos com que circunscrevemos o mundo a nossa volta.

Há vários caminhos interpretativos, mas optamos em suscitar reflexões baseadas na analogia com suas histórias pessoais. Desse modo, as sugestões elencadas foram as seguintes:

1ª sugestão: *Anote o que você entendeu, pensou, se lembrou de algo ou alguém, o que sentiu...*

2ª sugestão: *Estabeleça uma relação com a sua vida: quem ou o quê representa o Tejo e o rio da sua aldeia?*

3ª sugestão: *Atente para a linguagem do poema, para o uso de rimas, estrofes, entre outros aspectos.*

4ª sugestão: *Você gostou, por quê?*

5ª sugestão: *Você colocaria numa antologia pessoal?*

Quanto à primeira sugestão destacamos a grande maioria respeitando os direitos do texto, como a paráfrase de Mc.,

Eu entendi que ele acha o Tejo bonito, só que ainda assim, apesar de todas as qualidades dele, prefere o rio que está na aldeia dele (corre pela aldeia dele). (Mc.)

Porém há exemplos de leituras em que os direitos do leitor se exerceram, mas foram extremados, causando a inversão da significação proposta pelos versos iniciais, de modo que foi respeitada nos diários, mas desautorizada pela leitura dos demais participantes. Ainda assim, o registro é interessante para a construção do entendimento no ato de ler, no que diz respeito aos aspectos literários, mas também, em termos pedagógicos, como na conquista da autonomia e da confiança. Eis alguns exemplos,

As pessoas valorizam as coisas grandes, mesmo quando as pequenas as fazem feliz. (Gk)

Vemos que esse sujeito leitor expõe uma interpretação equivocada se pensarmos que o eu-lírico valoriza o que lhe é pequeno, justamente por ser seu. Ainda assim, o registro no diário funciona como uma tentativa de entendimento e nos mostra como a leitura de poemas é uma práxis bastante sutil e complexa, devido à mínima atenção necessária à comparação inicial, proposta, como referido no capítulo 4, pelo jogo entre a relação de superioridade *mais*, e as conjunções *mas* e *porque*. Diante disso, entendemos que o uso de uma metodologia diversa, que permita a escuta do outro é uma ferramenta eficaz para sanar tais questões *a posteriori*, uma vez que *a priori* entram em jogo questões de domínio do léxico, das regras da língua, da atenção, da capacidade cognitiva, que advêm do perfil de cada indivíduo. Algumas teorias que possuem contato com a teoria do sujeito leitor, como o letramento literário de Rildo Cosson,

também apontam estas dificuldades iniciais, as quais parecem fugir do controle docente. Ainda assim, a interação entre os participantes na Roda é uma maneira, não a única, de minimizar essas dificuldades, cujo senso de proximidade com o outro é aceito em nome da similaridade de idade, fase estudantil, ou mesmo, advindo da própria percepção de que os outros também não conhecem determinadas palavras, confundem-se, equivocam-se. Vemos, às vezes, o efeito oposto dessas dificuldades, como no caso das anotações de Gi.:

1º Bom eu não sei o que é “Tejo”, mas pelo que entendi o poeta expressa que existem coisas belas, grandiosas e famosas no mundo, e que essas coisas por mais belas que sejam não tem o mesmo valor para nós. 2º Ele valoriza o seu rio comparando com o Tejo. E demonstra a beleza em coisas simples, mostra também que o valor sentimento é maior que o singular. (Gi.)

Essa participante entende o poema pelo contexto, pois a dúvida quanto ao que era o Tejo permeou toda a primeira leitura e deixamos que a Roda trouxesse tal significação, reservando ao docente a revelação do significado, caso não ocorresse. Assim, num segundo momento em seu diário, não sugerido por nós, ela ressignifica o poema, definindo o Tejo, configurando um movimento subjetivo impelido pela escuta do outro⁸⁵.

Quanto à segunda sugestão, a qual nos ateremos a mais exemplos, vimos na possível analogia, uma chance de mostrar-lhes como um poema pode dizer algo de sua vida. Assim, sugerimos que estabelecessem a comparação Tejo-Rio da aldeia em algum ponto de suas vidas, mas não dissemos qual a comparação deveria ser feita, supondo que a fariam pensando em uma situação, um acontecimento, uma pessoa, um ente querido, um animal de estimação, um objeto, enfim, o que lhes conviesse. Ao estabelecer a comparação, mas não a limitar a determinado assunto, acreditamos colher anotações extremamente subjetivas e espontâneas. Eis algumas:

Por exemplo, para outras pessoas um cachorro Husky ou cão de raça é muito lindo e “melhor” (e eu mesma acho essa raça um amor). Mas para mim os meus cachorros vira-latas são lindos, muito preciosos e únicos. (Bi.)

⁸⁵ Há outras marcas interessantes que sustentam essa análise, como uma flecha grafada sobre a palavra Tejo, a qual traz ao lado a informação: “principal rio de Portugal”, além de marcas do apagamento do ordinal 2º no início do segundo parágrafo, talvez com o intuito de não demonstrar que a leitura foi alterada depois. Essa dificuldade em assumir a fala de outro, já foi mencionada por ROUXEL (2013) e Dorinaldo Santos (2014). (Cf. as citações nas páginas 112 e 119, neste trabalho.)

Meu rio é minha mãe e o Tejo é a Ana Maria Braga. (F.)
 Os dois são a mesma pessoa para mim, que é o meu namorado, porque para mim ele é tudo, e não tem como achar outro super belo. Ele era o “inalcançável” que de alguma forma alcancei. (Fl.)
 O Tejo seriam as novas músicas do Imagine Dragons e o rio da minha aldeia seria as músicas antigas. O rio da aldeia é mais verdadeiro porque ele é simples, mas o que você sente por ele é verdadeiro, é o que você gosta. (Gk)
 Meus melhores amigos, Jesus, família. Para o resto das pessoas pode parecer um clichê, mas somente eu e essas pessoas sabem o que passamos. Só a gente sabe o que sentimos, o que aconteceu e o que tivemos que enfrentar. (Gm.)
 O Tejo são imagens adorativas, mas o rio da aldeia é Deus. (J.)
 Tejo: Canadá. Rio da aldeia: Curitiba. (L.)
 O Tejo seria ter uma vida muito boa, ter dinheiro. O rio da minha aldeia seria trabalhar para conseguir o que quero porque é bom às vezes passar por dificuldades. (Lm.)
 Meu melhor amigo, Jesus, minha família, pois eu sinto, convivo, “só” eu sei o que sinto, quão importante são para mim. Amo pelo que é, não pelo que faz. (Ma.)
 A mãe da minha amiga é muito legal, deixa ela sair sempre, etc. Mas eu nunca trocaria a minha mãe por nada. (Mc.)
 Na minha vida o Tejo é meu Pai e o rio é o meu padrasto. (Mg.)
 Tejo: Vancouver. Rio da aldeia: Curitiba. (Mi.)
 Muito dinheiro é o Tejo, pois eu queria ser rico, mas o rio que corre pela minha aldeia já me satisfaz tanto quanto o Tejo. (Ot.)
 O meu Tejo é a silueta perfeita e uma mente sem neuroses. O rio da minha aldeia é o quanto eu já superei, melhorei e evolui comigo mesma e com as pessoas ao meu redor. (Ra.)
 O Tejo para mim pode ser como uma grande Companhia de Ballet conhecida, mas para mim o que considero mesmo é onde danço e tenho minha segunda família dançando. (Rr.)
 Tejo da minha vida: um porsche. Rio da minha aldeia: não tenho, só me contento com o melhor! (So.)
 O Tejo seria os meus amigos em geral, eles são legais, etc. Mas eu [tenho?] duas amigas que são o rio que corre pela minha aldeia, pois elas são as minhas amigas. (Y.)
 Com essa metáfora eu comparo o Rio Tejo às músicas de hoje em dia e o rio da aldeia representa as clássicas músicas da Legião Urbana. Também podendo comparar a mãe dos outros que deixa tudo e a minha que não deixa e briga. Obs: ainda é a melhor. (Wa.)

No intuito de dar voz ao discente, vemos que a proposta de estabelecer uma analogia foi, em geral, bem compreendida e que cada um estabeleceu a relação com o que lhe convinha, não descartando a hipótese de que um ou outro participante possa ter se inspirado na anotação alheia, dada a proximidade com que estão sentados, bem como a própria dinâmica interativa da Roda de Leitura. Ainda assim, ao relermos algumas entradas, recuperamos – ainda que não seja possível transcrevê-las – algumas das emoções com que recebemos certas explicações, em razão do caráter subjetivo que apresentam, além do vínculo emotivo que veiculam. Afirmamos isso, apoiados nas anotações de Mg., por

exemplo, para quem o padrasto é esse algo menor que o Pai, porém maior, como sugerem os versos de Caeiro. Nesse esteio, aparece também a figura materna, como em F., Mc. e Wa, e a figura divina, como em Gm. e Ma. São exemplos singulares de possíveis liames entre o poema lido e a particularidade de seus mundos, com suas respectivas idiossincrasias. Propor-se a ouvi-los, ou mesmo lê-los, mostra-nos como estes adolescentes trazem outros “mundos” em seu íntimo, que lhes delimita gostos, atitudes e opiniões. Afirmar isso talvez não seja inédito, mas o fazemos com o intuito de tornar relevante que a abertura para fazê-lo decorre da crença nos leitores reais, bem como no uso de recursos que possibilitem tal expressão. Portanto, como nos são caras anotações que estabelecem vínculos mais voltados a questões afetivas e familiares, também nos tocam situações que correm ao largo inclusive das nossas sugestões, como as realizadas por Fl. e So. A primeira funde a analogia Tejo e Rio da Aldeia na pessoa de seu afeto, estabelecendo, além de uma leitura singular e original, uma atitude transgressora que ultrapassa a comparação proposta por nós, certamente motivada pela verdade interior, ou seja, como posso escrever sobre essa ou aquela coisa se pra mim ambas me representam? Vemos nessa atitude um direito do leitor (Tauveron, 2014) sendo exercido com muita perspicácia e confiança. Também ressaltamos, ainda de forma mais intensa, a analogia de So. que não se permite ver a beleza das coisas simples, e opta por querer as grandiosas e complexas. Esta anotação também nos faz refletir porque aponta para questões da implicação do sujeito, neste caso não ocorrida, mostrando que o poema e sua “sugestão” não lhe dizem respeito.

De qualquer forma, vemos que ainda que tenha sido induzido, o movimento de reflexão sobre a analogia ocorreu em todas as turmas e todos o fizeram, o que mostra que é possível suscitar práticas de pensar o mundo e suas particularidades a partir do texto literário, fazendo da aula de literatura um espaço para uso da sensibilidade e da exposição do pensamento. Há aspectos acerca da dimensão do alcance desta prática que escapam de nosso controle, mas que em algum grau ocorrem, principalmente impulsionados pela escuta do outro. Afirmamos isso, porque ao ouvir que determinada aluna ama mais o padrasto do que o pai, talvez outro discente seja levado a pensar nisso, mas não expôs em seu Diário, tampouco diante do outro. Estes seriam ganhos só possíveis de medir com uma equipe multidisciplinar, nosso plano em investigações futuras.

Quanto às analogias realizadas, vemos que a subjetividade voltou a aflorar, uma vez que no poema anterior, *O Lampejo*, foi mais difícil estabelecer vínculos ou relações consigo. O interessante, entretanto, é que ao partirmos de uma temática voltada para a valorização da natureza, houve a valorização da natureza de cada participante, indo desde o que se ingere, a arte que se faz e em que se aprimora, a viagem que se quer fazer, o animal de estimação, os familiares, a crença pessoal até a autorreflexão sobre o próprio ser, como fez Ra., que apresenta em sua anotação uma reflexão sobre a melhora em relação a si e aos outros, sendo o rio de sua aldeia o representante desta melhora, mostrando ao mesmo tempo uma leitura crítica de si mesma, pois ao associar o Tejo a “uma mente sem neuroses”, faz um movimento reflexivo de longo alcance, indo do ideal que ela deveria ter sido ao real que ela é, mas que já representa uma evolução. Esse domínio emocional e essa apropriação do texto literário para uma realidade particular nos permitem acreditar cada vez mais no caráter salutar da leitura de poemas e, de certo modo, ao nos depararmos com tal evento na Roda de Leitura, ecoam em nós os procedimentos a que nos referimos no capítulo 1, sobre o potencial regenerativo que a literatura tem adquirido ao longo de diversas realizações que intentam motivar, melhorar, desenvolver ou mesmo propiciar prazer por meio da leitura⁸⁶.

Sabemos que “experiências com o poema e a leitura literária em geral nem sempre se medem, elas habitam um espaço difícil de mensurar” (PINHEIRO, 2007, p. 90), mas o fato de um discente se colocar na situação de leitor e conseguir pensar valores, conceitos e ideias, ainda que sugestionados a fazê-lo, pode ser o começo do desenvolvimento de uma relação mais dinâmica e eficaz com a leitura, pois aquele pode começar a perceber que os poemas podem – certamente que não todos, e nem em todos os momentos – fazer parte de seu entendimento do mundo e, mais ainda, propiciar-lhes o prazer que decorre dessa interação.

Como sugere Rouxel (2013),

É necessário, pois, junto aos atuais alunos, incentivar as abordagens sensíveis das obras, estar atento para sua recepção ou para o que manifestarem sobre sua experiência estética. Talvez esta não possa ser comunicada: ela se inscreve na esfera

⁸⁶ Refiro-me ao CRILS e TRO, cujos trabalhos se sustentam nestas perspectivas, expostas anteriormente.

do íntimo e adapta-se bastante bem ao silêncio.[...] De fato, a implicação identitária é particularmente importante na experiência de leitura. (ROUXEL, 2013, p. 207)

Alguns leitores estabeleceram liames com seus animais de estimação, outros com seus apetites, outros com o passado, alguns com seus planos futuros, fazendo do leitor algo maior do que um indivíduo que lê a “história” de um eu-lírico que se debruça sobre o próprio e dileto rio, mas alguém de carne e osso – um leitor real – que se debruça sobre sua própria vida a partir dessa leitura.

Em seguida, propusemos o olhar para a forma, dentre as anotações, escolhemos as seguintes:

A forma do poema me complicou muito, me confundiu (pra ser mais exata). (Mg.)

Não gostei da linguagem, pois ela vai e não vai a lugar nenhum. (F.)

Referente à estrutura do poema foi usado palavras mais antigas. É um bom poema, pois por meio de metáforas desenvolve sentimentos e curiosidades além de utilizar estas palavras trazendo mais conhecimento. (Wa.)

Nas anotações sobre a forma, foi comum a presença de termos como antigo, formal, erudito, para se referir ao poema, revelando-nos que de todos os poemas lidos até aquele momento, este é o que possui uma linguagem menos comum aos discentes. Para alguns sujeitos isso é ruim, para outros, afoitos por novas palavras como Wa., é algo benéfico. Vemos, ao longo de quatro Rodas, que realmente o Ensino Fundamental não lhes deu um suporte mínimo para trabalhar com estas questões, inclusive a própria sugestão em torno da palavra *forma*, soa para muitos estranha, de modo que para nós revela-se a necessidade de partir destes textos, mas também paralelamente retomar, ou ainda, trazer conceitos mínimos sobre versificação e estrofação, com o intuito de mostrar-lhes que os poemas também podem ser olhados sob este aspecto, para, quem sabe, em momentos futuros, revelar-lhes, enfim, o amálgama entre forma e conteúdo.

Assim, ousamos fazer novamente a sugestão acerca do gosto, também hipótese desta tese, e nos surpreendeu que muitos dos que não haviam entendido ou demonstraram certa repulsa pelo desconhecimento do termo Tejo, afirmaram que gostaram e que colocariam o poema em uma antologia pessoal,

revelando para nós, pesquisadores, como há percalços que precisam ser vencidos para que a identificação ocorra.

Destacamos as seguintes anotações:

Eu amei de todas as formas possíveis... ele remete coisas que fazem parte da minha vida e da minha visão sobre cada uma. (Gm.)
Gostei, pois ele fala sobre “dar valor” ao que está ao seu alcance. (Mi.)
Gostei porque o poema é enigmático e questionador em relação do real e do ideal. (Ra.)
Ele é difícil de entender e tem que ler bastante para entender o que ele quer dizer. (Lm)

A anotação de Gm. dispensa o nosso comentário, pois reflete o objetivo da metodologia do trabalho docente e ratifica a hipótese desta tese, que ousa acreditar no desenvolvimento de um sujeito leitor implicado. Para Mi. a identificação se deve ao tom de ensinamento que o poema trouxe, para Ra. o conteúdo crítico é o que a estimula. Trouxemos à vista a anotação de Lm, para marcar uma verdade do sujeito leitor, pois ao mencionar a dificuldade de leitura do poema e a necessidade de reiteração do ato de ler, mesmo sem ter sido questionado sobre isso, tal assertiva revela que para este leitor o gosto passa pelo entendimento e pela acessibilidade do texto.

A maioria gostou do poema, apesar de muitos terem sido travados pelo desconhecimento do significado da palavra Tejo e da dificuldade na leitura. Ainda assim, o momento do gosto e também da última sugestão – sobre a antologia pessoal – é um momento de fechamento, à guisa de conclusão, de chegada para a leitura. Acreditamos que esta seja a razão para que muitos passem a gostar, uma vez que inicialmente a leitura do poema possa ter se revelado difícil. Vemos, então, que muitos só não gostam porque não entendem, o que é aceitável.

Transcrevemos alguns exemplos dessa mudança, entre a 1ª anotação e a 5ª, a fim de demarcar que o encaminhamento metodológico foi válido sob esta perspectiva, caso contrário a repulsa e o distanciamento originais permaneceriam:

Lendo mais uma vez e sabendo o que é o Tejo fica entendível, caso contrário é mais difícil. Palavras mais formais. (Fl.)
Gostei. Pois o poema é difícil de entender, e de começo, não parece nada demais. Mas após o entendimento, se torna um poema muito bonito, que fala de sentimentos e da simplicidade

nas coisas, que muitas vezes são melhores e mais importantes que coisas grandiosas. (Mc)

Outro dado interessante que destacamos é a maneira como a insegurança e a autocrítica muitas vezes são barreiras que condicionam as reflexões discentes. É o que ocorre com Y., a qual afirma:

Não entendi muito bem, mas me fez lembrar do mar e dos oceanos, ele dá mais valor ao rio dele do que ao Tejo, mesmo o Tejo sendo maior e mais belo. Ele não acha o dele melhor e que só o dele é bom, ele também reconhece a importância do Tejo. (Y.)

Repare-se que a participante realiza uma leitura muito próxima dos direitos do texto, mas de alguma forma há uma trava, há a sensação de que não entendeu, o que nos leva a pensar em razões de outra ordem, talvez a autonomia pouco desenvolvida seja uma delas.

5.5 *Deus Negro* de Neimar de Barros

O poema *Deus Negro* foi escolhido com o propósito de trazer para a realidade discente a temática do racismo, no intuito de suscitar que reflitam sobre a questão do preconceito contra afrodescendentes e outros possíveis diálogos com a negritude. Em termos formais, o poema é bastante narrativo e com linguagem numa variedade menos formal, o que pode suscitar certa facilidade de leitura. Sobretudo, interessava-nos como reagiriam à ideia de um Deus Negro, a qual poderia destoar do imaginário que trazem sobre o assunto. Também intentávamos que refletissem sobre a religiosidade, reiterando o movimento reflexivo de pensar a partir do poema, em nome de uma possível implicação.

Para este poema foram feitas as seguintes sugestões:

1ª sugestão: *Anote o que você entendeu, pensou, se lembrou de algo ou alguém, o que sentiu...*

2ª sugestão: *O que você acha de um poema com essa temática?*

3ª sugestão: *Qual a sua concepção de Deus?*

4ª sugestão: *Como é a estrutura do poema?*

5ª sugestão: *Você gostou?*

6ª sugestão: *Você colocaria numa Antologia Pessoal?*

Este poema, após analisadas todas as anotações, foi mais surpreendente do que os demais, pois houve certo silêncio quando findamos a leitura, num misto de surpresa e admiração. A ideia de um Deus negro ainda é nova para muitos, por mais que existam alguns discentes que tenham tido contato com ideias afins em outros meios⁸⁷. Destacamos alguns exemplos dessa recepção:

Um dos melhores poemas que já li, significa algo, quase me fez chorar e senti que era algo certo, forte e chocante. Ensina a dar valor e descartar pensamentos preconceituosos. (Da.)

Eu achei forte, verdadeiro, fala sobre uma pessoa racista, faz refletir sobre como é o racismo, o preconceito. (El.)

Eu achei maravilhoso, mostra que todos os preconceitos podem voltar contra nós, e que a pessoa que a gente ignora ou trata mal pode ser a pessoa que vai nos ajudar lá na frente. (Lb.)

Achei forte, falando sobre o racismo e o preconceito, a forma como o poeta fez com que o poema entretenha o leitor, a ponto de rever suas próprias ações. (Ed.)

O poema faz uma crítica aos preconceitos. E isso me faz lembrar que quando os negros eram escravizados, uma das justificativas era de que Deus era branco. As pessoas negras eram do Diabo, porém Deus nunca teve cor. (Lg.)

Esse poema é um tapa na cara da sociedade inteira. Preconceito é um lixo e quem o pratica é pior que um lixo. (Mu.)

Difícil achar quem não se manifestasse a respeito do poema, inclusive o uso do termo *acho* foi recorrente. Diante dessas recepções tão próximas dos direitos do texto, ousamos inferir que a linguagem deste poema, aliado à temática cristã – a qual permeia o imaginário de 90% dos alunos – facilita a exposição da subjetividade discente. Destacamos, nesse sentido, a anotação calorosa de Mu., para quem o poema traz em si a força de um “tapa” na sociedade que o cerca.

Além disso, como nos interessa aqui analisar se metodologias como a Roda e os Diários podem despertar o gosto e a relação de pertencimento com os leitores, tornando-os reais, as anotações transcritas apresentam termos como *forte*, *maravilhoso*, *pesado*, que servem para exemplificar que se trata de um poema que mexe com os adolescentes e neles encontra eco. Neste escopo, a

⁸⁷ Na Roda, os alunos fizeram menção a uma série televisiva em que Deus é negro, ao filme *Auto da Compadecida* e à presença de personagens negros em situações de destaque. Advertimos que isso é fenômeno recente, impulsionado, inclusive pela mesma intenção que possuímos, que é pensar as questões raciais e sociais. Também mencionamos que há 25 anos, quando lemos o poema pela primeira vez, o impacto e a surpresa eram maiores, uma vez que o espaço dado aos negros era mínimo.

opinião de Da. em muito nos tocou, principalmente porque essa leitora em especial adquiriu uma relação de pertencimento muito forte com o texto⁸⁸.

Por outro lado, (ainda sobre a linguagem e sem perder de vista que o poema não pertence ao cânone escolar, visto por alguns críticos e pesquisadores como um poema menor em questões estéticas), comprovamos – ao perceber a facilidade de leitura deste poema – que aqueles escolhidos por representarem um estatuto mais estético do que cultural, são realmente difíceis de ler, como já mencionamos, devido às elipses, quebras de sintaxe, vazios, plurissignificações, vocabulários, inversões, analogias, metáforas, entre outros estratos.

Nesse sentido, ideias comprovadas em outras situações e defendidas por alguns professores, como o professor José Helder Pinheiro Alves (2007), de que deve se partir de textos mais palatáveis para textos mais desafiadores, se fazem presentes.

Diante disso, encaminhamos a segunda sugestão, a qual trata de refletir sobre a presença de textos com esse tema na Roda de Leitura. Eis algumas anotações pertinentes:

Eu acho que possa e ao mesmo tempo não ter. (Am.)
Que devemos rever nossos atos. (Gy.)
A temática do poema é importante, tendo sido um tema só abordado nos tempos contemporâneos, (racismo, homofobia e preconceito) para abordar a ignorância de nossa sociedade. (Ed.)
Poemas com tema de preconceitos são importantes para os leitores enxergarem a realidade em que vivemos, e que mesmo sem percebermos muitas pessoas sofrem com isso. (Li.)
Pra mim, a importância de poemas como esses é que nas mentes mais jovens que começam a praticar racismo, pensem mais sobre o mal que fazem às pessoas. (Ny.)

A anotação de Am. revela um sujeito leitor indiferente, não tendo o poema a relevância que julgávamos. Não conseguimos racionalizar essa posição, vários fatores podem sustentar essa anotação: a criação familiar, o preconceito latente, ou ainda, questões de outra ordem, como o equilíbrio emocional no dia, pensando numa racionalização mais voltada para os campos da psicologia; ou

⁸⁸ Afirmamos isso, tendo em mente que a referida aluna escolheu esse poema para declamar e ganhou o concurso realizado no colégio, denominado Sedução Poética, de modo que podemos comprovar todo o apreço que exprime em seu diário pela descoberta do poema. Trata-se de uma relação singular de implicação, cujas nuances serão mais especificadas no capítulo 6.

mesmo, o pouco apreço estético, o qual talvez pudesse encontrar outra recepção se fosse escrito com outras palavras, ou ainda, por meio de um eu-lírico diverso. Todavia, o que é interessante é perceber que esse leitor não foi tocado pelo poema, que na perspectiva do sujeito leitor não é um absurdo, ou um erro de leitura, mas a própria representação prática de como os textos literários não abrangem a todos e não possuem determinada “aura” que deve a todos cativar:

Inúmeras vezes encontramos alunos e alunas que resistem a poemas de Drummond, de Cecília Meireles, de Manuel Bandeira. Nessas situações alguns professores agem estranhamente chamando os alunos de burro, de insensíveis... não tem a velha paciência histórica, a consciência de que se o aluno tem dificuldade a gostar de algo que poucas vezes teve acesso. E se o teve foi via livro didático, de um modo nem sempre adequado. (ALVES, 2007, p. 90)

Para Gy. o poema é relevante pelo potencial de permitir a reflexão sobre a própria conduta, já para Ed. e Li. a importância reside na reflexão em torno do preconceito. São anotações realmente breves e aparentemente retóricas, no sentido de que redundam na ótica do politicamente correto, não havendo quem se manifestasse totalmente contra ao poema, ainda que não pensasse assim. Ainda assim, esses excertos revelaram que a temática a certa altura da leitura tornou-se domínio comum entre os participantes. Cabe ressaltar a opinião de Ny, que ao mencionar a importância do poema para minimizar o sofrimento de quem é alvo de racismo, provavelmente estava falando de si própria, afinal era a única afrodescendente na turma M⁸⁹.

Desse modo, interessa-nos agora sondar como os discentes realizaram leituras mais próximas de si e de suas convicções pessoais, para tanto propusemos que expusessem sua concepção de Deus, mesmo se não a possuíssem, no afã de ver o quanto nas suas anotações apareceriam marcas do poema lido ou não:

Acho que Deus existe, mas não é aquele cara que te leva pro céu ou pro inferno, mas algum ser que não temos como entender e que nos criou. (Ed.)

⁸⁹ Como expusemos no capítulo 3, que trata das razões para a escolha destes poemas, são poucos alunos e mesmo professores afrodescendentes no CEP, daí a necessidade de trabalhar poemas com esse tema. Sobre a questão da menção à turma M, apesar de não separar as anotações por turma neste capítulo, os diários são nominados, o que nos permite na hora da transcrição das anotações, lembrar dos alunos e alunas participantes.

É um ser incompreensível, que nele existem muitos mistérios.
(Fn.)

Para mim, Deus é uma pessoa que nos guia, podendo ter várias formas, mas de uma forma única, mas penso às vezes que ele também não tenha uma forma, assim entro em um confronto interno. (Gi.)

Eu nunca pensei como Deus seria fisicamente. Mas pensando agora, acredito que ele não tem uma única forma, um único rosto. Acredito que ele possua todas as faces, em qualquer gênero ou idade, de acordo com o que cada um imaginamos dele. (Is.)

Tenho uma concepção bastante católica sobre Deus e creio muito na sua existência. (Li.)

Eu penso que Deus não tem uma forma ou um gênero. Pode ser que seja qualquer coisa. A coisa mais inusitada que pensemos, como por exemplo, uma joaninha ou algum outro animal. Não deve ser conhecido como o padrão. Eu mesma quando o imagino, só consigo pensar em um homem com uma luz extremamente forte em seu rosto, e é por isso que às vezes penso sobre ele não ter algum tipo de forma ou ser algo que esperamos que ele seja. (Mc.)

Para mim, Deus não tem uma aparência específica, cada um tem o seu “Deus”. Cada um imagina, cria ... aquele que o proteja. (Me.)

Tenho dúvida da existência de Deus, não consigo acreditar, nem desacreditar. Acho que as pessoas precisam de “algo maior”, de regras, para conseguirem viver... (Mg.)

Tenho muita dúvida sobre Deus, não sei se acredito ou desacredito de sua existência. Estou “em cima do muro” sobre isso. E não acho errado ter essa dúvida, imagino ser bem normal. Até utilizo termos cristãos, mas depende com quem estou falando. E também não corro atrás de rezar quando tenho problemas, acho isso uma hipocrisia. (Mu.)

Para mim, Deus não é pensado, tipo ah isso ou aquilo, Deus está em todos, não importa homem, mulher, animal. (Rr.)

A anotação de Is. revela que a leitura a fez passar a pensar no aspecto físico da divindade, movimento reflexivo inédito para si, segundo seu registro no Diário. A partir dessa surpresa, coloca-se de maneira bastante eclética, revelando uma abertura psíquica ainda para o gênero e a idade, que pode ser entendida como certa capacidade de pensar além de certos limites que poderiam estar sacralizados em sua formação anterior. Trata-se de uma reflexão subjetiva relevante, não só pelo potencial de relativização e abertura que revela, mas por trazer consigo, por meio da percepção de que Deus corresponde ao que “imaginamos dele”, a própria noção de que estas concepções estão diretamente ligadas ao imaginário de cada um. Ousamos supor que esse percurso reflexivo a partir do poema, lhe dará sustentação em futuros debates e novas reflexões suscitadas em outras disciplinas do âmbito escolar, ou mesmo, para situações extraclasse, de modo que a leitura em Roda parece ter sido importante.

A anotação de Mu. revela um sujeito leitor bastante crítico e consciente, que estabelece sua concepção apoiado na convicção íntima de que possui o direito de pensar isso. Este viés convicto, não de quem é Deus, mas da dúvida da própria existência divina, traz à tona uma subjetividade que se relaciona com tal temática de maneira autêntica e que – por razões que nos fogem – já não consegue crer em determinados aspectos relacionados à divindade. A afirmação de que se utiliza de “termos cristão conforme a pessoa”, revela inclusive a concessão coercitiva com que esses temas são moldados no imaginário social, parecendo um absurdo não crer ou não ser grato a Deus. Entretanto, nesse participante, a relação se estabeleceu de forma aparentemente tranquila, pois afirma “ser normal” ter tais dúvidas, o que revela ao mesmo tempo liberdade e autonomia de pensamento do sujeito leitor, além de que a crítica que desfere à hipocrisia alheia, é capaz de situá-lo num patamar que intentamos, pois, por meio da análise dessas anotações, o potencial crítico apresentado está em conformidade com a formação de um leitor crítico e sensível. Isso nos leva a pensar que a afloração da subjetividade se dá na medida em que ela é suscitada a isso, ou seja, é preciso estimular os alunos a pensar sobre os temas, seus contornos, nuances, entraves, contradições, para que possam então se estabelecerem enquanto sujeitos. Se mantivermos discursos adequados e moralizantes, como suscita o movimento Escola sem Partido, incorremos no risco de não dar voz a estas manifestações, que por razões diversas não conseguem assimilar, ou mesmo, aceitar “verdades” impostas e diversas de seus raciocínios. Neste caso, a Roda novamente se revela em um espaço democrático, onde os alunos e alunas podem blasfemar, cometer heresias, enfim realizar *suas* leituras, não a que queremos ou aquela que a sociedade requer. Como afirma Dalvi (2014), sobre o trabalho com literatura na Educação Básica:

Formar leitores que leiam com gosto, com sensibilidade, com “conhecimento de causa” e com discernimento, na escola, fora da escola e para além da escola. [...] ler um texto literário é um ato crítico histórico-social-culturalmente situado, ou seja, é um ato (ou um conjunto deles) que envolve e comporta hipóteses e juízos. Por isso mesmo, não há uma leitura *ne varietur* de um texto literário. (DALVI, 2013, p. 79)

Na opinião de Ed., Deus apesar de existir não está condicionado ao transporte dos seres para as regiões míticas tão caras às religiões, como “o céu

e o inferno”. Essa anotação, exposta em seu diário, representa a força das representações religiosas no imaginário adolescente, advinda não só da família, como da sociedade em geral. Ainda assim, é interessante ver como o leitor se coloca no assunto, após os debates, estabelecendo uma perspectiva própria. Para Mc., a concepção divina perpassa pelo incognoscível, ainda que em determinados momentos de sua anotação, acabe por dar hipóteses de quem seria Deus. Note-se que a sugestão era acerca da concepção de Deus, indo muito além da representação imaginária deste, mas vemos que a relação feita com a concepção de Deus ficou muitas vezes presa à forma, provavelmente influenciada pelo Deus Negro do poema, cuja representação negra suscitou a surpresa da maioria dos leitores.

A anotação de Gi., meio em confusão, inclusive, ratificada por sua autora, permite ver que se para alguns a figura divina está bem marcada, com linhas precisas; para outros se trata de um esboço, ou ainda, de uma imagem pouco definida. Para nós, ocupados com a leitura literária e o vínculo desta com os discentes, vemos que nesse caso a literatura pode ser bem-vinda, se pensarmos na gama de concepções que traz e nas diversas exposições que a Roda lhes permitiu. Talvez a dúvida nesse caso, seja melhor que uma certeza imposta. A dúvida também é o cerne da anotação de Mg., cuja reflexão sobre a necessidade das pessoas precisarem de “algo maior”, tange em muito concepções materialistas acerca da espiritualidade. Isso nos mostra como diferem em opiniões e percepções, de modo que nos parece um absurdo querer tratar tantas subjetividades de maneira objetiva. De fato, realizar uma aula de historicismo literário é menos penoso e conflitante: definem-se as características do movimento, os principais autores, oferece-se um poema para que reconheçam tais características, de preferência um que as possua e não revele a incompatibilidade do texto com as definições prescritas, recolhe-se, corrige-se e lança-se a nota, sem pouco importar se aquele poema propiciou a reflexão, se houve algum ganho cultural para o aluno, se o formou para além do boletim escolar. Os alunos, por sua vez, seguem sabendo vários conceitos sobre as escolas literárias, só não sabem que o poema às vezes pode ser uma escola para conhecer, mudar, refletir, entender a si e aos outros.

Concepções como a de Rr. também são interessantes, uma vez que expõem liberdade e originalidade sobre o assunto, assim como a de Me., cujo

ecletismo e relativismo revelam-se maduros e capazes muitas vezes de não encontrar eco sequer nos adultos.

Por outro lado, há também os que realizam suas leituras e mantêm suas concepções, o que também é aceitável e válido, afinal queremos despertar o gosto e a relação de pertencimento entre o leitor e o texto, não a impor ou forçá-la. Assim, sua anotação referente ao Catolicismo foi interessante para vermos como a família e a formação inicial que possuem delimitam as leituras que fazem, as quais às vezes são contestadas, em outras, não. É o caso também de Fn., que não define sua concepção, preferindo situá-la sob o mistério e o desconhecido, provavelmente por não ter ainda refletido muito sobre o assunto. Há, ainda, os convictos dos posicionamentos aprendidos, como Ju., cujos condicionamentos se mostram bastante arraigados, e o diário funcionou como uma oportunidade para expô-los:

Deus, realmente você não tem uma semelhança, uma imagem dele, tem de Jesus que iria morrer e ressuscitou, tu querendo ou não está pecando de certo modo, tentando achar uma imagem sobre ele [...] Deus é os três e ele que sabe de tudo. (Ju.)

Bastante incomum, mas houve algumas anotações nesse sentido, cuja exposição se faz necessária, pois delimita os diferentes leitores que chegam aos textos, suas vivências, seus horizontes de leitura, seus repertórios culturais. Percebemos, ainda, a referência ao pecado, pouco comum, e pensamos que a recepção desse leitor está arraigada no imaginário cristão protestante, o qual internaliza em seus fiéis a noção de culpa e julgamento. De qualquer forma, religiosidades à parte, é um sujeito leitor que se situa após sua leitura e faz valer a sua verdade.

Seguindo com as sugestões, novamente sugerimos que pensassem na estrutura do poema, intentando que estabelecessem relações com os poemas anteriores, seja de semelhança ou diferença, mas não o dissemos. Apenas sugerimos que falassem da linguagem, dos versos, da forma como foi apresentado o poema. De modo que se ocorressem comparações com os textos já lidos, seriam espontâneas. Apresentamos algumas anotações:

O poema é uma linguagem formal. Quando olhamos, de primeira, não se parece com um poema, e sim com um texto comum. (Jo.)

A estrutura desse poema é grande, bem estruturada, sem parecer um poema logo de cara, sem versos com rima e linguagem mais puxada para o formal. (Lm.)

Eu acho que a estrutura não parece ser um poema, a organização das linhas é bem quadrada, não usa estrofes. (Mt.)

A forma continua assim como nos outros poemas a propiciar comentários ímpares. Para Jo. a não semelhança com um poema, também marcada por Mt, nos remete aos condicionamentos e as convenções estéticas já interiorizadas pelos alunos, bem como ao conceito de Fish (1989) de comunidade interpretativa, cujo artigo *Is there a poem in a class?*, ecoa nessas anotações que parecem acreditar que poemas só se estabelecem por versos, estrofes e rimas. O aspecto longo e prosaico do poema *Deus Negro* dialoga com a estratégia de Fish, mas na via contrária, enquanto este apresenta uma lista de jogadores na forma de um poema, o qual é aceito de antemão como poema por haver uma convenção comum aos leitores sobre o formato que os poemas geralmente possuem; *Deus Negro* foi visto por alguns discentes como “algo que parece um poema”, mas foi recebido como qualquer outro texto, não como poesia. Aliás redundante nas anotações a palavra texto, como se poemas não fossem textos. Devemos ressaltar que ainda alguns são imaturos para tal concepção, na ótica de alguns discentes, texto é a redação que o professor “infelizmente” pede. De qualquer modo, é oportuno apresentar essas perspectivas porque estabelecem como o trabalho com a forma requer, além dos comentários da Roda, aulas específicas de teoria literária, o que para tanto o livro didático, nesse caso, poderá relativamente ajudar.

Em seguida, sugerimos que anotassem suas opiniões sobre o gosto pessoal:

Sim, pois traz uma mensagem, pensar sobre o racismo. (B.)

Sim, pois é tocante, fala sobre a ideia de Deus, na terra e após a morte, um tema diferente. (Ed.)

Sim, gostei do poema porque ele faz com que cada um que lê, entenda o que ele está querendo passar, e é bem forte. (Kn.)

Eu gostei, pois faz pensar e refletir. (Lb.)

Gostei, pois ele promove uma reflexão com nossas escolhas. Sempre temos uma escolha e sempre podemos decidir fazer o bem, mesmo que não escolhamos o certo às vezes, tais escolhas fazem quem somos. (Lc)

Gostei, pois nos dá contato direto com a realidade. (Ls.)

Houve muitas respostas afirmativas, o poema foi bem recebido e pôde despertar o gosto. O fato de propiciar a reflexão sobre as questões do

preconceito e do racismo foi a razão maior para o apreço. Contudo, houve respostas mais retóricas como a de Kn., cuja anotação não exprime com maior profundidade a justificativa. Também, como fizemos a sugestão sobre a Antologia, muitos participantes optaram por expressar suas opiniões sobre o gosto mescladas à opinião sobre aquela, como é o caso da opinião de Lg:

Este poema com toda certeza colocaria numa antologia pessoal, por expor o racismo e mostrar diversas atitudes que acontecem no dia a dia, e ainda mais por me trazer diversos sentimentos aos ler. (Lg.)

Desse modo, vemos que o poema foi bem recebido e que a temática que dele decorre é o motivo para a recepção favorável do corpo discente. É o que afirma Alves (2007),

O caminho que nos parece mais promissor, embora mais difícil, devido a pouca prática de leitura de poemas entre os professores, é o da busca, [...], de poemas que respondam ao horizonte de expectativas do leitor jovem. (ALVES, 2007, p. 87)

Assim, vemos que poemas como Deus Negro revelam-se passíveis de anotações mais extensas e debates polêmicos, em virtude da temática que veiculam, ao passo que permitem rever ou repensar atitudes, como sugere Dalvi (2013):

O texto é moralizador, preconceituoso, defensor da doxa? Este tópico é deveras significativo, porque a literatura na escola ainda hoje, encontra-se recheada de textos 'educativos', chegados às boas maneiras. (DALVI, 2013, p.85)

Enfim, vemos que ainda que seja um poema com menos trabalho com a linguagem e com os estratos da poesia – no que concerne à apresentação estética; as ideias sobre a hipocrisia entre a crença e os atos, bem como a possibilidade de Deus poder ter um aspecto diverso das representações europeizantes e, sobretudo, a minimização do preconceito, são aspectos favoráveis na aproximação ocorrida entre alguns leitores e a poesia, ou ainda, entre esses leitores, a poesia e a vida.

5.6 *Fotografia* de Adélia Prado

O poema de Adélia Prado esteve presente nas Rodas de Leitura com o intuito de despertar nos alunos reflexões sobre a representação feminina na sociedade, bem como as mudanças ocorridas acerca dessa representação, os entraves que ainda persistem, as semelhanças e diferenças entre a mulher retratada e a mulher atual, inclusive no aspecto materno. Para propor tais reflexões e tentar suscitar-lhes o gosto foram feitos os seguintes encaminhamentos:

1ª sugestão: *Anote o que você entendeu, pensou, se lembrou de algo ou alguém, o que sentiu...*

2ª sugestão: *Refleta sobre a diferença entre a mulher retratada na fotografia e a mulher atual.*

3ª sugestão: *Releia o retrato feito pelo eu-lírico sobre a mãe. Há diferença entre a mãe retratada e a sua?*

4ª sugestão: *Você gostou?*

5ª sugestão: *Você colocaria numa Antologia Pessoal?*

Como é prática já instituída, na primeira leitura nada foi antecipado, a não ser uma ou outra informação sobre a autora, os livros que publicou, alguns aspectos sobre sua temática. Trata-se de informações mais pontuais, com o intuito de situar os participantes. Ousamos supor que a linguagem utilizada por Adélia Prado, poderia travar a recepção em certos momentos, ainda que a significação de um ou termo menos comum fosse explicitada. Pensando nestas questões, aleatoriamente escolhemos cinco entradas, em diários diversos, em turmas diversas, para representar sucintamente parte dessa recepção:

Ao ler o poema, lembrei da minha avó que conheço a partir das palavras de minha família, que lutou para viver. (An.)

Na primeira impressão, a mulher aparentava estar morta, mas talvez seja uma morbidez evidenciada por uma doutrina dura que a reprime junto aos desejos contidos e das flores guardadas somente dela para si mesma. Durante sua vida reprimida, a foto mostra a beleza dentro das celas, as cadeias dos olhos (portas para a alma) e revela aquilo que a mãe poderia ter se tornado se liberasse seus desejos. No que lhe foi imposto, teve de reprimir os jardins, sofria e se mantinha

pronta para continuar com as obrigações. O desejo de felicidade tornava a iluminar o retrato. (Da.)

Eu acho que ela estava morta e era um velório, por isso a roupa preta. Eu acho que ela foi morta por alguém que não deixava ela ser feliz, mas agora está. E que na foto do lado dela com flores, foi onde ela viu o reflexo e que ela estava morta e feliz, mas ainda morta. (El.)

O poema retrata uma mulher mais velha, que carrega o peso da idade e da vida, parece que sofreu muito e foi calada, mas é feliz, pois sempre vê o lado bonito das coisas, o jardim, e assim sobreviveu. (Is.)

Eu não entendi direito. (Mi.)

1ª leitura: refere-se a ela morta, muito profundo, reflexivo, seu único retrato morta, o jardim que se refere em seus olhos, não é um jardim comum, como conhecemos, jardim como uma vida, algo maior do que compreendemos em primeira visão, é uma pessoa sofrida. (Ni.)

Por fora é uma mulher fechada, mas por dentro é uma alma pura, disposta para ouvir as melhores coisas do mundo, e quando chegou o fim, a vida aqui na terra, pode ir viver em paz no céu, o jardim. (Ln.)

Ela está solta, mas presa, sua filha acha-a bonita, mas ela perdeu sua luz, ela não se acha bonita por ser antiga, mas sua filha acha ela perfeita como um jardim. (Ny.)

Para Ny., a leitura inicial oscila entre a percepção de certa prisão e certa liberdade e se apoia nas ideias mais assimiláveis numa primeira leitura como o jardim sob os olhos da mãe. Ela não aprofunda as questões feministas, tampouco antecipa algumas das relações possíveis, revelando uma percepção próxima aos direitos do texto, mas sem esmiuçá-los. Por sua vez, El. realiza uma leitura mais próxima dos direitos do leitor, partindo da associação com a morte da mãe retratada, cuja relação pode ter sido feita em virtude de ser a representação de uma mulher “morta” para a sociedade e para os sentimentos. Assim, como já demonstrado em outras leituras, repete-se nessa anotação a “atividade fantasmática”(Langlade, 2013) que tanto atrai esses jovens leitores, que se permitem pensar em continuidades, razões, sentidos que o texto não traz, porque não os possui, mas que em algum ponto da leitura se mostraram possíveis. Essa recepção extremamente pessoal e singular encaminha-se para a apropriação das obras e revela uma atitude autônoma do sujeito leitor, cuja manifestação não é sempre bem-vinda, se ocorrida à luz de metodologias diversas. Sobre a questão, Langlade afirma:

Consequentemente, todo texto singular elaborado por um leitor, quaisquer que sejam suas lacunas e insuficiências relativas, qualquer que seja sua porção de delírio, constitui um estado do texto digno de ser apreciado enquanto produção de leitura literária. (LANGLADE, 2013, p.35)

Essa apreciação da atividade leitora, enquanto percurso transcorrido entre o leitor e o texto, está para Langlade mais próxima da “caça furtiva” de Picard (1986), em oposição à caça aristocrática de Michel de Certeau (1990). Aquele entende a leitura como jogo, como caça, mas segundo Langlade, no sentido de que a “caça furtiva” é ocupação de um sujeito leitor transgressor, enquanto a caça (aristocrática) remete mais a um leitor que respeita o ritual, um protocolo, uma codificação. (LANGLADE, 2013, p. 34).

Ni., em sua primeira leitura, transcende também os direitos do texto e crê na representação da figura materna falecida, todavia volta àqueles por meio da percepção de que é uma pessoa sofrida. Convém ressaltar que cada participante expõe sua 1ª leitura na Roda, o que leva aos demais a mudarem suas perspectivas. É o que se verifica em seu diário, o qual apresenta a seguinte anotação:

2ª leitura: A morte que diz é interna, ela está morta por dentro, e que esse jardim em seus olhos seria uma esperança, de algum dia ela ser o que realmente é, não como ela foi a vida inteira, o que queriam que ela fosse, a pessoa moldada pela sociedade. No trecho “não daqui, mas jardim”, refere-se a um pensamento não daquela época, mas uma cabeça mais à frente de seu tempo. (Ni.)

Vemos que a afirmação de Tauveron (2013) de que o equilíbrio entre os direitos do texto e os direitos do leitor “nem sempre é estável”, verifica-se na anotação acima, pois a leitora incorpora significados e interpretações da Roda, principalmente os apresentados no único da citação transcrita, para em seguida de novo dar ao texto um sentido próprio, transgredindo-o. Entretanto, a referência escrita sobre a segunda leitura e a conseqüente mudança que desta decorreu, permitem ver uma leitora em construção, jogando ora com suas concepções, ora com as alheias, enquanto prosseguem novas relações e interpretações.

Por outro lado, Da., numa leitura bem equilibrada entre direitos do texto e direitos do texto, percebe toda a carga de compromissos, limites e obrigações impostas à mãe, mas que eram iluminados pelo desejo ainda latente de ser feliz. Para Ln., o jardim pode ser metáfora do paraíso celeste, que é a recompensa das agruras e amarguras sofridas. Essa leitura se estabelece mais fiel aos

direitos do texto, mas ainda assim apresenta um pouco de adivinhação dos sentimentos do eu-lírico, já antecipando o fim da mulher retratada. Todavia, não deixa de registrar os sofrimentos de uma mulher contrita. Próxima a estas leituras está a de Is., cuja ótica se situa em perceber uma mulher mais idosa, marcada pelo tempo e pelas dificuldades, mas ainda feliz. An., por sua vez, lembra-se da avó, e na ocasião veio às lágrimas ao expor tal menção aos colegas. Por fim, registramos também a subjetividade de Mi, que afirma não ter entendido direito, fato passível de ocorrer ainda mais na primeira leitura de um texto.

De posse desses exemplos, vemos que a primeira leitura se revelou truncada e difícil para muitos, o que de certa forma poderá influir no gosto. Seguindo no intuito de ensinar-lhes a despertar a criação de liames interpretativos, propusemos que refletissem sobre a mulher retratada, cuja Roda revelou ser uma mulher de outro tempo, mas com certa dificuldade. Foi preciso, a partir da segunda sugestão, que opinássemos também, e ao estabelecermos a semelhança entre a mulher retratada no poema e o retrato que muitos temos das avós, vimos que muitos se manifestaram por meio de interjeições ou comparações com as fotos antigas de algumas bisavós. Registramos aqui, no afã de desenvolver sujeitos leitores implicados, como a leitura de poemas se completa e se expande quando o repertório de mundo é maior. É lógica essa afirmação, mas difícil de ser medida ou antecipada num primeiro encontro. Numa releitura, em outro momento, talvez tal atividade devesse ser alicerçada por retratos e fotografias de mulheres do século XX, principalmente aqueles retratos ovais que eram feitos raramente e eram em sua maioria a única representação que as pessoas humildes tinham de si. Muitos adolescentes desconhecem isso, mas a partir de nossa exposição, houve algumas falas exprimindo o conhecimento dessas fotografias. Assim, tendo o retrato como base, fizemos uma intervenção maior do que fizéramos nos poemas anteriores, explicitando em poucos minutos que a mulher do poema em muito representa a maioria das mulheres, principalmente as mais humildes, que viveram nas primeiras décadas do século XX ou antes. Então, para que aprendam a relacionar o assunto do poema às circunstâncias históricas, além de trazermos latentes as conquistas feministas, sugerimos a reflexão entre a diferença da mulher atual e aquela, retrata por Adélia:

A mulher atual é mais livre, enquanto a antiga é mais fechada, pois eram oprimidas e desvalorizadas. (El.)

Uma mulher carrancuda, sofrida. Que não demonstra seus sentimentos abertamente. Provavelmente religiosa ao extremo, meia idade, ou idosa, que se privava de tudo, seja pela sociedade, seja pela religião, ou os dois. Graças a Deus, hoje em dia esse 'padrão' está quase desfeito, a sociedade está desconstruindo essa cagada que o machismo impôs. (Gm.)

As mulheres de hoje em dia são mais "livres" e donas de si, elas se permitem sentir, já há alguns anos a sociedade impunha um modelo a seguir. (He.)

Acredito que a diferença da mulher representada no eu-lírico (sendo uma mulher do século XX) e da mulher atual, seria a independência, a confiança em si e também dizendo, "o empoderamento feminino". A mulher atual tem a liberdade de se vestir como quer, agir e se comportar como quer, sem sofrer a pressão da sociedade e da religião. (I.)

Eu não entendi o poema, mas com o passar do tempo e com as opiniões das pessoas na Roda esclareceu um pouco e deu perceber como tem mudado as coisas, sendo elas, as fotos, hoje as mulheres têm mais liberdade de se vestir como querem, a doutrina não é mais rígida. (Ka.)

A mulher parecia ser muito dura, mas porque a época fazia ela ser assim. Uma mulher cansada, que pela época tinha uma forma de se vestir, se comportar e elas tinham meio que regras para seguir. Muita coisa mudou do tempo dela para o nosso, mas algumas não. As mulheres do tempo atual são mais soltas, mais espontâneas, hoje são mais livres para escolher o que quer ser. (L.)

A concepção da mulher no poema é como um grande rebaixamento, algo patriarcal, séria por suas dificuldades diante dos homens "acima", ela tem que ser forte para aguentar muito da sociedade e as opiniões de cada um. A mulher de hoje ainda é repreendida e julgada por seus atos, mas não é julgada por tudo que deixa de fazer, como ter uma religião. (Lm.)

Uma mulher fechada por conta da sociedade, hoje em dia as mulheres são mais livres para suas atitudes. (Mi.)

As mulheres de hoje em dia são diferentes, no fato de usar outros tipos de roupa, se importar consigo mesma, não deixar que o serviço de casa atinja seu potencial. (Ny.)

A mulher do poema foi ensinada a ser bela, recatada, do lar e reprimir sua essência (mesmo que ela transborde pelos olhos). A mulher atual também foi ensinada da forma como a do poema, porém em doses menores, e com a convicção de que ela não é um 'pau mandado', mas sim um ser pensante, e procura desconstruir as correntes que sempre prenderam a figura feminina, em busca da total liberdade e independência. (Ra.)

A concepção da mulher no poema é uma mulher aparentemente sofrida, cansada, que tem que ser comportada, se vestir direito e seguir uma doutrina que ela provavelmente não quer seguir, não muito diferente da mulher atual que ainda é oprimida, mas não tão como era antigamente. (Vc.)

Ela difere em ter a liberdade de escolhas que tem hoje em dia, como escolha de religião, ou poder trabalhar em campos que antes as mulheres não podiam. (Y.)

Para K., a diferença estás roupas e na doutrina, não indo mais a fundo nas conquistas que permitiram tais mudanças e também não percebendo que ao mencionar que a “doutrina não é mais rígida”, acaba circunscrevendo as mulheres ainda na doutrina, mesmo que com certos limites. Por sua vez, I. interioriza a ideia sugerida por nós, e menciona inclusive o empoderamento feminino, mostrando-nos que há entre os participantes muita noção sobre as diferenças, o que não houve foi a percepção imediata de que essas questões poderiam ser atreladas ao texto lido. É o que vemos também em Ra., porém de forma mais crítica, pois ressalta que a mulher atual ainda “aprende a ser assim, mas em doses menores”, o que revela uma leitura apurada dos fatos e do momento histórico em que vive. Esse também é o caminho interpretativo de Vc., que percebe a opressão sofrida pelas mulheres, mas acredita ser atualmente um pouco menor. Lm. também vê uma mudança, mas ainda há muito o que mudar, por exemplo, para esta leitora, não precisar seguir uma religião imposta, já é algo significativo. Assim também se desenvolve a anotação de Y., a qual enfatiza a liberdade, seja de credo, seja profissional. El. também reconhece a liberdade da mulher atual e Ny. vê que a mulher pode se importar mais consigo mesma. Por fim, Gm. também caracteriza bem o estereótipo da mulher de antigamente e sabe reconhecer que o machismo foi o elemento que engendrou estes discursos limitadores da expressão feminina.

Porém ainda que pecebam as relações, encontramos respostas retóricas como a de He., mais superficial e próxima ao senso comum. Mi., que não havia entendido, agora registra a diferença em termos de liberdade também. A palavra liberdade está em quase todas as respostas, termo que bem se situa em relação a todas as privações e frustrações que no poema o retrato da mãe carrega.

Ao reler tais anotações fica claro para nós que este poema pôde despertar o senso crítico, mas não de antemão, sendo preciso ser debatido pela Roda de Leitura. Ainda assim, esses adolescentes revelaram muita percepção de seus direitos, das mudanças, dos valores que os cercam, levando-nos a questionar certas concepções que os crê alienados e alienantes, ou ainda, no aspecto literário, não leitores. É possível despertar sua sensibilidade e sua capacidade crítica, mas é preciso instigá-los, como defende o professor José Helder Pinheiro Alves:

A primeira condição indispensável é que o professor seja realmente um leitor, que tenha uma experiência significativa de leitura. [...] Conheça poemas centrais de determinados poetas, temas recorrentes, peculiaridades de linguagem. (ALVES, 2007, p. 26)

Em seguida, sugerimos mais uma aproximação entre leitor e vida, propondo-lhes estabelecer uma comparação entre o retrato da mãe do eu-lírico e o retrato da própria mãe, tentando que pensassem em que sentido há proximidade ou distanciamento na possível comparação. Registramos algumas anotações, a título de exemplificar algumas relações feitas:

Minha mãe não é como a do retrato, ela é muito feliz com ela mesma, e isso me faz querer ser como ela. Uma pessoa que não liga para opinião dos outros, que passa uma energia muito boa. (D.)

Eu poderia dizer que o retrato da minha mãe é muito diferente do retrato do poema. Minha mãe tem mais estudo do que meu papi. Ela desde o início correu atrás de seus objetivos e agora trabalha fora, e claro, faz os deveres de casa, mas posso dizer que ele não depende de nenhum homem. (Gf.)

Minha mãe é uma mulher em processo de desconstrução, está levando a vida como a sua própria consciência. Se afasta ao extremo do retrato de minha mãe: uma mulher divertida, que esboça os sentimentos e, acima de tudo, livre. (Gm.)

Minha mãe se difere muito da mulher fechada e contida no poema. Suas roupas são mais casuais e seu semblante jovial, mas em uma coisa elas se igualam, ambas são reprimidas pelo machismo e pela sociedade. (Is.)

Minha mãe em relação à mulher do outro retrato é bem ao contrário, ama tirar fotos, não segue nenhuma doutrina, veste o que quer...(Ka.)

Sinceramente, acho que antigamente, quando ela era mais jovem, seria um retrato perfeito dela, mas acho que a vida deu-lhe uma nova oportunidade e agora ela se diferencia bastante. (Le.)

Em minha mãe vejo o “jardim” dito no poema, onde minha mãe não se unifica em bases impostas, e sim sendo do seu jeito e também sendo meu pai-mãe, ela me mostra a luminosidade na vida. (Lm.)

Para D., a mãe é bem diferente da mãe retratada pelo eu-lírico, trata-se de alguém bastante extrovertida e positiva. Sabemos da dificuldade que os alunos possuem para expressar seus sentimentos, em razão de serem adolescentes, por um lado; e por outro, pelo fato da exposição proposta estar vinculada à mãe. Ainda assim, achamos válida a tentativa de deixar-lhes pensar na própria vida, até para que a longo prazo, consigam fazer essa dinâmica em outros poemas, ou ainda, outros objetos artísticos. Também queremos que vejam o valor das conquistas femininas e como suas mães já representam essa

mudança. Foi o que ocorreu em partes com Gf., que retrata uma mãe bastante independente, mas se trai com a expressão “é claro, faz os deveres de casa”, talvez por ser esse leitor um adolescente do sexo masculino. Vale notar que a maioria percebe que possui uma mãe “livre”, mas não estabelece relações mais profundas, como se estas mudanças de um tempo para outro fossem naturais. Ainda assim, tem nos agradado a relação de afetividade que demonstraram, motivada a partir da leitura literária. É o caso de Gk., que valoriza a liberdade e a franqueza maternas, ou ainda, Is. que sabe o valor da mãe, na casualidade com que se veste e a jovialidade que demonstra, mas criticamente percebe que o machismo e as coerções sociais ainda se fazem presentes. Ka. também anota a diferença como fator de comparação, inclusive sua analogia vai desde o apreço da mãe pelos retratos até a liberdade pessoal e religiosa. Lm, ao mencionar que a mãe não se “unifica em bases impostas”, deve estar querendo dizer que a mãe é bastante autônoma, seguindo as próprias convicções, além do fato de ser ao mesmo tempo sua mãe e seu pai, o que lhe conferiu um apreço especial pela progenitora.

Ainda registramos a anotação de Le, que mostra a mãe parecida com a do eu-lírico e depois não mais, de modo que revela, “sinceramente”, essa mudança materna e demonstra perspicácia em saber fazer tal diferenciação.

Por fim, ainda neste poema, sugerimos a questão do gosto pessoal:

Gostei sim, pois isso identifica um pouco minha mãe, ser uma mulher exclusiva. (Al.)

Gostei. (An.)

Gostei, é uma boa reflexão. (Ju.)

Gostei, sim, pois me fez refletir. (Ka.)

Gostei, retrata uma realidade muito comum antigamente, uma ferida muitas vezes em aberto em alguém que viveu nesse tempo e presenciou as mudanças, sofrendo, até com elas. (Ni.)

Achei o poema muito interessante. (Me.)

Eu gostei do poema, pois quando li me deu uma sensação boa, acho que por falar de mãe, mesmo eu e a minha brigando, o amor é bem grande e o poema me trouxe isso. (Rr.)

Em geral, os leitores gostaram do poema, ficando para poucos uma justificativa mais extensiva, entretanto anotações como as de Rr., Al. e Ni. deixam entrever bastante afetividade e vínculo com o poema, marcando uma relação de proximidade bem-vista não só para a hipótese desta tese, mas para

a crença em metodologias e trabalhos em sala de aula que intentem aproximar escola e família e, quem sabe, a vida.

5.7 *Caronte* de Cecília Meireles

O poema *Caronte*, de Cecília Meireles, é bastante interessante para os fins desta análise, seja pela concepção singular que revela sobre o momento da passagem da vida para a morte, seja pela riqueza vocabular, cujas metáforas, silogismos e sonoridades são tratados pela poeta com rigor e propriedade. O vínculo direto com a Mitologia Grega, por meio da alusão ao barqueiro das almas também pesou na escolha, uma vez que sabemos que os discentes têm mais domínio deste repertório via romances presentes na mídia como *Percy Jackson*, ou mesmo, jogos eletrônicos que possuem tal temática, como o *Inferno de Dante*, *Gods of War*, entre outros. Oliveira (2013) expôs essa preferência adolescente em tese de doutorado, de modo que acreditávamos que a leitura poderia protagonizar diversas participações e ser de alguma forma produtiva.

Para este poema foram escolhidas as seguintes sugestões:

1ª sugestão: *Anote o que você entendeu, pensou, se lembrou de algo ou alguém, o que sentiu...*

2ª sugestão: *Refleta sobre a diferença entre a concepção de morte do eu-lírico e a concepção de morte veiculada no Ocidente.*

3ª sugestão: *O que você pensa da morte?*

4ª sugestão: *Você colocaria esse poema numa Antologia Pessoal?*

Após lê-lo em voz alta, os alunos e alunas foram convidados a tomar nota acerca da primeira sugestão. Naquele momento, muitas indagações redundaram em torno do desconhecimento do termo *Caronte*, que deixamos à Roda o encargo de revelá-lo. Seguindo na perspectiva dos direitos do texto e direitos do leitor (Tauveron, 2013), transcrevemos algumas anotações que demonstram a recepção e a reação desses sujeitos leitores diante da 1ª leitura:

O eu-lírico trata a morte como uma amiga. Quando ele fala “mas eu sempre fui a mais marinheira”, me lembra alguém que já

tentou o suicídio por haver muitas perdas em sua vida. Ela já esperava a morte há algum tempo. (Am.)

Quando li só tive a ideia de que Caronte pode ser um barco ou algo do tipo. (He.)

Caronte é o nome de quem leva as almas após a morte. O poema usa o nome dele para mostrar a morte. Ele é o barqueiro do inferno. E isso nada mais é do que a passagem do eu-lírico pela barca / morte. (Mu.)

No início do poema eu entendi sobre ter referência ao mar, oceano... Mas não sabia o significado de Caronte. Agora, sabendo, entendo que se trata da morte, que é a companhia. Antes de saber o significado, tinha gostado muito e me sentindo bem lendo-o. E agora não me sinto assim. Caronte pode ser uma viagem que muitos querem, mas muitos não querem fazer. O eu-lírico tinha vontade (ou mostrava ter, na minha concepção) de estar perto da morte. Sentia-se bem e à vontade estando ao seu lado. (Mc.)

Para Am. a recepção do poema ocorreu próxima dos direitos do texto quanto à temática, porém ao referir-se ao suicídio, apropria-se do texto dando à metáfora marinha uma conotação mais subjetiva e, por isso, próxima dos direitos do leitor. Ainda assim, sua leitura consegue estabelecer pontos de contato com o significado do poema, ainda que não haja uma menção direta ao suicídio, cabendo a este sujeito leitor tal processo fantasmagórico (LANGLADE, 2013.) Por sua vez, He. acredita que haja alguma relação com determinada embarcação ou com o mar, certamente impulsionada pelo campo semântico que contextualiza o poema. Vê-se como o repertório cultural e o horizonte de leituras (ISER, 2003), acabam delimitando leituras, que nesse caso acabaram tendendo mais para o leitor do que para o texto. Ainda assim, houve aqueles que de antemão lembraram a relação de Caronte com a morte e realizaram leituras mais próximas aos direitos do texto, como fez Mu., cuja leitura e a consequente anotação ficam próximas da objetividade. Entretanto, de novo há exemplos de sujeitos leitores cujas leituras se estabelecem a partir do entendimento e da leitura alheias, passando então o poema a lhes fazer sentido, como ocorre com Mc., para a qual a leitura, inclusive, perde o teor positivo com que havia sido recebida, justamente porque agora o poema não mais lhe apetece como havia ocorrido no primeiro contato. Caronte, como outrora o termo Tejo, revelaram-se termos capitais no processo de interpretação, o que por um lado revela que não é possível prescindir de tal conhecimento, todavia vemos que a Roda pôde trazê-lo por meio das anotações de alguns leitores e do compartilhamento destes com os demais. Finda a explanação de todos, pudemos então retomar a conceituação

e delimitar as leituras feitas, chegando ao consenso de que o poema trata da ocasião da morte do eu-lírico e a reflexão deste sobre sua passagem, por meio da descrição dos lugares por que passa e da descoberta do mistério que a envolve. Dada a riqueza vocabular de Cecília, o corte sintético e a concisão dos dísticos, bem como a sintaxe muitas vezes indireta, foi preciso reler algumas vezes cada estrofe, deixando que os participantes da Roda percebessem a relação que o eu-lírico estabelece com a morte, marcada por uma perspectiva tranquila e apetecível, minimamente dolorosa, como sugerem os termos “que mundo tão suave”, “que barca tão calma”, “plácido lugar”. Estes, também, são reforçados mais adiante, pelo desejo de descoberta do eu-lírico, “a voz dos deuses onde principia [...]?”, e a relação de proximidade estabelecida com a amiga (o eu-lírico), solitária e doce.

A partir disso começou a se delinear para os participantes que se tratava de uma relação diversa da maneira como muitos a concebem, principalmente no Ocidente. Neste momento, fizemos explicações breves sobre a maneira pesada, dolorosa, egoísta e, muitas vezes, assombrosa, como a morte é concebida, e também nos referimos a alguns povos que a concebem de outra perspectiva, como os indianos, os japoneses, inclusive mencionamos um provérbio japonês, que postula que “devem chorar-se os homens quando nascem, não quando morrem”.

Em seguida, sugerimos que refletissem sobre essa diferença, como a percebiam, o que pensavam a respeito. Eis algumas anotações:

A morte é uma coisa libertadora, o último estágio da vida, o fim que talvez traga paz, acredito que estaremos numa vida melhor, onde não tenha tanta diferença de onde vivemos. (B.)

A morte é a única certeza que temos, por isso é algo temido e como mito. Não sabemos como é o outro lado, apenas histórias a caracterizam. A moça trata a morte como igual, como se fosse lhe trazer vida e aquilo que não achou do outro lado. (E.)

A sociedade na maioria das vezes tem medo da morte. Acho que esse medo vem talvez de não sabermos e não termos certeza do que acontecerá após a morte, mas no poema a mulher não demonstra medo, talvez ela veja a morte de uma maneira diferente. (Ga.)

As pessoas não encaram a morte desta forma, a morte tem um estereótipo triste, escuro, muitos fogem da morte, e encaram-na como uma passagem triste, já no poema, a autora encara com uma paz e tranquilidade. (I.)

Em nossa sociedade (ocidente) a morte é vista como algo ruim, apesar de ser inevitável. A morte é como um castigo, motivo de choro e desespero, o que é muito diferente da visão tranquila do

eu-lírico. Todos temem a morte, mas no fundo é a única certeza que não deveria ser vista de uma forma tão ruim. (La.)

O eu-lírico tem uma visão totalmente diferente da morte do que nossa sociedade. A vê como companheira, amiga... Não tem medo, ele a trata como alguém próximo e com muito carinho. Nossa sociedade a trata como algo amedontrador, algo que querem longe ... um monstro, por exemplo. Eu, particularmente, não acho que seja uma coisa tão grandiosa e ruim... tenho medo de jeitos que possa morrer, como por exemplo: queimada, afogada, com uma bala no rosto, ou até mesmo torturada, apesar de que a melhor opção seria afogada, pois gosto muito de água... (Mc.)

Normalmente as pessoas têm medo da morte, por achar que ela é o fim, querendo ou não deve ser chato você conquistar uma vida inteira para depois deixá-la para trás, mas ao contrário a autora parece ter abraçado como uma velha amiga. (So.)

Uma vez que houve consenso quanto à visão do eu-lírico, a sugestão serviu para perceber o protagonismo leitor e sondar a relação de pertencimento, se surgida. É o caso, por exemplo de Mc., que expõe sua subjetividade e acaba se aproximando da perspectiva do poema, mas aproveita para expor seus medos da morte. Por sua vez, para So., a relação de amizade estabelecida entre o eu-lírico e a morte é o que sustenta a diferença dos demais, que estão apegados à vida. Para E., por ser a única certeza do ser humano, há o medo e a fabulação de como seria morrer, mas para este leitor o eu-lírico tem na morte a realização e o encontro daquilo que não foi possível em vida. O sujeito leitor I. também marca a leveza com que o tema é tratado, enquanto Ga. realça a postura intemorata da “mulher” do poema. La. marca bem a diferença sugerida, contrapondo tranquilidade e sofrimento, além de opinar que poderia ser vista de forma diversa, baseada na certeza comum de que todos morreremos.

Estes exemplos realçam a oposição sugerida e, de maneira geral, são o alicerce do apreço pelo poema, como se pode constatar nas anotações de muitos, acerca da antologia pessoal⁹⁰. Ainda assim, muitos participantes ainda não desenvolveram ou conhecem concepções diversas daquelas mais arraigadas no imaginário do indivíduo, via religiosidade. Também, não houve quem fosse além e fizesse menção à corrida frenética do consumo, ou mesmo, em torno da realização pessoal e profissional, as quais representam sob um ponto de vista psicológico e também sociológico, algumas estratégias psíquicas

⁹⁰ Muitos alunos afirmaram que colocariam o poema, justamente por ver a morte de outra maneira. No capítulo 7 estão expostas todas as anotações dos participantes sobre a Antologia Pessoal.

para “evitar” a morte. Não houvesse a morte, a relação com o tempo e com as práticas sociais nele inseridas seriam de outra ordem.

Seguindo nessa linha, intentamos fazê-los refletir e, se possível, expor a concepção que possuem, dando oportunidade para que se posicionassem, segundo suas convicções, ideias, pensamentos, a fim de proporcionar-lhes pensar a partir do poema, com o intuito de colocá-lo em suas vidas, de alguma forma.

Arrolamos algumas anotações que traduzem em parte o imaginário discente:

Eu não tenho uma concepção sobre a morte. (Ca.)

Acho que a morte seria muito bom, para mim não faz diferença, tenho pena de quem fica só. (Ce.)

Eu vejo a morte como uma coisa ruim para nós que ainda estamos vivos por perder algum ente querido, mas penso em quem faleceu vai para um lugar melhor do que estava. (Ei.)

A morte pra mim é um complexo, mas não algo que assusta ou que causa medo, mas sim algo como libertação. É algo que temos certeza que vai acontecer, irremediável. É a passagem para a vida eterna de minha alma. (Gm.)

O vazio. (Gl.)

Penso que é inevitável, uma coisa que desde o nascimento é prevista, somos seres sociais, temos sentimentos, a morte nos assusta, porém querendo ou não, acontece. (I.)

Para mim, a morte não é necessariamente algo ruim e indesejado, pois acredito que temos várias vidas. A morte pode ser algo bom quando a pessoa em questão está realizada na vida e de bem com a morte. Mas em outros casos ela pode ser extremamente ruim. (Is.)

Embora eu não pense muito na morte, eu sinto medo, mas eu a vejo como um descanso. (J.)

Tenho medo de morrer, pelo fato de não saber como e quando vai acontecer e como vai ser depois, mas acho que pode ser uma coisa boa, porque vai acabar seu sofrimento. (Kn.)

Tenho certo medo da morte, não sei se é porque ainda sou jovem. Mas sinto que tenho muito o que viver. Medo de deixar pessoas para trás e medo do que pode vir depois da morte. (L.)

A morte na velhice é boa para amenizar as dores. Eu não vejo a morte como um privilégio, não me imagino morrendo. Eu não sei para onde vamos e não faço ideia do que acontecerá. Prefiro não pensar. (La.)

Para mim, a vida inteira tratei a morte como inimiga, mas há pouco tempo tenho a tratado como consequência dos meus atos. Muitos dizem que a morte é o fim de tudo ou que exista um céu ou inferno, e nessa concepção de inferno, se ele realmente existir já estamos nele e o céu são as poucas coisas boas que nos fazem feliz. (Lg.)

Eu tenho satisfação em morrer é um momento de descanso e paz para quem sofria ou sofre, mas também é um enigma, pois o medo de passar por isso, é estranho ou tenso. (Lm.)

Vejo a morte como um “passar para uma melhor”, e como apresentei anteriormente, é um início, perante a religião. (Ma.)

Para mim, a morte é uma passagem, acredito em reencarnação, e que a morte é algo bom e tranquilo. É uma libertação. (Me.)

Posso morrer a qualquer momento, e o tempo passa tão rápido, que quase não me dou o trabalho de pensar sobre. (Mg.)

A concepção de morte e vida é algo muito vago, amplo, existem muitas histórias, mas ninguém tem algo concreto para dizer, pois só quem passou pode realmente afirmar, mas a morte é para alguns libertação, do coração, da alma e uma condenação para quem fica e sofre. (Ni.) Vejo a morte como algo muito encantador, Paulo já dizia que viver é Cristo e morrer é lucro, sei que meu lugar não é aqui e que sou apenas estrangeira neste mundo. (Re.)

Não vejo como algo tão ruim, pois muitas das vezes as pessoas que morrem sofrem muito. Mas acho que a morte não é realmente o fim de tudo. (Vt.)

Referente à concepção da morte, eu tenho a minha, como sou jovem não tenho tanto pra dizer sobre o que vivi, mas espero não me arrepender dos meus atos e viver intensamente para que na hora certa eu vá me encontrar com meus entes queridos, com paz finalmente me libertar do sofrimento que a vida nos traz. (Wa.)

Redunda em muitos a ideia clichê de que a morte é o descanso final, bem como a forte relação com o medo. É o caso de J., Kn. e Lm. Nesse escopo, a anotação de L. revela o medo da morte diante de uma vida ainda por ser realizada e que pode ser interrompida, ressaltando a concepção ocidental de fugir à morte, referida na sugestão anterior. Já para Ca. tal concepção ainda não se formou, o que mostra como certos alunos estão imaturos e/ou absortos. Por sua vez, Lg. tem uma perspectiva que varia do medo inicial à relação com o imaginário judaico-cristão, no que diz respeito ao céu e inferno. Assim aproveita, inclusive, para trazê-los para a terra, lugar comum também bastante verificável no imaginário popular. Por outro lado, Me. se coaduna com as ideias veiculadas pelo eu-lírico, associando a morte à liberdade e à tranquilidade. Ao mencionar a reencarnação, este leitor faz referência a concepções espiritualistas que têm encontrado mais adeptos ao longo dos anos. El. perpetua o imaginário ocidental e o confirma, mencionando a morte como algo maléfico para quem perde alguém, a visão mais tradicional de todas e arraigada no egoísmo e na religião. Assim também Ni., que apesar de valorizar o mistério incognoscível relacionado ao tema, acaba por fazer referência ao sofrimento de quem fica, bastante mencionado.

Há outras concepções, como a de La., que prefere evadir-se do assunto, afirmando o valor da morte como lenitivo a uma velhice de dores, mas ao mesmo tempo se colocando como não favorável ao momento final, tampouco interessada em refletir sobre, demonstrando uma postura em que se mesclam o apego à vida e o desprezo ao tema por estar envolto em mistério. Também é a perspectiva de Mg., cuja percepção da velocidade do tempo e a brevidade dos momentos, bem como a possibilidade iminente da morte lhe balizam a intenção

de não querer refletir sobre isso. Wa. segue nessa linha, o viver de forma intensa, até que se chegue o momento da libertação e do reencontro com os pares que lhe são caros.

Is. apresenta uma visão bastante interessante, opinando que a passagem está condicionada à realização pessoal e à maneira como o indivíduo se relaciona com o assunto, podendo não o encarar de forma ruim. Desse olhar, realizado e benéfico, resultaria uma boa morte, diversa das demais. Ce. acha que a morte pode vir a ser boa, não a temendo, postura incomum e mais original. Vt. também não a enxerga como maléfica, podendo ser um alívio, tampouco a concebe como o término, sugerindo a continuidade da vida. A ideia de partida para um lugar muito similar à terra é o cerne da opinião de Be., cuja anotação também faz menção ao término de tudo e à possibilidade de paz, visão recorrente em muitos. A ideia de que somos criados para a morte, presente em I., dialoga com pontos de vista que veem na morte o fim da vida, não no sentido de término, mas de finalidade, razão do viver. Para Gl., cujas anotações são sempre breves ou às vezes inexistentes, a morte é a ausência, o espaço, o vazio. Re. projeta na morte a oportunidade de retorno para o lugar de onde veio, mesclando catolicismo – na referência a Paulo – e certo messianismo, apoiado na ideia de que há um lar além, revelando marcas de religiosidade. Essas marcas também ocorrem em Gm, mencionando a libertação e a consequente vida eterna.

O poema Caronte surpreendeu os sujeitos leitores principalmente no que diz respeito à relação calma que o eu-lírico estabelece com o barqueiro e a passagem para o mundo dos mortos. Houve pouco entendimento de antemão, devido ao desconhecimento da mitologia em alguns. Todavia, depois que alguns participantes da Roda revelaram o significado, o poema pôde ser interpretado mais profundamente. Como não fizemos sugestões à forma nesse poema, não houve menção nenhuma dos discentes aos dísticos, às sintaxes em ordem inversa, à sonoridade, à síntese, de modo que se faz necessário retomá-lo para que se aproveitem também essas noções.

Ainda assim, a relação de analogia, prática sugerida por nós, foi bem explicitada por muitos, inclusive esta é a razão de pertencimento nas suas antologias, como podemos verificar em suas anotações, presentes no capítulo 7. Ao diferirem a visão do eu-lírico da visão comumente veiculada socialmente

em nossa pátria, os sujeitos leitores puderam perceber a dose de sofrimento, culpa, medo e tensão que são associadas àquela, porém refletiram que não necessariamente é a única maneira de se pensar o assunto. Para nós, o ganho está no movimento reflexivo que fazem, propondo-se a pensar de modo diverso do que estão condicionados, ainda que muitas vezes possuam concepções estanques como a sugestão sobre a concepção pessoal da morte deixa entrever. Quanto a esta, não surgiram nos diários posições animistas, satânicas, ou mesmo, voltadas a crenças mais periféricas, o que marca ou a inexistência ou o receio de mencioná-las. Também não houve subjetividades que se identificassem diretamente com a morte, muito comum na fase que se encontram⁹¹, porém ausentes nos Diários.

O protagonismo leitor e a opinião crítica foram poucos explorados nessa leitura, talvez a escolha das sugestões não tenha sido tão eficaz. Ou mesmo, a grandiosidade do tema em relação à idade. Poucos questionaram a própria visão que possuem, mesmo adorando a perspectiva de como o eu-lírico a encara, o que nos leva a pensar se poemas realmente mudam as pessoas. Entretanto, vemos que estes objetos estéticos lhes permitem refletir, comparar, relacionar, que são algumas ações que nos contentam, pois são vitais para que continuem progredindo intelectualmente e que talvez, a longo prazo, possam lhes sedimentar outras faculdades cerebrais. Estamos cientes de que de algum modo, estas anotações, advindas das sugestões, mensuram opiniões e ideais, ainda que em formação.

5.8 Resposta em Septissílabos de Anapestos e Troqueus

O poema de Luci Collin, autora parananense, foi escolhido por representar a literatura local, além do fato da autora ter sido escolhida para ser homenageada pelo evento Sedução Poética, na sua XVIII edição, cujas diretrizes têm por intenção escolher um autor para representar o evento, cuja programação conta com concurso de declamação dos alunos e edição de livro de poemas dos

⁹¹ Têm aparecido na última década vários casos de alunos que se mutilam ou tentam o suicídio, devido à depressão e a outros fatores. Todavia, nestas turmas, e nestes diários, não houve tal presença.

discentes. Assim, entendemos fundamental vincular a leitura de um poema da autora na Roda, ao passo que fazíamos menção ao evento que se realizaria, no intuito de tornar mais real e orgânica a relação com a literatura, saindo do âmbito restrito da classe, como sugere Dalvi (2013):

Inserir os estudantes em circuitos ou sistemas mais e mais amplos: bibliotecas, salas de leitura, feiras culturais e literárias, lançamentos, frequência a sebos, rodas de leitura, mesas de debates, encontros com escritores, ilustradores e tradutores, leitura de críticas e resenhas jornalísticas, pesquisas na internet, criação de adaptações, paródias, homenagens, recriações, traduções. (DALVI, p. 84)

Assim, esperávamos que o contato se desse também via texto, uma vez que também ocorreria de outra forma, em outros momentos.

Outra razão para a escolha era também aprimorar, ou quem sabe, em alguns casos, inaugurar o olhar para aspectos formais relevantes que muitas vezes estão presentes nos poemas e as leituras não os mencionam. Assim, como sabemos que não possuem o repertório formal acerca da metrificacão, esta Roda teve um aspecto inusitado, pois ao contrário das demais, achamos por bem iniciar o encontro fazendo uso do quadro, no qual em breves minutos expusemos a questão do verso de sete sílabas poéticas e, por sua vez, as noções de anapestos e troqueus, criadas na poesia grega e baseadas na duração das sílabas, mas traduzidas para nossa língua, isenta do conceito grego de breves e longas, para a noção de sílabas fortes e fracas. Usamos como aparato teórico, o livro do professor Said, *Versificação em Língua Portuguesa*, do qual transcrevemos exemplos que sustentaram a explanação.

Há, ainda, mais uma razão para a escolha: o vínculo da temática com a forma, pois o poema é construído de maneira rigorosa quanto à forma, mas veicula a ideia de não precisar estar sujeito a nenhum cânone, regra ou estilo. Trata-se, então, de uma atitude irônica e irreverente do eu-lírico, o qual se usa das regras e convenções para questioná-las. Aliás, tal questionamento vai além, permitindo pensar na própria liberdade pessoal, outra razão para a escolha, além, também, de ser mais um exemplo de uma voz feminina na literatura.

Assim, as sugestões elencadas para essa Roda de Leitura, foram as seguintes:

1ª sugestão: *Anote o que você entendeu, sentiu, pensou. O poema lhe causou alguma sensação, alguma lembrança?*

2ª sugestão: *Refleta sobre a liberdade artística, a arte prescinde de regras?*

3ª sugestão: *O que você pensa sobre a liberdade individual?*

4ª sugestão: *Você colocaria esse poema numa antologia pessoal?*

Após a leitura em voz alta, os alunos opinaram nas Rodas. Eis algumas anotações:

O poema traz o fato de que muitas vezes somos impostos por coisas que outros nos impõem e a autora esclarece que faz a poesia de sua maneira. (C.)

Ela não é o que as pessoas esperam; ela é fora do padrão. Talvez, se choque, às vezes por isso, mas tem uma consciência forte e não se importa com isso. (Gm.)

Nas duas primeiras vezes que li, eu não entendi nada. Mas então percebi que o eu-lírico tinha recebido “metas” a serem cumpridas, porém ela tinha escolhido ser ela mesma. (Im.)

Em minha concepção, as “respostas” ao que lhe é pedido, são sempre contrárias, sempre opostas aos pedidos. (La.)

Ela responde ao que pedem a ela, justamente fazendo o contrário. (Ra.)

Eu acho que o que o poema quis dizer foi que alguém quis que ela escrevesse de determinada maneira, porém não era o jeito que ela gostava de escrever, então quando ela escrevia segundo as regras, ela não se expressava do jeito que queria. (Ru.)

As anotações estão muito próximas dos direitos do texto, quase todos percebendo o desejo de não convir com as regras e situações impostas ao eu-lírico. Há pouca presença de vínculo com a subjetividade na primeira leitura, o que se deve, provavelmente, à linguagem do poema. Entretanto, supomos que as demais sugestões, quanto à liberdade, propiciariam o vínculo com a própria realidade. C., La. e Ra. demarcam bem a oposição entre o proposto ao eu-lírico e a resposta contrária obtida, mas não a aprofundam. Já Ru. acaba indo além, implicando sua leitura, supondo que a autora num passado não encontrava a expressão certa justamente por escrever sob regras. É uma atitude fantasmática, de criação subjetiva, mais próxima dos direitos do leitor, mas que não interfere na interpretação. Já Gm., também segue nesse caminho, fazendo menção à personalidade do eu-lírico. Ambas são formas que os alunos e alunas encontram para situar o texto em seu processo interpretativo e servem para mostrar que a leitura literária nem sempre ocorre de maneira objetiva e fiel à organização textual. Também quisemos registrar a anotação de Im., que mesmo não

assumindo, permite ver que adveio da Roda, afinal as duas leituras que havia feito, não haviam sido suficientes.

Em seguida, findas as falas na Roda, fizemos as contextualizações acerca do uso de anapestos e troqueus, retomamos no quadro versos que os exemplificavam, inclusive mencionamos a ironia na construção desses versos com o intuito de marcar a liberdade poética.

Assim, aproveitamos para sugerir que refletissem acerca da liberdade artística, o que pensavam a respeito, lembrando-lhes que se o tema parece distante, na prática não o é, pois quando afirmamos que determinado estilo de música não é válido, quando não aceitamos que determinada pintura ou instalação seja reconhecida como uma obra de arte, estamos fazendo uso desse conceito, ainda que não o façamos conscientemente. Sabemos, também, que os estilos musicais que predominam entre os alunos e alunas é o funk, o rap, o sertanejo universitário, o k-pop e a música eletrônica, sendo que alguns retomam por conta própria bandas de rock dos anos 80, como Legião Urbana; então sugerimos que pensassem em outras artes também, com o intuito de que tivessem maior alcance a reflexão proposta. Assim, por terem um gosto bastante midiático e formado na cultura de massa, ousamos trazer essa reflexão para ver o que pensavam a respeito e de que modo suas subjetividades perpassavam estas escolhas.

Eis alguns exemplos:

Para mim, as regras são necessárias, apesar de a arte ser livre, algumas coisas são feitas para ter harmonia, ou até mesmo ajudar o artista, claro, ele pode ter seu modo, mas é bom saber como é nas regras também, conhecimento nunca é demais. (Am.)

Eu acho que a arte vai muito além de padrões, você pode variar, mas também tem que caber a lugares e momentos, mas fora isso nada impede de você ser livre para se expressar conforme os seus sentimentos. (An.)

Quando à liberdade artística, eu acho que deveria ser livre, cada um cria sua arte, cada um dança, pinta, grita do seu jeito. (An.)

Pessoas devem ser livres para criar, contanto que não oprima alguém no processo, que inferiorize alguém. Eu gosto de escrever, meu sonho é talvez me tornar escritora. Odeio quando opinam nos meus textos de coisas que eu sinto que é o certo fazer/contar em certa situação, mas que outros iriam preferir diferente. Não gosto de ninguém podendo minhas palavras. (Da.)

A arte não tem regra, pois são envolvidos sentimentos e mais do que isso, sua essência está sendo colocada naquilo que faz. (E.)
Seja na poesia ou na música, arte, quando você se expressa de uma forma sua e sua forma de expressão “exige” uma certa

regra a ser seguida, mas ela pode ter algumas alterações, regras nos dão base, mas podem dar uma mudada. (F.)

Acho a liberdade artística importante para os artistas, mas como toda liberdade, acredito que você é livre desde que não implique na vida do outro, não infringindo negativamente o espaço do outro. Por outro lado, acho que cada ideia nova é um estilo novo. Não acho que só precise de força de vontade. (Fl.)

Acredito que a diversidade seja essencial, pois o mais legal da arte é cada um ter seu modo artístico. Seguir padrões é sempre chato. (Ga.)

A dança é sempre renovada, mas quando existe uma certa coreografia exige passos que não podem ser mudados. A liberdade artística na dança é poder sentir a música e fazer seus próprios passos. (Gy.)

Para mim, ela desmistifica um pouco as artes, em geral nos últimos tempos a arte tem tido mais liberdade, menos padrões “clássicos” e cultos, mais à vontade e à visão do próprio artista. Eu considero isso muito importante porque assim muitas pessoas diferentes, de lugares diferentes e até com menor grau de instrução podem achar formas de se expressar e até criar padrões novos e mudar tudo, ou algo preestabelecido. (Ju.)

Mostra uma liberdade para a escrita, falando de um ponto pessoal, não me sinto presa em padrão algum, me identifico com o eu-lírico, não sei ao certo citar exemplos, mas não existe uma caixa para padronizar, e na minha cabeça, quebro a ideia de talento natural para algo, esforço e amor por algo, compensam qualquer coisa. (La.)

É importante quebrar as regras, pois você não tem que ser igual a todo mundo, e por essas ações faz você diferente dos demais. (Lb.)

A liberdade na arte é essencial para escrever à vontade o que queremos, nos expressar do jeito que queremos. (Ln.)

Acho que ela está certa, pois cada um tem seu jeito, porém tem que ter suas regras, pois tudo livre ficaria uma bagunça. (Na.)

Qualquer forma de sentimentos que você possa passar é considerada arte, como na música, onde hoje, infelizmente no Brasil, não há mais um estudo na música, ninguém mais quer aprender um instrumento. (Ny.)

A regra é uma prisão, que inibe sua criatividade, impondo maneiras e formas que todos dizem por certo. (Vi.)

A opinião pessoal de La. foi além do esperado, pois mais do que fazer referência à liberdade na arte, este sujeito leitor se identifica com o eu-lírico e ainda define critérios que seriam fundamentais para compor, como o amor e o esforço, opondo-os a ideia de vocação, se aproximando, mesmo sem saber, da maneira como a arte geralmente é entendida pelos seus principais teóricos. Desmistifica-se a ideia de aura, de inspiração em nome da valorização da prática, da perseverança, do aprimoramento. An. é mais radical, entende que a arte não deve ter limites, tampouco regras, mas não esmiúça os porquês de tal ponto de vista. Trata-se de uma concepção difícil de encontrar eco no meio artístico, mas que perpassa a própria história da arte, se pensarmos que algumas

obras (as mais radicais) surgiram às vezes à revelia dos padrões vigentes. O que ela ignora, entretanto, é que mesmo as mudanças seguem padrões, ordens, regras próprias; mas foi relevante sua opinião porque ainda que calada, muitas vezes pelo discurso segregador dos róis, tal *liberdade* volta a se fazer presente.

Também segue essa noção a ideia de Ln., que crê numa liberdade ampla para o artista, para que a expressão de fato ocorra. Lb. também acredita na liberdade criadora, mas vai além e entende a quebra das regras como a própria dinâmica da existência do artista, tornando-o singular. A opinião anotada por F. é interessante no sentido de que se apresenta como uma tentativa de conciliação entre partir de algo já determinado, mas que pode ser alterado ao longo do processo. Se pensarmos, esse movimento está presente na literatura, e em outras artes, com muita frequência, como exemplifica a história da literatura. Pense-se, por exemplo, na poética de Manuel Bandeira, em que convivem tradição, ruptura e modernidade. Am. possui uma perspectiva próxima a esta, mas realça em sua anotação a ideia de harmonia, revelando-nos certos critérios que definiriam o trabalho artístico. Essa rápida menção indireta à esteticidade revela maior familiaridade com as artes e a maneira como estas se concebem. Fl. também entende como necessários alguns limites e que há muito de esforço, além de um suposto talento. Sua anotação mescla a liberdade artística com a individual, e sem perceber não vê que sua ideia de não intervir na liberdade alheia é muita válida para a liberdade pessoal, mas em arte se torna menos exequível. Para Vi. a regra e o limite coíbem o artista, minorizando-o. A anotação de Ju. é bastante democrática e relativista, pois vê a liberdade artística como oportunidade de interação, inserção e diálogo, mostrando um sujeito leitor bastante atento para as diversas formas de arte presentes na sociedade, reconhecidas como tal ou não. Ga., na mesma perspectiva, defende a diversidade artística e encara a padronização como fastidiosa. An. acredita numa conciliação entre ser livre em determinado momento e em outro adequar-se aos padrões artísticos vigentes, o que mostra certa maturidade acerca da natureza artística. Já Gy. estabelece uma relação direta com a própria prática, fazendo menção à dança e à liberdade com que aquela pode ser executada em situações pessoais diversas daquelas em que as coreografias são estanques e exigem uma mesma performance. A opinião de E., ainda que respeitável, carrega certa ingenuidade sobre a criação artística, pois a supõe sem regras e apenas a favor

da sentimentalidade e portadora da essência pessoal, o que é discutível e nem sempre verificável. Nesse sentido, a anotação de Na. soa como uma resposta, pois crê na liberdade, mas com limites. Registramos também a anotação de Ny. como exemplar de opiniões pouco críveis e carentes de maior observação e raciocínio, mas que se fazem presentes. Afirmamos isso, pois sua noção generalizante de que ninguém quer aprender a tocar, e de que não há mais estudo em arte está deslocada e equivocada, talvez por desconhecimento de outras formas de arte, outros gêneros musicais e pela falta de contato com músicos e musicistas. Por fim, Da. revela que a liberdade para criar está na base do fazer artístico, e expõe o incômodo que sente ao criticarem seus textos. Expõe, ainda, a vontade de escrever profissionalmente, o que revela forte personalidade e ciência de si.

Vemos que o protagonismo leitor esteve em alta nessa sugestão, pois muitos se propuseram a refletir e expuseram algumas razões que acabam por condicionar o gosto e o consumo da arte. Não há muitas vezes consenso, mas é justamente esse clima de interação e troca que nos parece saltar na leitura literária de poesia. Assim, intentando partir do poema para vida, para não perder a clássica expressão de Lajolo (1993), cara para todos nós, “do mundo da leitura para leitura do mundo”, ousamos sugerir que refletissem então sobre a liberdade individual, uma vez que o poema, por meio de sua gênese, bem como de sua temática, nos permite tal intento.

Seguem algumas anotações que exemplificam o que pensam acerca da liberdade individual:

Todos procuram pela liberdade, mas não aguentam quando ela entra num território que os ameaça. Pessoas gostam de podar essa liberdade, menos a que vem delas. Lidamos bem com a nossa, mas não com a dos outros. (Da.)

A liberdade é uma coisa muito importante, para as pessoas não se sentirem presas, contanto que não ofendam outras pessoas, é importante. (El.)

Liberdade humana, bom apesar disso ser muito “estranho”, não tenho opinião concreta sobre isso. (Ib.)

A liberdade é algo bom, mas com limites, pois nem sempre ela é boa. (Mi.)

Muito, eu adoro, eu acho que todos são livres e podem fazer o que quiserem, mas se passar dos limites da ética, as pessoas podem ser livres para se revoltarem. (Mt.)

Uma pessoa pode ter liberdade, mas as pessoas geralmente têm que seguir regras impostas, isso quando uma pessoa não é prisioneira dos seus próprios pensamentos e sentimentos. (Y.)

Redunda na maioria a importância da liberdade, mas com limites, como se trouxessem interiorizada a máxima, “o seu limite acaba onde começa o do outro”, talvez a própria escola e sua organização possam ter contribuído para isso. Porém há aqueles mais céticos e críticos quanto à falácia veiculada sob a ideia de liberdade, a qual não se verifica na prática. É o caso de Lb., que revela certa insegurança também – muito comum entre os adolescentes – pois usa de ironia ao referir-se à liberdade como algo estranho, entre aspas, mas depois afirma não ter uma opinião certa a respeito.

Destoa nesse conjunto a anotação de Y., que revela maturidade e experiência ao fazer menção não às relações do indivíduo com a sociedade, mas consigo próprio, cujas prisões estão relacionadas ao que pensa e sente. Trata-se de uma visão crítica oportuna que denota certo conhecimento de como agem os seres humanos em suas vidas e aponta para noções acerca da existência que parecem precoces para a fase em que se encontram. Também, repleta de consciência e leitura de mundo é a anotação de Da., que percebe, num misto de viés psicológico e sociológico, o *modus operandi* do indivíduo, o qual tende para o cerceamento da liberdade alheia, por um lado, e para a autoindulgência consigo próprio, por outro.

Trata-se de visões críticas bem vindas que evidenciam o potencial reflexivo e analítico desses leitores, bem como o repertório existencial que possuem. Nesse sentido, opiniões como estas, quando expostas e compartilhadas na Roda, possuem amplo alcance, pois levam os outros sujeitos leitores a pensar além de suas considerações, por meio da escuta do outro. Esse senso de alteridade é um dos ganhos oportunos que transcendem a literatura, colocando-a diretamente na vida, como algo palpável e real. Como afirma o professor José Helder Pinheiro Alves (2014), “a partir da reflexão sobre o sentido das palavras na vida dos leitores, é possível aproximá-los de modo mais significativo do poema”, e talvez seja este realmente o ganho ao se ler: compreender de alguma forma a si e ao mundo, a partir da reflexão proposta pelas palavras.

A recepção desses sujeitos leitores foi favorável para se pensar inicialmente nas questões formais, ainda que não tenham havido sugestões em consequência da explanação inicial. Todavia, esta deu base para o entendimento – não de todos os participantes – de que a autora constrói um

discurso de liberdade e de respeito às suas idiossincrasias, o que propiciou as sugestões sobre liberdade na arte e na vida.

Muitos se sentiram seguros para opinar e vimos que à medida que as Rodas de Leitura avançaram, a exposição da subjetividade aflorou, devido à confiança e à segurança que também demandam tempo para se firmarem.

Outro fator relevante que vemos nessas anotações e na relação com o poema lido, é o fato de que para alguns, muitas noções e valores são ainda superficiais, ou mesmo, desconhecidos, por questões que desconhecemos, mas que passam a ser minimizadas com as diversas reflexões surgidas e compartilhadas.

Como afirma Machado (2005, p.65), os alunos desenvolvem “por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando em situação de leitura”.

Embora vejamos a afloração das subjetividades, hipótese deste trabalho, o poema em questão não entrou para a Antologia da maioria, como será explicitado adiante.

De qualquer forma, a questão da liberdade artística e o olhar para a estrutura, com o qual não estão acostumados, deram-nos subsídio para propor a próxima leitura, cuja visualidade e ruptura com os padrões dialogam diretamente com o poema de Luci Collin.

5.9 *Sonetos Apartheid e América Latina*

Os sonetos de Avelino de Araújo são exemplos de poesia visual, cuja imagem é substituída pela palavra, ficando esta apenas presente no título. Ousamos trabalhar os dois ao mesmo tempo porque entendemos que a leitura da imagem se daria de forma mais rápida, além do fato que seria um exemplo a mais para ajudar na interpretação. Assim, pensamos que os poemas propiciavam as seguintes sugestões:

1ª sugestão: *Anote o que você entendeu, pensou, se lembrou de algo ou alguém, o que sentiu...*

2ª sugestão: *Você já conhecia a poesia visual? Como foi para você a recepção desses poemas?*

3ª sugestão: *Como você vê as inovações, as experimentações em arte, a vanguarda?*

4ª sugestão: *Você consegue pensar numa outra forma de arte – dança, música, filme, teatro – que represente certa atitude inovadora (vanguardista)?*

5ª sugestão: *Você colocaria esse poema numa antologia pessoal?*

Como os poemas não possuem palavras, houve certo deboche inicial nas quatro turmas, motivados pela irreverência adolescente. Mas aproveitamos a situação para lembrá-los – talvez para alguns, ensiná-los – que também lemos gestos, imagens, pessoas. Assim nada adiantamos sobre seu significado, tampouco definimos *América Latina* ou *Apartheid*, ansiosos de que a Roda trouxesse tais informações.

Eis algumas anotações acerca da recepção na 1ª leitura:

1) Não entendi. 2) Não entendi. (Am.)

América Latina pensei em ossos antes de garfos e o Apartheid soneto relacionei com algo sofrido, restrito, seguro e tortura. E vi que são 3, 3, 4, 4 garfos e 4, 4, 3, 3, do Apartheid. Linhas do soneto. (E.)

Apreensão, prende, campo de concentração, menino do pijama listrado, guerra, separação entre desigualdade, algo que machucou, sangue, sofrimento, causou dor, ferida. (Ju.)

1) Ele brinca com a forma do poema, brincando com o cotidiano. É como se fosse para lembrar da vastidão dos poemas. 2) Não entendi. (La.)

No começo não compreendi o poema, porém após a fala de alguns colegas tive o mesmo ponto de vista. Que remetem a divisão ocasionada pelo Apartheid na África do Sul e a fome e a pobreza enfrentada pela América Latina. Ambas situações de tristeza e sofrimento. (Ls.)

Arame representa para mim um poema bonito, porém no meio dele tem “espinhos”, houve um esforço, um sacrifício para chegar ali. (My.)

Percebi que cada dente do garfo representa um verso. E que cada garfo representa uma estrofe. Os garfos representam a fome na América Latina. Assim como os dentes do garfo a cerca também representam estrofes. E a cerca seria uma separação das raças como aconteceu em Apartheid. (Ra.)

Para aqueles que possuem noção do que é um soneto, e dela conseguiram se lembrar, a recepção foi um pouco mais tranquila, pois, como faz Ra., foi possível fazer a associação entre os garfos e os arames. Esta leitora chega próximo dos direitos do texto em ambos os poemas, mas não consegue

ir mais a fundo, ficando nas primeiras inferências entre imagem e título. Porém, são mínimas impressões que auxiliam os demais na Roda, principalmente àqueles que nada entenderam. Ju. realizou várias associações, indo desde adjetivos que se referem à dor e ao sofrimento até a menção ao filme *O menino do Pijama Listrado*, provavelmente motivada pela imagem de arames farpados. Foi interessante essa anotação, porque ainda que tenhamos sugerido que tomem nota das sensações e sentimentos na 1ª leitura, poucos o fazem. Entretanto nesse poema, que carece da decodificação em palavras da imagem, parece que o mais fácil é ir para o plano das recepções sensoriais do que para o campo da exegese.

La. realiza uma leitura extremamente apoiada nos direitos de leitor, cuja Roda desconstruiu. Sua afirmação de brincadeira com o cotidiano fica aquém de uma relação mais equilibrada com o texto, como sugere Tauveron (2014):

“trazer docemente de volta os alunos que partiram em levitação para a superfície granulosa do texto, garantir simultaneamente os direitos do texto e os direitos dos leitores empíricos, cientes de que os segundos são limitados pelos primeiros, tal é o princípio que não cansei de defender desde que a leitura literária apareceu em toda sua especificidade na escola elementar.” (TAUVERON, 2013, p. 120)

No entanto, essas leituras nos revelam a dificuldade de interpretação que a abertura do poema visual propicia e estabelecem a distância que alguns sujeitos leitores se colocam em relação ao texto, provavelmente pela pouca capacidade de relação entre o garfo e a fome, essa mais tranquila, mas dificilmente entre a fome e a história de exploração, subdesenvolvimento e carência social que permeia as nações latino-americanas até os dias atuais. Assim também é a leitura de My, bem ao gosto dos direitos do leitor, inclusive na percepção de espinhos, o que revela o próprio desconhecimento de arames farpados. Vemos que para alguns os textos se revelam bastante desafiadores, pois convidam os leitores a buscar embasamentos que não possuem, ou mesmo, não perceberam que poderiam estar relacionados ao assunto. É o caso de Am., para quem a significação não ocorreu. Por outro lado, de novo aparecem o aspecto positivo da Roda como metodologia para a leitura e o despertar do gosto e da implicação, hipótese também desta tese, por meio da anotação de Ls., a qual reconhece a fala de alguns colegas como fundamental para a formação da

relação estabelecida com as respectivas nações em cada poema. A anotação de E., acerca da analogia com a disposição estrófica do soneto, foi fortuita, pois poucos trouxeram esse repertório, de modo que a discussão após a primeira explanação dos leitores, concentrou-se em marcar essa noção inicial.

Como não tinham visto um poema visual antes, e muitos não lembraram o que é soneto, houve muita pouca expressão da subjetividade e muita dificuldade para estabelecer o processo de interpretação. Por isso, foi preciso trazer essas informações, com o intuito também de que estejam mais familiarizados quando estiverem diante de outros sonetos. Entretanto, houve maior compreensão assim que foram feitas algumas explicações, (a mais básica: os quatorze versos, distribuídos em quatro estrofes, 2 pares de 4 versos e 2 pares de 3 versos), as quais foram aliadas às opiniões já expostas pelos sujeitos leitores nas leituras anteriores.

Assim, intentamos recuperar essa recepção, por isso ousamos sugerir que retomassem, da maneira mais fiel possível, a emoção que sentiram, para que refizessem por si próprios este caminho interpretativo, além de questioná-los se conheciam outros poemas visuais.

Eis alguns registros:

A primeira vez que eu vi, eu realmente me surpreendi, nunca tinha visto e se vi não identifiquei. É diferente e inusitado. (At.)
Achei confuso e inovador, pois até agora não conhecia esta forma de escrever um poema. Acredito que se a pessoa foi capaz de pensar em coisas que se unem tendo um mesmo sentido, ela tem uma visão certa do que é a arte da leitura e da imaginação. (E.)

No começo, eu achei estranho e não entendi. Mas depois que começaram a falar eu compreendi e vi como uma imagem pode expressar mais que palavras. (Gy.)

Eu não lembro de ter entrado em contato com poemas visuais antes (pelo menos não totalmente visuais) sem palavras. Depois das reflexões da Roda, achei muito legal poder explorar tanto as interpretações em volta de um só poema. Dá uma liberdade maior, abrindo uma gama de opiniões diferentes e reflexões que, talvez, com poemas com palavras, não teríamos feito. (Ju.)

Na primeira vista, eu não entendi, e eu nunca vi um poema visual. (Lb.)

Nunca tinha visto um poema assim e até o momento eu acho meio estranho essa ideia de que “desenhos” formem um poema, pois para mim o poema segue um padrãozinho com palavras, rimas, soneto (ou não), mas sempre do mesmo jeitinho comum. Mas é uma ideia bem legal de expressar os pensamentos, fazendo com que outras pessoas fiquem pensativas com o que ele quis dizer. (Ln.)

Minha reação foi não conseguir entender nada, e nunca tinha visto um poema visual, e para mim não considerei um poema, mas por trás, traz uma mensagem mais aberta para o leitor. (Lv.)
No começo estranhei o poema, pois nunca havia tido contato com um poema visual, porém o poema deixou claro que as imagens podem falar bastante. (Ru.)

A anotação de E. valoriza a criatividade artística e ratifica a maneira como o recebeu, primeiro a confusão e depois da interação com os demais leitores, a inovação. Sua subjetividade vai além, ao colocar a visão do artista como certa, por ter sido capaz de associar coisas que possuem sentidos comuns. Por sua vez, Lb., Lv. e At. confessam o não entendimento inicial, bem como o desconhecimento acerca de poemas visuais, o que nos leva a pensar como noções básicas de formas tradicionais da literatura são fundamentais para que haja um mínimo encontro entre leitor e texto. Assim, o professor não pode prescindir destas noções, em certo momento da interpretação, e diante de certos poemas, pois são capitais para a interpretação, seja em Roda ou não. Talvez um soneto de Vinicius não perdesse tanto com o desconhecimento desta terminologia formal, pois haveria as demais palavras e o contexto em que se inserem para conduzir a interpretação, todavia no caso do poema visual, cuja palavra presente está apenas no título, o desenho das linhas, ora arames, ora garfos, colocados no lugar dos versos, exige a imediata relação com a forma do soneto para que signifique mais.

Ln. fica meio dividido entre a valorização da criatividade e a preferência por um modelo de poemas mais padronizado, parecendo preferir o segundo. De fato, para alguns a ideia de que poemas podem ser feitos com imagens não lhes parece tão crível. Essa desconfiança encontra eco inclusive entre nós envolvidos com a literatura, pense-se, por exemplo, no histórico de recepção da poesia concretista, cuja assimilação de seu alcance teórico-crítico não se deu imediatamente. Ju. é muito feliz, sem o saber, ao anotar a abertura que poemas visuais possuem. Afirmamos isso, porque dialoga com a teoria literária acerca deste tipo de composição. Se pensarmos na Teoria da Poesia Concreta, cujas premissas de certa forma atingem a poesia visual, a obra em aberto é um dos paradigmas que a sustentam (PIGNATARI, 1983). Esta leitora também valoriza a interação da Roda como fundamental para a compreensão, assim também ocorre para Gy., cuja fala alheia lhe ajuda a sanar a sensação inicial de

estranheza. Já para Ru., como para muitos, após o entendimento compartilhado, redundam menções às várias possibilidades interpretativas, vistas por alguns como próprias de determinado texto, desconhecendo que a plurissignificação é inerente ao texto literário e à arte.

Após o resgate reflexivo da recepção, abrimos a terceira sugestão fazendo uma contextualização acerca da inovação em arte, pensando não só nesse poema, mas dialogando também com o anterior, cuja liberdade artística também se fez presente, ao menos em termos temáticos. Sugerimos que refletissem sobre o potencial inovador e o valor da invenção para a arte, além de pensarem como a sociedade as recebe. Reproduzimos, então, algumas das concepções que possuem:

O diferente causa estranhamento pelas pessoas, causa um desconforto, pois estamos em uma zona de conforto que cria uma barreira que nos impede de apreciar o diferente. (An.)
Elas são recebidas com bastante crítica, desrespeito, entre outras coisas. (Gb.)
As pessoas acham bem estranho e diferente. Alguns podem achar incrível / inovador e outros inútil / chato. (Gk.)
Primeiramente, mal vistas, secundamente criticada e terceiros, aderidas ao cotidiano. (Ju.)
As inovações no início nunca são bem aceitas porque é algo novo, por isso tem muitas críticas, mas depois isso diminui. (Kn)

A maioria percebe muito bem como funciona a inovação e provavelmente pela idade que possuem as recebem de maneira não conflitante. Há muitas anotações favoráveis à inovação artística, por exemplo, a opinião de Ju., que revelando uma subjetividade bastante crítica expõe a dinâmica daquela: repulsa, depois crítica e, por fim, a conseqüente assimilação. Kn. também percebe de maneira satisfatória o processo de recepção, condicionado ao tempo.

Também há os que percebem, como Gk., a dicotomia nas opiniões, enquanto uns se agradam, outros ojerizam tais inovações. Gb., por sua vez, menciona apenas os aspectos negativos que tendem a estar presentes em situações inovadoras, não indo além dessa perspectiva. Este ponto de vista é bastante redundante entre os discentes, o que revela que já possuem esse lastro, que de alguma forma acaba por influir na formação de seu pensamento crítico, pois percebem o funcionamento de parte de algumas relações estabelecidas socialmente. É o que ocorre na anotação feita por An., que vai além das questões artísticas e se refere ao diferente e à diferença, ampliando o

escopo de análise, porém sem o contradizer, pois as recepções do novo, do estranho, do incomum, sejam em poemas, seja em relações sociais e humanas, estão pautadas em julgamentos excludentes e como menciona este sujeito leitor, incomodam a zona de conforto ocupada por aqueles.

Na sequência, como este poema faz uso de tal liberdade de forma mais ampla, intentamos dar-lhes uma primeira noção da ideia de vanguarda, fazendo para isso uso do quadro, definindo o termo a partir do seu significado em francês, *avant-gardé*, o pelotão à frente, e exemplificando-o por meio de algumas obras artísticas que representaram ou representam esse aspecto inovador. Assim, falamos do uso do silêncio e da reação da plateia nas experiências musicais de Jonh Cage; o romance *O mez da gripe* de Valêncio Xavier, cuja narrativa mistura palavras, fotografias, imagens e outros gêneros textuais; o filme *Dogville*, cuja representação se dá num palco de teatro, apesar de ser um filme; as experiências filmográficas de Tarkowski em relação à plástica do filme e à lentidão na passagem dos quadros; e também comentamos situações irreverentes como a de Marcel Duchamp, o qual na intenção de questionar os estatutos da arte, expõe um mictório numa exposição e o chama de *A fonte*. A partir disso, sugerimos que refletissem acerca de exemplos vanguardistas que conhecessem, de situações artísticas que estão ou estiveram à frente do seu tempo. Vejamos algumas anotações:

Que país é esse? Essa música feita há anos, hoje relata uma realidade brasileira, mostra que o Brasil precisa mudar. Ela virou uma crítica social. (An.)

Os dois poemas inovam em sua forma, vanguardistas, assim como as obras de Renato Russo – Faroeste Caboclo, por exemplo -, Luci Collin, livros sem pontuação, etc. (Gm.)

O filme *Deadpool* na minha opinião foi inovador devido ter a classificação de maiores de 18, e todos estarem acostumados com homem-aranha, entre outros heróis que eram “certinhos” e aí chega *Deadpool* com palavrões e todo errado. (Kn.)

Não conheço nenhum objeto artístico que se passa no futuro. (Lb.)

Em relação ao que eu conheço, que pode ter algo de inovador do ponto da forma, não conheço. E sobre os filmes e músicas que o professor falou, tenho certeza que não conseguiria assistir ou ouvir até o final. O filme que o diretor deixa a câmera posicionada em uma só imagem, não terminaria de assistir, pois sou muito ansiosa. (Mc.)

No Japão existem shows que não são apresentados por pessoas verdadeiras, mas sim por personagens digitais e hologramas. (Mu.)

Algo que acho de vanguarda (que seja à frente do meu tempo) um poema que não lembro a autora e que fala sobre amor só

que de trás para frente. A vanguarda foi importante e ainda é, se nunca revolucionarmos, ficaremos parados para sempre. (Re.)
A música “You don’t own me”, de Lesley Gore, 1963. Onde fala das vontades da mulher, e que ela não precisa ser controlada por um homem e que ela vale mais do que isso. (Sa.)

An. menciona a composição de Renato Russo, gravada pela banda de rock nacional, *Legião Urbana*, nos anos 80, cujos aspectos formais não são tão inovadores, pelo contrário, em termos de ritmo e escolha de acordes, é nitidamente uma música apoiada no movimento punk da década anterior. Contudo, sua opinião sobre a letra é relevante, pois de alguma forma ficou a cargo do rock nacional e às vezes da MPB a crítica social e política, ausente em outros gêneros da época, como a música sertaneja, o dance e o pop. Assim, sua percepção da atualidade crítica, foi recebida como uma inovação, o que não deixa de ser verdade, uma vez que recém saíamos da ditadura, quando a música surgiu, em 1987. Gm. também cita a mesma banda, fazendo referência à música *Faroeste Caboclo*, a qual realmente foi uma inovação, mas do ponto de vista temático. Entretanto, o mais interessante é a referência aos livros de Luci Collin, a poeta lida na roda anterior, o que nos leva a pensar que de alguma forma a leitura compartilhada a incentivou a conhecer mais a fundo outros textos da escritora⁹². Kn. também apresenta uma anotação que traduz a assimilação do conceito de vanguarda, pois ao perceber um super-herói diverso dos demais, reconhece a inovação artística, apenas em termos de temática, mas inovadora.

Por outro lado, há aqueles para os quais o conceito não foi assimilado ou o foi de maneira equivocada, talvez pelos nossos breves exemplos que deveriam demandar mais tempo. É o caso de Lb, que confunde à frente do seu tempo, (algo que antecipa valores, ideias e conceitos), com algo que se passa no futuro, o que não dissemos, mas este sujeito leitor assim entendeu. É essa também a confusão de Ju., a qual menciona o filme *Depois da Terra*, para ela exemplo de vanguarda por mostrar uma relação como a sugerida por Lb.

Mu. faz alusão a shows em que os apresentadores não são reais, saindo da esfera da arte e indo para midiatização dos eventos, ainda assim seu

⁹² Poderia-se pensar na razão da escolha estar motivada também pelo fato de Luci Collin ser a escritora homenageada pelo evento Sedução Poética, ainda que tal homenagem, só ocorrida em outubro, e por ocasião da entrega das medalhas aos declamadores, não implique nenhuma leitura encaminhada pelos docentes, ou mesmo, outro trabalho complementar. Muitas vezes os alunos sequer conhecem a obra do homenageado.

raciocínio compreende a ideia de vanguarda, no sentido de inovação, mas não voltada para o próprio objeto, como costuma ocorrer, esteticamente. Mc., apesar de fazer referência aos exemplos dados e revelar compreensão das intenções vanguardistas, não consegue relacioná-los com algum exemplo, mas é sincera em expor que não lhe apetece tais procedimentos experimentais. Sa. situa a música de Lesley Gore como antecipadora das reivindicações feministas, exemplo bastante oportuno.

O poema se revelou bastante difícil de ser lido, mesmo com as opiniões da Roda de Leitura. Faltaram aos sujeitos leitores inferências acerca da América Latina, desde os países que a formam até a situação política e econômica que viveram e vivenciam. Foi preciso a nossa mediação, partindo da conceituação de países subdesenvolvidos, ou emergentes (conforme a perspectiva) e fazendo menção aos séculos de exploração europeia e, mais recentemente, o conluio e a subserviência aos Estados Unidos. Foi necessário ilustrar o destino comum de miséria, sofrimento e demais mazelas que assolam as nações que a compõem. Outro fator um pouco prejudicial foi a ausência ou esquecimento da forma soneto, que também conduz a leitura destes poemas visuais, uma vez que seguem o formato de sua disposição estrófica. Mas feitas tais considerações, o poema passou a ser assimilável, então cativou a muitos. Quando perceberam a inventividade do artista em trocar os versos por imagens que dialogassem com o título e remetessem o leitor a refletir nas possíveis relações que estabelecem, ambos os poemas passaram a ser entendidos. Ainda assim, muitas das relações foram alicerçadas por nós⁹³, pois mesmo no *Apartheid*, muitos desconheciam Nelson Mandela, ou mesmo, a segregação ocorrida entre brancos e negros, as prisões, o sofrimento e a humilhação causados pelo racismo na África do Sul. De qualquer forma, para alguns, esse conhecimento foi formador, pois essas informações passaram a ser assimiladas.

Superados estes entraves, a relação que estabeleceram com a inovação e a vanguarda foram também bastante subjetivas, mostrando um protagonismo leitor relevante, principalmente nas questões de inovação estética, afinal muitas opiniões são favoráveis a que esta ocorra. Todavia o conceito de vanguarda ficou um pouco aquém do esperado, talvez pela celeridade com que fizemos alusão a

⁹³ De todas as Rodas realizadas, foi a leitura em que mais precisamos intervir.

algumas manifestações vanguardistas. Vemos que para alguns será preciso mais maturidade estética, além de conhecimento de algumas noções teóricas para que a percepção ocorra. Não houve registro de conhecimento de procedimentos vanguardistas feitos em poemas, o que reforça nossa perspectiva do pouco trato que possuem com a Musa e do pouco consumo que a poesia ainda apresenta. Também diante dessas percepções, reforçamos o caráter formador da literatura, capaz de ampliar as redes de significado entre os saberes e dialogar com o mundo:

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente, (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. (TODOROV, 2009, p.77)

Essa compreensão da experiência requer o estabelecimento de vínculos reflexivos não só pertencentes ao domínio do literário, mas concepções e conceitos históricos, geográficos, econômicos e sociais, no caso dos poemas lidos. Desse modo, se poucos o fizeram, houve certa debilidade inicial, entretanto ao interagirem e compartilharem estas ideias, os poemas visuais ganharam outra dimensão. Vemos, inclusive, que essa é a principal razão para o pertencimento na Antologia; e que houve em muitos a retomada da significação e, em virtude disso, a revalorização dos poemas lidos, mostrando-lhes outras possibilidades e formas artísticas.

5.10 *Travesti não é bagunça* de Jahid Arraes

No intuito de minimizar a ausência de poemas que tenham em suas temáticas questões que tratam da nossa sociedade, mas por moralismo ou outra forma de coerção não vêm à tona, aliado ao interesse de trazer um pouco de cordel para sala de aula, escolhemos esse poema de Jahid Arraes, que trata do respeito devido às travestis.

Portanto, escolhemos algumas sugestões para dar voz a estes alunos, incitar que suas subjetividades se aflorem, propondo-os a raciocinar sobre

questões advindas da leitura, em nome de uma compreensão do mundo que os cerca. São elas:

1ª sugestão: *Anote o que você entendeu, pensou, se lembrou de algo ou alguém, o que sentiu...*

2ª sugestão: *Refleta sobre a concepção humanista no poema.*

3ª sugestão: *Ao ver a prostituição não como algo ruim, caso só reste essa saída, o autor foge de uma concepção moralista de sociedade. O que você pensa disso?*

4ª sugestão: *Relate suas experiências com a literatura de cordel;*

5ª sugestão: *Você colocaria esse poema numa antologia pessoal?*

Ao lê-lo, propusemos um jogral com os alunos, no intuito de aproximar ao máximo do repente a leitura, a fim de contextualizar ainda que minimamente o “clima” que envolve a literatura de cordel. Assim, ocorreram as primeiras anotações:

Bom, isto se encaixa muito bem na nossa realidade tanto pra travestis, para gays, lésbicas, pois todos esses sofrem um baita preconceito e até as pessoas depressivas sofrem preconceito e todos esses precisam de amor e compreensão porque todos esses já perceberam olhares frios demais, e sim eu sou uma pessoa que colocaria a mão no fogo por este tipo de pessoa. (Am.)

Amei, tudo no poema é belo e verdadeiro. Ter algo cultural que represente esta parte da comunidade LGBTi é maravilhoso e admirável. Poderia, entretanto, ter mais reconhecimento, sendo tão fenomenal. Ficaria horas falando dele. Também me lembrou do preconceito dentro da comunidade LGBTi, onde um fica contra o outro. (Da.)

Esse poema me fez ter várias reflexões sobre travestis. Eu sempre enxerguei a comunidade LGBTi como pessoas normais, mas a sociedade ainda tem essa coisa de não aceitá-los, ainda mais os mais velhos, pois tem esse preconceito enraizado. (He.) Esse cordel é muito bonito, fala do preconceito, sem se preocupar com o que vão dizer a respeito, eu não sei explicar o que estou sentindo, pois esse cordel é maravilhoso e não sei como explicar, parabéns professor, esse poema ganhou o meu coração. (He) [apesar das mesmas iniciais do excerto anterior, trata-se de outra aluna, de outra turma]

Eu entendi que nesse poema fala sobre a vida desses travestis e esse cordel me lembrou daquele caso em que assassinaram uma travesti, que até circulou na internet esse assassinato, mas não concordo, pois para mim travesti é errado. (Jo.)

Fiquei arrepiada e é um poema tocante, principalmente nos dias de hoje. Tenho muitos travestis em minha família, então fiquei emocionada. E em minha família não existiu o respeito, houve agressão simplesmente pelo fato de ser travesti. (Mb.)

O cordel é uma clara defesa às pessoas diferentes do que pessoas conservadoras julgam ser normal. Não se trata só de travestis, mas também de gays, bis, lésbicas etc. Está incluindo os travestis na sociedade como igual a todos. Travesti e qualquer outra pessoa LGBTi é gente como a gente. (Mu.)

A primeira leitura se desenvolveu neste poema mais próxima aos direitos do texto do que do leitor. Um fator que influenciou a recepção é a linguagem mais coloquial, de fácil assimilação. A estrutura do cordel, rimada, e no caso dessa autora, com rimas simples, contribuiu para a interpretação. Vemos que alguns expressaram opiniões bastante subjetivas, ocorrendo muita identificação. É o caso, por exemplo, da leitura feita por Mb., a qual revelou à turma que possuía em sua família duas travestis, e repetiu a informação em seu diário. O fato de se referir às emoções que sentiu, revelam uma forte relação de encontro entre este sujeito leitor e o poema, estabelecendo um vínculo. Inclusive, a menção ao respeito não ocorrido para os seus é o índice do processo reflexivo que a leitura propiciou, pois todo o texto está fundamentado na questão do respeito, desde o título.

Da. também estabelece uma identificação, ao usar a forma verbal “amei”. Ela valoriza algo cultural que represente os LGBTi, revelando que sabe que a cultura ajuda a conscientizar as pessoas, dando mais sustentação às ideologias e reivindicações. Sua anotação se realiza mais nas emoções e valores que estão em jogo, do que propriamente em relação ao texto, respeitando os direitos deste, mas tornando-o deveras pessoal⁹⁴.

He., por sua vez, também fica nos direitos do texto, e menciona o respeito já interiorizado por sua pessoa. Sua referência aos velhos, ainda que generalizante, é pertinente, pois nos parece que entre os adolescentes é mais fácil a assimilação desses valores. Afirmamos isso não só pensando nas Rodas de Leitura, mas na própria vivência em sala em que temos recebido cada vez mais alunos com orientações sexuais diversas da heterossexualidade, os quais convivem harmonicamente com os demais. Parece-nos, ainda, que há certas

⁹⁴ Descobrimos, depois, por volta da penúltima roda, que esta aluna procurou se corresponder por e-mail com a autora, a qual a respondeu, revelando-se solícita para o prosseguimento de outras conversas e, pedindo, por meio da aluna, para que nos felicitasse pelo uso de seu poema em sala, motivo pelo qual descobrimos essa implicação, porém aqui a ela nos referimos a título de adendo, não de comprovação.

atitudes e comportamentos que incomodam mais aos pais do que aos filhos, mas aqueles insistem em escolher por estes.

Outra leitura muito próxima das sensações e dos sentimentos é a realizada por He., a qual não consegue encontrar as palavras para se expressar, mas registra tais sensações em seu lugar. A menção ao fato do poeta se expressar sem ligar para que os outros vão pensar a cativou, afirmando que o poema ganhou seu coração. Esses momentos registrados nestas anotações, nos mostram empiricamente que os leitores reais existem e podem ser transformados pela leitura de um poema que lhes signifique.

Por sua vez, Am. estabelece sua leitura nos direitos do texto, mas em algum momento, apropria-se deste para fazer menção às pessoas depressivas, ampliando o escopo daqueles que, segundo sua visão, estão à margem, à espera “de amor e compreensão”. Trata-se de uma leitura subjetiva, em que há a percepção do texto, mas ao mesmo tempo, há o estreitamento de relações outras, advindas da própria realidade discente, compondo uma leitura singular.

Relacionar a obra lida com a existência é um traço recorrente nos diários de alunos do ensino médio, quer se trata de escritos escolares ou privados. [...] Signo de uma cultura ativa, essa apropriação pessoal do texto (cujo processo pode ser percebido nos escritos) não tem geralmente lugar no espaço escolar. Onde só é legítima a referência ao literário. (ROUXEL, 2013, p. 181)

Também registramos a opinião de Jo., que trabalha dentro dos limites do texto, relacionando-o a reportagens sobre o assassinato de travestis. Porém, no final de sua anotação, registra que não concorda com tal orientação, o que também respeitamos. Na verdade, não intentamos em nenhum momento mudar-lhes as orientações sexuais que possuem – se as possuem, mas fazê-los aumentar, por meio da reflexão advinda da leitura, suas noções sobre valores, respeito, seres humanos, preconceito, entre outras possibilidades. Por isso, nos soa estranho propostas como o Projeto Escola sem Partido, pois cremos no potencial crítico-reflexivo da literatura e no seu poder de nos formar, de nos fazer refletir e construir-nos enquanto seres humanos, de modo que se se devincula a literatura do mundo, não nos parece que haja alguma outra razão para ela estar na escola.

Seguindo nessa ótica, como vimos que a recepção foi tranquila, e findadas as explanações de todos, retomamos o poema, enfatizando que poemas com

esta perspectiva possuem um viés humanista, então explanamos aos participantes que por humanista se entende toda perspectiva que pense no ser humano primordialmente acima de valores morais, religiosos, políticos ou étnicos, com a intenção de assegurar a igualdade de ir e vir a todos. Assim, humanismo, humanista, acabam sendo sinônimos de respeito, consideração, empatia, alteridade, convivência, fraternidade e solidariedade para com todos. Então sugerimos que refletissem qual a importância de textos como este, incitando-os a formar uma visão crítica, principalmente nestes tempos de retrocesso intelectual e ideológico. Eis algumas opiniões:

Ele não tem o poder de mudar a visão, porém o papel dele ele fez, o certo pelo certo. Semente é regada quando nosso ser aceita receber a chuva. (Ei)

Eu acho que qualquer diferença deve ser respeitada, mesmo que você não entenda, até porque a vida não é sua. (Is.)

Encaro de uma forma muito boa. Não me incomoda, respeito super essas pessoas, e é o que todos deveriam fazer, são pessoas como nós, passam pelas mesmas coisas que nós. Não somos nós que devemos julgar. E também acho que devemos aprender isso na escola. (L.)

É muito interessante um poema quebrar tantas regras e tabus em um poema só, por ser tão humanista me atraiu muito, até o colocaria em uma antologia. (La.)

O humanismo é preciso e necessário, mas muitas vezes a moralidade é preciso. Para um ato de carinho o humanismo é fato, mas para a criminalidade, por exemplo, a moralidade precisa acontecer. (J.)

Eu acho que devemos respeitar qualquer decisão que a pessoa faça, a não ser que interfira em outra vida. (Sa.)

L. encara a perspectiva humanista como fundamental e dever de todos. Ao fazer uso do termo nós, ela se inclui na reflexão, o que revela a expressão de uma subjetividade em que a alteridade está presente. Também, aproveita, para se referir à presença dessa temática na escola, o que não perguntamos, mas fizemos também alusão antes da primeira leitura. La. também reflete favoravelmente ao ponto de vista do poema, mencionando o fato do texto romper certos padrões vigentes. Percebemos que também há identificação, principalmente pela referência à antologia, a qual ainda não havia sido feita. Essa antecipação é positiva, pois revela uma interiorização da dinâmica construída na Roda, num aspecto menor, e a prática de relacionar o poema a si próprio, esse sim um aspecto de maior valor na construção de sujeitos leitores.

Is. se refere ao respeito mútuo, bem como o direito de viver cada um de acordo com o que julga certo para si, ainda que essas escolhas desafiem o

entendimento dos demais. Este aspecto trazido por esse leitor, salienta uma das principais premissas das defesas humanistas, devido à dificuldade de se por no lugar do outro e de se aceitar que o outro possa ter ideias e comportamentos diferentes; entretanto se realizado, é o princípio da alteridade e do convívio pacífico. Interessante também é o protagonismo leitor apresentado nas anotações de J., que diferencia duas formas de humanismo, um pela caridade e outro com a criminalidade. Ousamos pensar que suas anotações trazem veladamente as vozes do discurso de que bandido não merece direitos humanos, muito em voga na época em que a Roda ocorreu.

El. também expõe sua crença na abertura ao outro como fundamental para o bem viver, entretanto parece descrever na real transformação por meio da poesia, ainda que valorize a intenção da poeta. Nessa linha, mas com certa parcimônia, se situa a anotação de Sa., a qual menciona o respeito ao outro, mas ressalta o fato de não interferir na vida alheia.

Essas anotações expõem posicionamentos éticos relevantes, reafirmando a crença de que não nos parece que os adolescentes estejam tão seduzidos pelo preconceito que tem se revelado latente nas lutas político-ideológicas pelas quais o país passa. A Roda tem se revelado um local democrático que não encontra eco quando as mesmas discussões são realizadas em outros setores políticos, revelando princípios de cidadania já presentes em muitos leitores, o que nos parece bastante satisfatório. O tempo atual é marcado por certa impaciência e indisponibilidade para o diálogo, prática que entre os discentes, ao contrário, soa-lhes atraente e diversa das demais realizações escolares.

Em seguida, seguindo no propósito de suscitar o trâmite entre leitura de poemas e o mundo ao redor dessa leitura, atentamo-nos para uma ideia sutil, presente na 7ª estrofe, em que o eu-lírico revela que a prostituição acaba sendo a saída para conseguir dinheiro, uma vez que as travestis não encontram outra forma de emprego. Ao expor esse impasse, o eu-lírico enfatiza “não que isso seja errado”, propondo ao leitor que era melhor que houvesse outro rumo, mas que aceita esse, ao menos como uma opção. Com isso, retomamos esses versos e aproveitamos para explicar aos alunos que pessoas que se colocam sob esses pontos de vista, com essas opiniões, transcendem a moral da sociedade que tende a ditar os comportamentos e regras humanos. Assim,

construímos uma fala que parte do humanismo e que tem como ponto de chegada uma perspectiva não moralista de sociedade. Nossa intenção, é claro, é tentar fazê-los olhar para si próprios, para que reflitam e vejam, se possível, como trazem traços de moralismo, ou mesmo, talvez sofram em suas vidas as consequências deste. Como afirma Rouxel:

É importante também propor obras das quais eles extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas. [...] O desafio é de monta, já que concerne tanto ao desenvolvimento do gosto de ler quanto à construção identitária do leitor e ao enriquecimento de sua personalidade. (ROUXEL, 2013, p. 24.)

Assim, intentamos “questionar a doxa”, como sugere Dalvi (2013), para que reflitam além de seus valores já enraizados, mas se proponham essa mobilidade reflexiva, essa dobra crítica.

Eis algumas anotações:

Depende de cada caso, eu não acho correto falar se quiser ser prostituta, pois muitas vezes não é uma profissão por escolha e sim uma consequência, mas há quem quer. (An.)

Acredito que as pessoas hoje em dia julgam ou agem como se fosse horrível as pessoas se sentirem diferentes, acho que cada um tem que cuidar do próprio umbigo, ou se não concorda ou não gosta, apenas respeite. (Ga.)

Eu não concordo com a profissão, porém cada um escolhe o que deseja ser, mas não apoio, nem um pouco esta profissão. (Gb.)

O poeta é humanista ao falar da prostituição de travestis e diz que não é errado, pois elas não têm opção, o que é verdade. É uma das únicas opções, mas a prostituição é uma indústria problemática e misógina, podemos dizer que é estupro assalariado. (Is.)

Na minha opinião, prostituição é sim uma profissão, só discorda quem não sabe o que é passar fome, por estar sustentado o tempo todo pelo papaizinho rico, logo não precisa sair da asinha do pai, não precisa deixar de se acomodar. (La.)

O poema não atinge a moral, pois é realista e certo. Dizendo que cada um é o que quiser e ninguém tem nada com isso. (Li.)

Concordo plenamente, pois cada um tem o direito de usar o seu corpo como quiser. (Lm.)

Não vou julgar quem se prostitui e não considero errado. Mas acho que muitas prostitutas não sofrem só fisicamente, mas muito mais mentalmente. (Mg.)

Acho que independente da pessoa ser prostituta ou não, devemos nos tratar com respeito, seja qual for a classe social, trabalho, opção sexual, etc. [...] temos muito ódio e pouco amor, quando na verdade, deveríamos ser mais solidários, entender a situação, tanto psicológicas como físicas, financeiras, estrutural, etc. (Mu.)

Não houve consenso acerca da 3ª sugestão, nem seria possível. Sabemos que o *status quo* delimita as crenças e atitudes e como dizia Gregório de Matos, “as bestas andam juntas mais ornadas, do que anda só o engenho mais profundo”, assim muitos repetem os estereótipos e lugares-comuns sedimentados em muitos pensamentos moralizantes. Embora essa conduta seja o padrão em termos gerais, vemos entre os adolescentes, posições mais relativizantes e solícitas, que fazem a diferença. É o caso de Mg., que expõe alguns dos percalços nos quais a prostituição se situa, mas não se sente capaz de julgá-las. Mu. tece sua consideração apoiado no respeito e aponta que nas atitudes de um ser humano influem considerações de várias ordens, e nós por não levarmos em conta, acabamos por não exercer a alteridade. Por sua vez, Lm. aponta a questão da liberdade das decisões sobre o corpo, temática muito em voga nas reivindicações feministas. Li., um pouco ingênua, valoriza a ausência de moralismo e postula que cada um segue sa própria vontade, porém não percebe que “ser o quiser” não é tão exequível assim, mas certamente sua pouca vivência e ideais ainda não foram amordaçados pela realidade.

Por outro lado, a opinião de Is. lança luzes contrárias à defesa da prostituição, pois de maneira muito crítica menciona a indústria que está por traz disso e a define como “estupro assalariado”, que tem sido uma concepção feminista recente. Esse percurso reflexivo, o qual se direciona do travesti para a questão feminina, compõe uma leitura própria, não sugerida, mas interessante, porque traduz o desejo do leitor de se posicionar, de expor as ideias que o constituem. An., por sua vez, coloca-se em dúvida, respeitando a escolha de alguns, mas afirmando que muitas vezes há fatores superiores à escolha. Ga. também se inscreve na esfera do respeito e na necessidade das pessoas importarem-se menos com as demais, no que diz respeito ao julgamento da conduta alheia.

Por fim, a opinião de La., bastante politizada, aquiesce com a perspectiva do eu-lírico ao aceitar a prostituição como uma forma de sustento diante da precariedade de condições, e de maneira bastante engajada, situa o discurso moralista no contexto daqueles que têm condições outras, melhores circunstâncias, então se permitem tecer comentários de cunho moralizante. Trata-se de uma perspectiva, assim como as outras, muito válida, pois demonstra um repertório ideológico bem definido e ciente de que há em nosso

mundo a perpetuação das diferenças sociais e econômicas, para ficarmos apenas com as mais relacionadas a esta questão. Também, devemos ressaltar a anotação de Gb., que se coloca numa atitude de represália, mas se equivoca ao pensar que a ideia era apoiar a prostituição. Embora também não nos vejamos a julgar a conduta do meretrício, intentávamos que refletissem sobre o ir e vir de cada um, contudo vemos que os alunos se concentraram mais na prostituição em si, e menos na abertura conceitual e ideológico-filosófica que a sustenta, definida por nós como visão não moralista. Não houve, por conta própria, a relação ou cotejo com outras formas de moralismo, exercidos pela religião, pela cultura, pela família, pelo estado, pelo poder.

Uma vez propostas as sugestões mais voltadas à relação entre a temática e o mundo, quisemos colher dos participantes suas opiniões sobre a literatura de cordel, indagando se já conheciam, se já tinham lido um cordel, se conheciam autores de cordéis, bem como outras questões relacionadas a essa arte, como ter visto um cantador repentista na feira, ter ido ao Nordeste, ter tido, enfim, algum contato com esta manifestação artística e cultural. Nosso intuito, diante disso, é fazer com que percebam outros tipos de textos literários, feitos com outras estruturas, outro uso de linguagem, outra dicção, a fim de que ampliem o horizonte de leituras que possuem.

Eis suas anotações:

Sim, já ouvi falar e ouvi, mas não tive muito contato. (An.)

Eu não lembro por nome outros cordéis, mas já conhecia e já tinha ouvido um cordel. Eu gosto deste estilo. (Fl.)

Não conhecia, e achei uma coisa interessante, pois é uma linguagem para o público, fácil e rápida. (Ga.)

Conhecia o cordel e gosto muito. (Ga.)

Não, este foi o primeiro. Posso ter visto, mas não lembro. (Gb.)

Já havia lido um cordel antes, mas não gosto muito deste estilo. (Is.)

Eu já conhecia vários cordéis e gosto muito, justamente pela simplicidade na fala e temas abordados, é atrativo, é cultura, é conhecimento. Já vi um que Bráulio declamou na TV sobre homofobia/homossexualidade e é o melhor cordel que existe. (La.)

Nunca tinha lido, mas já tinha ouvido falar sobre. (Li)

Sim, na minha antiga escola, eles fizeram uma exposição de cordéis. Gosto muito deles, pois fala de um modo simples assuntos interessantes. (Lm.)

Já ouvi falar de cordel, mas nunca tinha lido, nem fiz nenhum. E como foi uma coisa nova para mim, eu gostei por ter rimas. (Ln.)

Não conhecia o cordel até esses dias, quando minhas amigas me falaram sobre um trabalho, onde tinham que fazer um. Mas não sabia até hoje exatamente o que era. (Mu.)

Não tive contato com o cordel, é a primeira vez que eu vejo. (Na.)

Para alguns é a primeira vez que leem e ouvem um cordel, faltando-lhes mais tino com esta arte. É o caso de Gb., por exemplo. Há outros, como Ga., que mencionam o uso da linguagem simples e célere, também passíveis de representar o gênero em questão. Nesse sentido, Ln. valoriza as rimas que certamente influem também na assimilação e no envolvimento do leitor. Para Na. trata-se de uma forma de poema inédito, não tecendo mais considerações. Para An., apesar de conhecer cordéis, o contato foi mínimo, na sua opinião. Li., por exemplo, só tinha ouvido falar, mas nunca realizado a leitura de um exemplar, assim como Mu. que o conheceu conosco.

Is. conhece, mas não lhe apetece esta forma de poesia, não apresentando outras razões além desta.

Por outro lado, Fl. representa aqueles que de alguma forma, seja na escola, seja em outros locais, já travaram algum contato, revelando o gosto por esse tipo de poema. Ga. também já conhece e aprecia. Ln, aliás, participou de uma exposição, e por ter uma gama maior de leituras de cordel, faz jus ao fato desses poemas veicularem assuntos interessantes de maneira fácil. Entendemos, o final da afirmação, como o uso da linguagem simples, da rima lógica e óbvia e a estrutura cadenciada em seis versos que estabelecem a “simplicidade” dos textos.

La. tem uma experiência mais profícua com os cordéis, admitindo-se leitora e fazendo menção a Braulio Bessa, que tem se destacado na apresentação deste gênero poético midiaticamente. Ela também menciona a simplicidade e os temas como atraentes no ato da leitura.

O poema de Jahid Arraes propiciou a interação e a reflexão, como atestam os excertos apresentados. Houve muita discussão positiva centrada no respeito e na valorização da igualdade, além de haver poucos que não aceitam a diversidade e a diferença. Vemos que a escolha do poema foi satisfatória, pois aflorou subjetividades e permitiu a interação acerca deste tema, caro à ótica humanista.

Quanto a esta, ainda, a temática propiciou a reflexão em torno dos valores humanos, mas alguns ainda precisam mais amadurecimento para o domínio de determinados conceitos. Também, vemos que as reflexões em torno do

moralismo vigente na sociedade, não são perceptíveis por todos, fazendo da Roda, por isso, um espaço para que elas ocorram e então sensibilizem os que ainda não refletiram sobre isso.

Quanto à questão do cordel e seu apagamento, também é válido trazê-lo à baila, afinal o livro didático não registra a presença de nenhum, e quando o faz, é de forma fragmentada. O poema de Jahid Arraes não teve o aspecto fantasioso característico das narrativas transferidas para o Cordel, como os cordéis de João Ferreira de Lima, Leandro Gomes de Barros, mas possui outros aspectos, como o emparelhamento das rimas, a estrutura estrófica em seis versos, a coloquialidade, de forma que não foram usados com o sentido de aprofundamento, antes, como ocorreu para muitos, trata-se de uma descoberta de outras possibilidades de poesia. Como afirma o professor José Helder Pinheiro Alves (2010),

Se o trabalho de sensibilização com o poema tem sido estimulado no nível fundamental, no médio ele praticamente não chegou. A prisão à abordagem historicista da literatura tem limitado o acesso dos jovens à poesia. Por outro lado, creio que é perfeitamente possível realizar a leitura de um livro de poemas e fazê-lo de modo mais vertical. (ALVES, 2010, p. 22)

Assim, sua apreciação foi de grande amplitude, pois mesmo a maioria não o conhecendo, houve várias menções favoráveis. Aliás, alguns enfatizaram a facilidade da linguagem, algo que já havia ocorrido com o poema Deus Negro, e que – voltamos a mencionar – corrobora pesquisas recentes sobre o que cativa a leitura adolescente.

Nesse sentido, afirma Pinheiro (2001),

Partimos do princípio de que antes de estudar teorias ou conhecer panoramas históricos, o jovem precisa ter uma experiência de leitura prazerosa e significativa. Isto é possível quando o jovem leitor se sente representado de algum modo nas obras que lê para poder atribuir sentidos à sua leitura. [...] Trata-se de privilegiar a leitura das obras. (PINHEIRO, 2001, p.21-22)

De fato, é relevante perceber como deixam transparecer em seus diários emoções, sensações, opiniões que lhes situa no debate, quando se trata de um poema que lhes empresta a voz, assim parece-nos que ser cativado pelo assunto é uma abertura para o ensino e a reflexão acerca de outras questões envolvidas

na leitura literária de poemas. Sobre isso, findamos com a opinião de Im., sobre o cordel:

Eu nunca tinha lido uma literatura de cordel, e lê-lo me trouxe leveza, principalmente na hora de recitá-los. Porém o tema apertou meu coração, se assim podemos dizer, e dessa forma fez com que nós refletíssemos sobre. (Im.)

5.11 *Rosa de Hiroxima* de Vinicius de Moraes

O poema de Vinicius de Moraes foi escolhido, além de sua relevância literária, há muito comprovada, pela alusão que faz à bomba atômica e suas consequências não só para os japoneses, mas para a humanidade. Sua construção concisa e precisa, com metáforas como “anti-rosa atômica”, e as imagens sugeridas pela vários predicativos dados à rosa – sem cor, sem perfume, sem rosa – representam minimamente a força da poética de Vinicius.

Também quisemos estar próximos ao cânone literário brasileiro, uma vez que em alguns momentos “atualizamos” este. Assim supomos que muitos reconheceram o poema, pois sabemos por experiência docente, que muitos alunos e alunas leem-no nas séries finais do fundamental ou deveriam fazê-lo.

Assim, diante das várias possibilidades de leitura, elencamos as seguintes sugestões para propiciar a conversa entre texto e leitor:

1ª sugestão: *Anote o que você entendeu, pensou, se lembrou de algo ou alguém, o que sentiu...*

2ª sugestão: *Refleta sobre a guerra. O que você pensa sobre isso?*

3ª sugestão: *Você conhece a poesia e as canções de Vinicius de Moraes? Comente.*

4ª sugestão: *Você colocaria esse poema numa antologia pessoal?*

Seguindo nossa praxe, lemos em voz alta e sugerimos a primeira anotação. Eis alguns exemplos da primeira recepção:

O poema fala sobre a explosão atômica de Hiroxima, nesse desastre milhares de pessoas morreram, e outras milhares ficaram feridas, até hoje há radiação na cidade de Hiroxima. (An.)

Chorei nas primeiras vezes que li o poema, acho lindamente triste, trazendo uma verdade e o medo de presenciar, ganhar, uma Rosa assim. Isso aconteceu de verdade e cada verso traz uma dor a mais das consequências após a imensa bomba que mudou rotas, cegou pessoas e seus sonhos, abriu feridas que não se fechavam, passou hereditariamente seus males e calou pensamentos para sempre. (Da.)

Eu já havia lido esse poema quando era mais nova e não tinha entendido o que ele queria dizer. (Im.)

Bom, eu compreendi o poema, e me veio a ideia de tudo que aconteceu com Hiroxima, com todas as catástrofes na 2ª guerra mundial, tudo isso sendo comparado com uma rosa, mostrando que perdeu as cores, o perfume. (Lg.)

Não consegui entender nada, mas sei lá, na rosa radioativa imaginei uma mulher com câncer, mas no final não tem nada a ver. (Lv.)

Esse poema me lembra o ataque que houve em Hiroxima. Fala das marcas que esse ataque deixou nas pessoas, nos lugares e até na rosa. É o que me chamou atenção foi a rosa ter perdido a si mesma. (Ni.)

Os direitos do leitor foram muito presentes na primeira leitura realizada, como podemos ver na anotação de Lv., a qual além de não entender, faz uma associação entre a radiotividade e o câncer, marcando o fenômeno da interleitura (Bellemin-Noël, 2001) a que nos referimos em outros momentos neste trabalho. Todavia, seus direitos de leitor são usados com afinco, pois não consegue, ao menos nesse momento, estabelecer a relação com os eventos ocorridos na 2ª guerra mundial, aos quais o poema alude.

Por outro lado, também houve quem respeitasse os direitos do texto, realizando uma leitura mais próxima dos seus limites. É o caso de An., para quem a alusão à bomba e à radiação se esclarecem devido ao conhecimento que possui sobre os eventos bélicos ocorridos em 1945. Vê-se que para muitos, o termo Hiroxima representou um impasse de interpretação, como o foram, Tejo e Caronte, nesta pesquisa. Entretanto, há sujeitos leitores que expuseram subjetividades no equilíbrio entre os direitos do texto e os do leitor, como fez Ni., que sensivelmente menciona ter chamado sua atenção “a rosa ter perdido a si mesma”, deixando pistas de que o poema a tocou. Lg., também segue nessa linha, mas apesar de perceber o contexto em que o poema se situa, não vai mais a fundo nas várias enumerações da rosa, ficando na alusão às consequências de forma mais superficial.

Nenhum aluno ou aluna salientou as oposições verbais *parecem* e *não se esqueçam*, as quais dividem o poema, entre os problemas do mundo dignos de reflexão e o problema atômico, esse inesquecível. O tom de aviso do poema

para que não repitamos esses eventos foi também pouco explorado *a priori*. Mesmo assim, Da. tange essas questões, ao expressar detalhadamente os danos causados, principalmente às pessoas. O fato de assumir que chorou diante do poema, alerta-nos do potencial humano que a literatura possui e que de certa forma está envolvido neste trabalho, não só na intenção como docente, mas na perspectiva teórica que a suplanta academicamente, cuja crença nos leitores reais está aberta para estas formas reais de recepção literária.

Na esfera das leituras movidas pela fala do outro, aparece a anotação de Im., que menciona conhecer o texto, mas só agora pôde entendê-lo.

Em seguida, em nome do protagonismo leitor, sugerimos que pensassem sobre a guerra – suas razões, suas causas, suas consequências – expondo suas reflexões sobre o tema, de modo que possamos ver como se expressam e a partir dessas expressões promover a interação que a Roda permite. Reproduzimos algumas anotações feitas com esse intuito:

A tecnologia avançou bastante após a segunda mundial, isso é um ponto positivo para a guerra. Porém com a guerra muitas pessoas morreram, houve grande destruição. (An.)

A guerra, quando me lembro dela só consigo pensar em dor, em tudo que causou, por mais que tenha existido por algum objetivo. (Bi.)

Guerra é um mal, criado por nós mesmos e que somente separa pessoas iguais por divergentes egoísmos. (Da.)

A guerra é uma ideia do poder, ela estabelece a visão do poder, as nações mais poderosas são as mais bélicas. É boa para o avanço tecnológico, obviamente gera o mal social, onde tem avanços e poder. (Ed.)

Eu acho que a guerra é um ato de covardes que não consegue solucionar um problema no diálogo. (F.)

Mesmo as guerras sendo ditas como “necessárias” por certos países em algum momento, eu discordo que seja um caminho que valha a pena, as consequências sempre são desastrosas e extremamente injustas e muitas vezes egoístas (pelo interesse de poucos). Para mim, sempre há outro caminho, todavia acredito que a sede de poder é o que leva as pessoas a lutar em guerras que muitas vezes não fazem sentido (como dinheiro e território) e não interesses dito nobres, não é justificável. (Ju.)

Eu acho que as guerras não deveriam acontecer, poderiam resolver os problemas no diálogo, e não fazendo guerras ferindo inocentes. (Kn.)

Eu não sei o que falar, não consigo pensar no que é guerra. Mas acho uma coisa inútil no momento. (L.)

Eu acho que a guerra não deveria existir, pois só serve para destruir e separar os seres humanos, e passar o ódio para frente. (Lb.)

Acredito que a guerra é uma bobagem, as pessoas buscam paz pela guerra, acredito que é idiotice. Só que uma ideia de paz é ilusória, as pessoas não conseguem se entender, mas espero que algum dia tudo se resolva no diálogo. (Ln.)

A guerra é ruim na maior parte, mas a guerra trouxe muitos avanços tecnológicos e coisas que usamos hoje em dia. (Mt.)
Infelizmente, a guerra é inevitável. (Vw.)

A opinião de Mt. é significativa porque não se situa parcialmente sobre a questão, pois demonstra que a guerra pode ser benéfica e maléfica ao mesmo tempo, se considerarmos os avanços tecnológicos que ela acaba propagando. Ao expor essa perspectiva, este sujeito leitor revela maturidade em relação ao assunto. A análise de An. também se enquadra nesta ótica, entre os fatores positivos e negativos, não indo mais a fundo em outras formas de se obter esses avanços, sem a guerra. Difere destas reflexões, a feita por Bi., que deixa perceber nas suas anotações que nenhuma razão apaga a dor e as mazelas causadas pela guerra, saindo da contemporização mais voltada ao senso comum. Assim também discorre a percepção de Ju., porém bem mais exemplificada e com muitos indícios de maturidade, pois percebe os mecanismos psíquicos e individuais que motivam o confronto bélico, bem como as falácias das justificativas que o sustentam. Outra anotação similar, que revela autonomia e percepção da realidade é a feita por Ln., o qual mostra a ironia de se tentar a paz por meio da guerra, mas persiste com a esperança de que um dia a conversa resolva as coisas, diferentemente de agora em que as pessoas insistem em não se entender. Kn., similarmente, defende o diálogo como antípoda para a guerra e F. associa a falta deste à covardia. Também nesse campo de posições aquém da guerra, enquadra-se a anotação de Ed., o qual expõe um raciocínio verificável na realidade, o qual associa poder e guerra, referindo-se ao fato de que as nações que exercem o controle do mundo são bélicas também. Assim também se estabelece a reflexão feita por Da., que menciona nossa igualdade enquanto humanos, mas nossas diferenças, enquanto indivíduos marcados pelo egoísmo.

Alguns, por outro lado, trazem concepções mais pessimistas acerca do assunto, como ocorre na anotação de Vw., que não concorda, mas se sente impotente diante da beligerância mundial. Lb., por sua vez, é ainda mais radical, afirmando seu desejo de que a guerra não existisse, pois dissemina o ódio e a segregação, por meio da destruição. Trata-se de uma posição ideológica utópica, mas não por isso menos digna de crédito àqueles que creem no progresso em todos os âmbitos.

Se houve protagonismo leitor e exposição crítica, também ocorreu, ainda que minimamente, comentários de leitores para os quais o tema ainda é deveras distante. É o caso de L., que não encontra maneiras de se expressar sobre, mas depois se coaduna com a leitura dos demais. De fato, estas diferenças são comuns e salutares, cada aluno está no seu próprio tempo, mesmo tendo idades similares e estando matriculado na mesma série dos seus colegas. Esta constatação nos é recorrente, pois vemos numa mesma roda, diante do mesmo poema, opiniões muito profundas e outras extremamente levianas, mas que não são as mesmas diante de outros textos, o que revela o repertório de leituras e a vivência de cada um, e que um poema pode funcionar para um sujeito leitor, ao passo que em outro pode se revelar ineficaz. Como propõe Rezende,

Considerar a heterogeneidade, as experiências diversas, as particularidades culturais dos jovens e com eles dialogar (o que) não significa abandonar as obras universais da literatura nem os clássicos nacionais, tampouco esquecer o conhecimento, o refinamento da sensibilidade que tais obras propiciam, mas significa que o preenchimento de sentido suposto em todas essas atividades exige que se reconheça a voz dos jovens e que esses jovens já não aprendem só por meio da escola, que esta é apenas uma das formas de aquisição do saber no mundo contemporâneo. Às vezes surpreendemo-nos quando paramos para ouvi-los de verdade. (REZENDE, 2011, p. 291)

Realmente, surpresa, respeito e admiração são algumas das reações que sentimos quando o protagonismo leitor se realiza, a ponto de exercerem seus raciocínios pautados na reflexão e no olhar para o mundo. Como sugere Rezende, ouvi-los de verdade implica abrir a aula de literatura para o campo de experiências individuais, cujas vozes muitas vezes nos mostram perspectivas e posicionamentos que critérios como idade, nível escolar, se não podem ser desprezados, ao mesmo tempo não podem ser levados à risca, pois incorreremos na possibilidade de supormos que estamos diante de alunos e alunas desonhecedores da realidade, dos próprios gostos e sonhos, o que as anotações em seus diários desmentem.

Como afirma o professor José Helder Pinheiro Alves, em suas sugestões para o trabalho com a poesia em sala de aula:

Vale lembrar que há muitas experiências que a criança e o adolescente não viveram, não conhecem e, portanto, não poderão sugerir. Nesta perspectiva, acreditamos que devemos levar aos nossos alunos textos novos que poderão integrar seu

universo de leitura. Não é aconselhável ficar apenas nos temas que foram sugeridos por ele. Às vezes, temas “pesados”, como a guerra, possibilitam experiências riquíssimas – discussão, apreensão de imagens, ritmos, causas e consequências da guerra, etc. (ALVES, 2007, p. 27)

Após, estas considerações, realizamos a terceira sugestão, a qual se situava em explorar o repertório sobre Vinicius de Moraes, levando-os a pensar se conhecem outros poemas, outros meios de publicação de sua obras, como o conheceram, assim como se ouviram algumas das canções que foram compostas sobre suas letras, ou quaisquer outros aspectos relacionados ao autor. Com isso, quisemos que ampliassem seu repertório, assim como desejávamos ver se conseguiriam discernir as diferentes manifestações artísticas, além de sondar o quanto o horizonte de leituras que possuem trazia as marcas do canône brasileiro:

Não conhecia Vinicius de Moraes. (Be.)
Eu já conhecia Vinicius de Moraes, mas não esse poema. (Bi.)
Não conhecia Vinicius de Moraes. (Ca.)
Eu já tinha escutado falar sobre ele, mas não sabia que era poeta, compositor. (Ce.)
Conhecia-o por diversos trabalhos e leituras à parte. (Da.)
Conhecia com as músicas Garota de Ipanema, Aquarela e a Casa, mas não sabia que era poeta. (Ei.)
Eu já conhecia o Vinicius de Moraes pelos meus pais e alguns professores. (Gk.)
Sim. Conheço alguma de suas músicas, e vi este poema no passado. (Is.)
Claro que conheço ele, as músicas e os poemas. Adoro ele. (L.)
Conheci Vinicius no fundamental. (Ma.)
Eu já conhecia Vinicius de Moraes, pelas suas músicas. (Mt.)
Sim, já conhecia o poema e o autor, várias letras famosas são dele. (My.)
Já conhecia um pouco sobre o trabalho sobre Vinicius de Moraes e esse poema. (Rt.)
Conhecia mais pelas suas músicas do que pelos seus poemas. (Yc.)

A maioria comprovou o que suspeitávamos, a popularidade de Vinicius de Moraes os atingiu. Mesmo assim, há aqueles, como Be. e Ca, que não tinham ouvido falar do autor. Outros reconheceram que se trata de um músico ou compositor, mas desconheciam seu trabalho como poeta, como afirmam Ce., Ei., Mt. e Yc., então vemos que de alguma forma foi relevante a escolha do poema. Os demais fizeram menção ao aprendizado no Ensino Fundamental como suspeitávamos. Não apareceu a referência a relações lúdicas com o poema, como a montagem de peças ou recitais. Vemos que ainda que não seja

o estilo de música que preferem, alguns, como El., são capazes de citar o nome das canções em que há composição de Vinicius, todavia desconhecem outros poemas (de cor), ainda que tenham lido-os em algum momento.

Essa relação mais próxima da música do que da poesia, talvez a prova de que cerca de 500 anos de poesia escrita não a apagam, é a realidade da maioria. Aliás, quando da sugestão sobre a antologia, não houve melhor analogia do que comparar uma antologia pessoal a uma *play list*⁹⁵, termo que possibilitou o entendimento.

Quanto ao cânone brasileiro, vemos que Vinicius é conhecido mais do que os demais poetas e, certamente, a popularidade de suas canções influi nessa abrangência. Contudo, isso é relevante, pois não se trata de um único meio cultural, e se defendemos a inclusão da poesia no rol das manifestações culturais e artísticas que formam um indivíduo – uma de nossas hipóteses; tampouco deixamos de ver que as demais artes, principalmente a música, assim como os filmes e as séries, ao lado dos romances de cunho afetivo-fantasiado são os bens culturais que os formam, de modo que fica evidente que metodologias de leitura, ou ainda, metodologias de ensino que perpassem estas questões tendem a ser bem sucedidas.

Por fim, contextualizamos a turma acerca de algumas obras escritas por Vinicius, as parcerias na bossa nova, principalmente com o músico Tom Jobim, além de peças e poemas infantis. Também mencionamos que o poeta se encaixa no Modernismo Brasileiro, a fim de que o situem historicamente e se possível possuam também essa referência nos anos vindouros, uma vez que tal conteúdo é ministrado na perspectiva historicista no 3º ano do Ensino Médio, seguindo a divisão de conteúdos comumente aceita.

5.12 O Canto da Castanheira de Kãñipaye-ro Araweté

Este poema foi escolhido com o intuito de colocar os sujeitos leitores diante de um texto realmente indígena, para que se encontrem com outra forma de manifestação poética, sendo levados a perceber como outra cultura implica

⁹⁵ Aliás, o termo que usamos foi *set list*, termo oriundo do inglês para identificar um rol de músicas a serem tocadas ou ouvidas, mas logo fomos advertidos, pelos discentes, de que se tratava de um termo defasado, sendo melhor substituí-lo por *play list*.

outras concepções poéticas. Também, porque não há no livro didático referência à poesia ameríndia, ficando os alunos sem conhecer o poema de outras etnias que formam o Brasil e a literatura na terra brasilis. O Canto da Castanheira, um *mai marakã*, um canto dos deuses, é um exemplo de um poema-canto, em que se fundem várias vozes, a do pajé – poeta, cantador; a dos deuses – os mai; e o da filha do pajé, morta aos dois anos, que está sendo oferecida aos deuses, e no além será transfigurada em moça, desejada pelos deuses. Há, ainda, o intuito de oferecê-la aos deuses, em nome das refeições, da colheita, das diversas formas de comer, como nos lembra Risério (1993).

Pensamos para este fim nas seguintes sugestões:

1ª sugestão: *Anote o que você entendeu, pensou, se lembrou de algo ou alguém, o que sentiu...*

2ª sugestão: *Que diferenças você percebe entre o poema indígena e os poemas que você conhece?*

3ª sugestão: *O que você pensa sobre a cultura indígena?*

4ª sugestão: *Você colocaria este poema numa antologia pessoal? Justifique.*

Assim, para situá-los, foi preciso antes contextualizar algumas noções primeiras que não possuem: o fato desse poema ter sido *traduzido* pelo antropólogo Viveiros de Castro e, em tradução mais recente, ganhado uma roupagem mais poética, feita por Antonio Risério, poeta e ensaísta. Daí a razão do nome do pajé e dos demais na autoria do texto que veiculamos aos discentes. Também fizemos referência à relação entre poesia, música, dança e religiosidade que envolvem as manifestações culturais indígenas. Ainda, mencionamos que *nai dai dai*, segundo Risério, é uma espécie de repetição ritmada sonora, que funciona como um lá, lá, lá; numa aproximação mais condizente à realidade adolescente. Também esclarecemos que *Maii* são os deuses, e *Kadine-kãñi*, é uma deusa feminina mediadora do que está acontecendo. Por fim, frisamos a polifonia e que estavam diante de uma tentativa de apreender em palavras uma realização poético-cultural, por natureza inapreensível de todo.

Nada adiantamos sobre o sentido dos versos e a temática do poema, a fim de deixar que estabeleçam suas leituras entre os direitos do texto e do leitor.

Lemos em voz alta, em seguida foram feitas as anotações e começaram as explicações de cada participante, destas reproduzimos as seguintes:

Isso mais me trouxe referência do que me fez entender. Fez imaginar a cena do pica-pau na panela sendo frito para os deuses que havia na ilha do vulcão. Fez-me lembrar do irmão urso, o qual faz uma ligação muito profunda com os espíritos e animais e mostra o ritual de quando os jovens passam para uma maturação, e isso não se dá muitas vezes pela idade, mas sim – por um documentário que vi – após a jovem ter sua primeira menstruação, ela se isola por um longo período e depois já é entregue ao pretendente. Esse *nai dai dai* é como uma pausa, assim como chamamos ou vamos repetindo uma mesma frase para buscar a divindade espírita. No filme “O casamento impuro” traz a consequência da abertura do chão, o que condiz com os espíritos irritados. Também no filme os jovens recebem seu animal espiritual que se transformam quando morrem e são eles que dão a resposta de quem serão e se serão aceitos como adultos, conforme a essência de cada. (E.)

Eu não entendi nada, acho difícil compreender a maneira como o poema é escrito. (Ga.)

Achei o texto bem confuso e ele sinceramente me deu sono, mas entendi que está acontecendo um ritual onde aparentemente a filha do homem era como uma oferenda aos Deuses, para melhorar a vida de todos. (Gi.)

O canto dialoga com os deuses de forma direta, os questiona e fala das bençãos recebidas pela tribo e do que a tribo oferece aos deuses em “troca”, como presentes e frutos, e essa gratidão pela proteção. (Ju.)

Eu não entendi muito o poema, a única parte que entendi foi quando ele estava oferecendo as aves para o Deus Mai, por causa dele ter aceitado sua filha. (Kn.)

Eu não consegui entender esse poema. (Lb.)

Acho que as castanheiras são o povo indígena ou a aldeia em si. E que eles não querem que sua filha seja levada pelos deuses, porque o cacique não morreu e os deuses querem comer, então pedem a menina. (Le.)

O poema fala sobre a cultura dos índios, seus rituais, crenças, seus costumes, a crença de que os deuses comem eles, para nós é difícil entender, pois não temos essa noção de palavras, dos seus rituais, mas pra quem tem uma certa realidade consegue compreender melhor, mas é bom que a gente tenha acesso a essa cultura, até porque é a nossa origem, os índios são nosso povo, nossa descendência, essa cultura é bem inteligente também, pois são feitas de metáforas, tem um significado profundo, bonito. (Ni.)

Os sujeitos leitores, nesse poema, realizaram leituras mais próximas dos direitos do leitor do que do texto, o que era esperado, em virtude das diferenças culturais. Assim, Kn. se fixa num estrato do poema, percebendo a relação de troca entre a alma da filha do pajé e as aves, porém não vai além para formar uma interpretação mais ampla. Alguns, como Ga. e Lb. não conseguiram sozinhos sequer formular uma interpretação, o que é entendível, pois esse vazio

ocorre muitas vezes diante de poemas estruturados de maneira tradicional, sendo quase óbvio o silêncio diante desta novidade. Entretanto, a interação promoveu algumas leituras mais próximas aos direitos do texto, como atesta a anotação de Ju., que percebe a relação direta entre o pajé e os deuses e a relação ritualística de gratidão que o canto manifesta. Também segue nessa perspectiva a anotação de Gi., que de maneira muito autônoma expõe a recepção maçante que fez, mas tange os direitos do texto ao mencionar a oferenda em nome do bem da tribo.

Surpreendeu-nos o protagonismo leitor de Ni., que faz uma anotação bastante extensa, revelando a dificuldade sentida no ato da leitura, mas ainda assim valorizando o poema, em nome do respeito à cultura indígena.

Le., por sua vez, realiza uma leitura mais próxima dos direitos do leitor, mas respeita os direitos do texto em muitos momentos, pois percebe o jogo em torno do desejo de comer dos deuses, mas como fizemos apenas algumas menções, vemos que foi difícil estabelecer um sentido.

Destacamos a anotação de E., que revela várias interleituras (Bellemin-Noël, 2001), pois vai associando o texto lido a outras manifestações artísticas, nas quais há rituais, espíritos, danças, que são associadas ao poema lido. Ao longo de todo o trabalho empírico desenvolvido, tivemos momentos de interleitura, mas o que foi diverso é a sequência de anotações que ela desenvolve, a qual sugere a ideia de uma mente em movimento, cujos raciocínios vão se encadeando sucessivamente e tecendo um nexos para o leitor. Outro aspecto é a percepção do uso do *nai dai dai* e sua associação com os pontos/repetições para atrair espíritos. Esta livre associação é mencionada por Rouxel, quando alude ao livro de Alberto Manguel, *Diário de um leitor*, em que o autor “recorta” os livros que leu e ao relê-los, relaciona-os com eventos históricos recentes:

A utilização do texto pode ser outra que o fruto de uma inexperiência: as aproximações efetuadas pelo leitor podem ser conscientes e remeter, como em Alberto Manguel, a uma vontade de interagir leituras e vida, o simbólico e o real. Trata-se então não de um fracasso, nem de uma incompetência, mas de ver a obra em uma cultura ativa não só no seio da literatura, mas na relação literatura / realidade. (ROUXEL, 2013, p. 159)

Ainda, sua afirmação de que o poema trouxe “mais referência do que o fez entender”, revela que é inerente ao leitor fazer recortes e associações, apropriando-se da obra como lhe convém e se revelando, por isso, um leitor real, o qual está além do leitor modelo (ECO, 1993) que a obra suscita. Além disso, essa gama de associações também demonstra como a cultura midiática, por meio de desenhos, documentários, séries, animações e filmes, acaba também desenvolvendo algum repertório cultural, que em muitos está amordaçado pelo silêncio da interpretação correta, mas que os preenche e os forma, possibilitando estabelecer nexos com outros eventos artísticos e culturais, como fez este participante. Desse modo, reiteramos aqui a crença no sentido maior estabelecido para a literatura, o liame entre poema e universo do leitor:

É por meio da atividade constante de se relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido. Assim, é de se perguntar sobre a compartimentação de que ela é objeto dentro da esfera escolar. Salvo as relações de intertextualidade, a leitura escolar, em seu formato canônico, não autoriza ligações com aquilo que se situa fora do literário: o universo do leitor. Essa exclusão paradoxal explica a aspereza e a o formalismo do exercício e o fato de que muitos alunos dela se afastam. (ROUXEL, 2013, p. 158)

Em seguida, feita a primeira leitura, contextualizamos o poema, aproveitando as leituras feitas e marcando as opiniões que ultrapassaram os direitos de leitor, em nome não de uma introjeção de nossa leitura, mas respeitando o que disseram e ampliando-a com aspectos menos mencionados como a polifonia, a metáfora do desejo sexual pela menina, que renasce jovem no céu e então é cobiçada pelos deuses, que estão “emplumando a castanheira”, por exemplo.

A partir disso, encaminhamos a segunda sugestão que teve por interesse pensar a diferença entre esse tipo de poema e os poemas comumente conhecidos pelos participantes. Eis alguns exemplos de suas anotações:

O poema difere dos outros pelo fato de não ser da minha cultura, por ser cantado, pela linguagem usada, os nomes que não conheço. (Am.)

As palavras repetidas e desconhecidas, e esse poema me fez pensar que esse cara estava conversando com alguém. (El.)

Nesse poema está bem explícita a cultura deles, indígenas. Parece que um ritual está sendo citado, achei as palavras usadas bem diferentes das quais estamos acostumados. (He.)

O que difere esse poema de todos os outros são as palavras, cultura, e mesmo que não seja um poema escrito por um

indígena, foi ele quem deu origem, porém não é parecido com um poema. (J.)
A forma do poema é diferente por ser cantado, mas para eles é comum e cotidiano. (La.)
O formato e a linguagem diferem dos outros poemas. (Mi.)
Tem uma grande diferença desse poema para os que eu leio, como o fato de ser cantado e repetitivo, e o valor pessoal da cultura sendo um ritual. (Wa.)

Alguns sujeitos leitores ilustraram o fato de ser cantado e repetitivo, como Wa., o que acaba por fundir mais de uma manifestação artística na sua realização. Também os nomes indígenas foram mencionados.

Não houve por conta própria, algum leitor que expusesse a fusão das vozes, mas ainda assim houve percepção da diferença de concepção poética, como demonstra a anotação de He., que faz menção a um ritual. É o que percebe também El., que expõe a conversa do pajé com um suposto alguém.

A anotação de J. é interessante porque valoriza o fato de Viveiros de Castro e Antonio Risério terem recriado o poema a partir da cultura Araweté. Ela não usa termos mais precisos, tampouco cita o antropólogo e o poeta, mas à sua maneira destaca o valor da origem, mencionando ainda o estranhamento diante dessa forma de poema. Mi. também dá relevo ao formato e à linguagem, não esmiuçando estas diferenças que de fato estão mais à vista.

Houve percepção da diferença, entretanto o olhar para os estratos do poema é uma prática pouco dominada por quase todos. A maneira como recebem a leitura literária desde as séries iniciais, supomos, não atenta para essas particularidades que não estão dissociadas da gênese artística, veja-se, por exemplo, que Antonio Risério opta por não traduzir o nome Kadine-kãñi, para preservar os sons de i na sua versão, aproximando-o ao máximo dos sons originais. Esse projeto de tradução ao ser concebido dessa maneira está dando relevo também aos aspectos sonoros e morfológicos da palavra, estes, sim, ainda, difíceis de serem assimilados por alguns. Por isso, é preciso conciliar estas leituras com certas explanações, além de ampliar, em outros anos, a variedade de formas para que essa percepção amadureça.

Além disso, embora os alunos e alunas não o mencionem, foi a linguagem, por meio da estrutura polifônica, das referências à Mitologia Araweté, do uso do refrão, entre outros estratos, o aspecto que mais travou a leitura, sendo muito comum entre os participantes a menção ao fato de não terem entendido nada na

primeira leitura, ainda que tenhamos lhes mostrado alguns aspectos dessa poética, na contextualização inicial.

Em seguida, após retormarmos as falas daqueles que quiseram se manifestar, recontextualizamos o poema, fazendo referência aos aspectos formais. Assim, saímos do olhar técnico sobre a literatura e partimos para a relação possível entre o poema e o mundo. Nesse intuito, sugerimos que se pusessem a refletir sobre a cultura indígena, o que pensavam a respeito, como viam os índios, enfim, o que pensavam sobre o assunto. Com isso, intentamos trazer para a Roda, uma maior percepção do valor do indígena para a sociedade brasileira, bem como o respeito, consideração e atenção que sua cultura requer.

Eis algumas anotações:

Eu acho que assim como nós, são seres humanos, talvez alguns, como tribos, atrasados em relação à tecnologia pela falta de contato com a civilização, mas atrasados em nossa concepção. (Ca.)

Eu penso que a cultura indígena tinha que ser mais vista na sociedade, mais falada, pois é cultura bonita, legal e interessante, pois você não vê uma cultura diferente todo dia como essa, e o Brasil não é dos brancos, é deles, índios. (Gb.)

A cultura indígena seria pra mim o começo de tudo, são os verdadeiros brasileiros, pois não vieram da Europa, mas sim, estavam aqui, sua verdadeira terra. Onde o homem branco tirou sua cultura e trouxe suas corrupções e tragédias. Acho que devíamos respeitar muito mais nossos verdadeiros descendentes. (Ge.)

Na minha opinião, a cultura indígena é bem interessante, não estranha e sim curiosa. Os indígenas em si acho bem interessantes, sua culinária ou até truques de plantas medicinais. E na minha opinião eles sofrem um certo preconceito como indígenas, como se eles fossem bárbaros, sem almas, que só pensavam em escalar, assim os excluindo como se fossem diferentes de qualquer outro. (Gl.)

Eu vejo os índios como algo simbólico para a cultura brasileira, mas não gosto muito de índio pela questão de serem pagãos. (Jo.)

Eu acho que a cultura indígena foi desperdiçada desde sua “descoberta”, e muitos ignorantes a desvalorizam até hoje. (Lc.)
Acho os índios espirituosos, levam a sua religião a sério. Eles também fazem muitos rituais, como a dança da chuva. Acho também que eles têm bastante contato com a natureza. (Le.)

Uma cultura que deveria em partes ser mantida e respeitada, se fosse respeitada e mostrada ao mundo (brasileiro principal), assim seriam apoiados e não estariam sendo chamados de burros e bêbados. Se houvesse o devido respeito, haveria o “devido índio do Brasil”. (Mr.)

Penso que é linda, rica, eles são unidos realmente, praticam a união, a irmandade, o amor, coisa que devíamos praticar. (Ni.)

Acho que eles são felizes. Possuem uma vida mais livre do que a nossa, por não viverem presos numa sociedade de valores forçados. (Ra.)

Eu acho a cultura indígena muito incrível, ela demonstra a diversidade e a natureza. (Y.)

Houve muita valorização da cultura indígena, mencionado entre muitos como sinônimo de respeito à natureza, de vida mais simples, de comunhão com os demais indígenas e com os animais, como Y., por exemplo.

Houve também quem a repudiasse, como fez Jo., o qual afirma não gostar dos indígenas porque são pagãos, não aceitando-os por ser católico. Vemos, nesse sujeito leitor, a semente da incompreensão massiva pela qual a sociedade mundial tem passado, marcada pela intolerância e pela ausência de respeito. Nada dissemos ao discente sobre sua opinião, pois entendemos que o espaço propiciado pela Roda foi criado sob a égide da abertura, da fala democrática, não sendo coerente permitir que falem, para que depois venhamos a tolher suas opiniões, no que diz respeito à moral. Seria contraditório e certamente imputaria o silêncio nas próximas realizações da Roda, influenciando negativamente no processo de construção da autonomia e do protagonismo leitor⁹⁶. Por outro lado, há leitores que expõe um pensamento crítico, no sentido de rever os valores de nossa cultura, é o que faz Ca., que menciona o fato de serem humanos, e ao expor o atraso tecnológico das tribos, ressalta que esse atraso só se configura diante da nossa concepção, o que deixa entrever que este sujeito leitor traz latente em si ideias de relativismo, empatia e alteridade.

Ni., em sua anotação, expõe o sentimento de coletividade e de reciprocidade que estabelecem a vida indígena, evocando ideias de comunhão e amor, além de criticamente atentar para o fato de que deveríamos viver assim, mas não conseguimos. Trata-se de uma anotação interessante no sentido de que remete a valores desenvolvidos em comunhão, não tão comuns em tempos de competição entre indivíduos.

Ra., por sua vez, supõe a felicidade do indígena, o qual, segundo sua anotação, não possui valores impostos, o que nos parece uma opinião crítica,

⁹⁶ A título de aprofundamento, o aluno em questão pertence a TFP (Tradição, Família e Propriedade), de modo que todos os seus raciocínios estão condicionados a esta visão, eis a razão de sua repulsa ao Deus Negro, Travesti Não é Bagunça e Canto da Castanheira. Ainda assim, tal ojeriza se dá no plano das ideias, não sendo o discente em nenhum momento ofensivo, tampouco deixa o mesmo de realizar as sugestões proferidas por nós. Outrossim, esses comentários mais subjetivos e diretos só ocorreram porque os permitimos e suscitamos, portanto são para esta tese mais indícios do que pensam e sentem estes leitores.

mas também idealizada em certo sentido, pois não vê o indígena enquanto um indivíduo capaz de possuir valores mundanos como as demais culturas. Por outro lado, é a perda da própria cultura e as consequências da troca cultural com a cultura branca o que motiva a perspectiva exposta por Gb., que salienta o apagamento a que são submetidos, além de fazer menção à importância do indígena para a formação da brasilidade. Lc., também de forma crítica, retoma o passado histórico nacional para relembrar a questão da exploração, indo além na sua leitura do cotidiano, pois relata ainda a ignorância daqueles que persistem em desvalorizá-los. Gl. também menciona a discriminação, atentando para as absurdas generalizações acerca dos indígenas, geralmente criadas em torno da ideia de selvagens, vorazes e cruéis. A defesa do indígena como habitante primevo e, em decorrência disso, como ascendente dos brasileiros foi feita por Ge., que menciona o fato de estarem no Brasil antes dos povos que vieram da Europa. Em sua anotação, também destaca as corrupções e tragédias trazidas, assim como a importância do respeito a esses brasileiros natos. Esse também é o enfoque dado por Mr., cuja anotação reclama a falta de consideração dos brasileiros, a qual acaba por formar uma visão depreciativa até em termos internacionais, não havendo, portanto, o orgulho que deveria existir em relação a este personagem genuinamente brasileiro.

Le. valoriza o contato natural e os ritos sagrados e místicos como algo interessante. O mais relevante, entretanto, é a sua observação sobre o fato de “levarem a religião a sério”, que nos permite inferir uma parcela de criticidade à cultura caucasiana, na qual muitas vezes a religião é mais decorativa e superficial, não implicando de fato na vida e na conduta de muitos que a usam, inclusive, como uma forma de status e aceitação social.

Há, também, a valorização de estereótipos mais próximos do “bom selvagem”, como faz Ra., que afirma que eles não guerreiam e vivem da natureza. Vemos que ao relatar tal ponto de vista, esse participante generaliza as tribos e, ainda, desconsidera que há indígenas selvagens e guerreiros, sim. Também ao opô-los ao consumo e ao materialismo, ela evoca uma conduta que não se encontra mais com frequência, dada a imersão na cultura branca. Ainda assim, pensando nos Arawetés, cuja descoberta se deu na década de 70, do século XX, pode que muito da utopia com que os caracteriza ainda exista e resista.

O poema araweté representou nas quatro turmas uma novidade, pois nenhum participante das rodas havia tido contato com uma literatura verdadeiramente indígena, em que as manifestações sacras, lúdicas e ritualísticas fundem-se, exigindo dos tradutores e também dos leitores certa adaptação do olhar, além da percepção de que o que se lê em português, ainda que possua a literariedade que lhe dá a tradução, é uma aproximação da manifestação real araweté. Diante disso, houve dificuldade no entendimento, embora tenha sido contextualizada a maneira como o poema-canto se desenrola. Por exemplo, a mistura das vozes, ora os deuses, ora o refrão *nai dai dai* em baixo contínuo, ora os demais personagens falando por meio do pajé não foram percebidos facilmente. A repetição foi vista como um problema, sem se darem conta de que os gêneros mais em voga dentre os adolescentes – pop, funk e sertanejo - trabalham de alguma forma com esse estrato, principalmente o segundo, o que mostra que quando se trata da cultura alheia é mais fácil apontar erros e defeitos, seguindo a ótica perpetrada nas colonizações.

Ainda assim, muitos se sentiram fascinados com os termos e estabeleceram um primeiro contato, que a longo prazo, num maior convívio com outros poemas indígenas, tende a se dissipar, diante do olhar mais assimilado, advindo de um leitor com mais repertório.

Saindo da esfera propriamente literária e indo para o campo das relações com as demais áreas, é possível perceber entre esses leitores muito respeito e admiração pela cultura indígena, além de muitos mostrarem interesse em conhecê-la mais profundamente. Também é relevante o fenômeno da interleitura, pois o mundo midiático veiculado por desenhos, animes e games, ajudou alguns leitores a situarem suas leituras e estabelecerem relações com o poema, encaminhando a interpretação.

Há, em menor número, aqueles que não se sentiram atraídos e que por formação religiosa ou outra forma de ideologia não conseguem desde a tenra idade vê-los como seres humanos, ou mesmo, em outro recorte, como brasileiros. Estas concepções refletem posicionamentos familiares e sociais trazidos com estes sujeitos leitores nas Rodas e nos Diários, que são questionados e suscitados ao debate, mas que também merecem respeito, diante de uma leitura democrática e pessoal.

Em suma, se a Roda é relevante em muitas leituras, diante das várias dificuldades que o poema traz, nestes textos ela se faz extremamente necessária, pois as mediações feitas por meio das sugestões e a constante interação na troca de ideias permitem interpretações que não ocorreriam diante da singularidade desta expressão poética indígena.

5.13 *Cântico Negro* de José Régio.

O poema de José Régio foi escolhido como uma forma de homenagem a estes sujeitos leitores. Também, por representar o ponto de chegada do estudo empírico que desenvolvemos, ousamos testar como funcionaria diante desses sujeitos leitores, sem ser apoiado pelas sugestões que usamos – *os índices de possibilidades interpretativas*, ainda que tenhamos reiterado essa prática ao longo das rodas. Assim, optamos por nada sugerir e conduzir a exegese das anotações que fizeram, no intuito de ver se interiorizaram essa maneira de ler poemas, relacionando-os com o mundo pessoal e o mundo exterior. Tampouco mencionamos a questão da Antologia Pessoal, a fim de ver se lembravam, se entenderam o motivo maior de ler um poema, nessas perspectivas.

Desse modo, a Roda foi feita, a primeira leitura realizada, e ao invés de darmos as sugestões, deixamos que discorressem seguindo suas reflexões pessoais. Não houve também a obrigação da 1ª fala, deixando que só falassem os que realmente queriam, mas nos surpreendeu a quantidade de explanações, o que nos revelou confiança, segurança e interação com a atividade. Após a exposição da fala de alguns, os participantes concluíram suas anotações e receberam um questionário sobre as Rodas, que será analisado adiante.

Assim, exporemos algumas dessas reflexões, salientando os pontos relevantes de cada uma, porém não divididas como de costume. Eis um exemplo:

A primeira coisa que pensei quando o poema foi lido, foi sobre minha turma querer sempre sair um tempo antes da sala, e o professor deixar, contrariado. Pensei sobre isso, pelo fato do professor ter falado que achou que nós nos identificamos com esse poema. Entendi que o eu-lírico dizia que nunca seguiria os passos de alguém, por mais fácil ou difícil que fosse, sempre seguiria seus próprios passos. Um poema de leitura mediana,

mas que dá para entender de relance. Me identifiquei com a poesia por nunca gostar de fazer o mesmo que os outros, e sim coisas que possa me vangloriar pelo meu sucesso pessoal. Acho que todos deveriam pensar dessa maneira, e nunca se contentar ou se glorificar por conseguir algo às custas de alguém. O poema tenta passar a mensagem (na minha concepção) de que as pessoas tentam nos levar para caminhos que, na verdade, não estão nos nossos planos. Por mais que seja um caminho bom, pode não ser um caminho que te traga sucesso ou que te traga o que você precisa. Um exemplo disso, era quando eu namorava com certo garoto e nós acabamos por terminar. Uma amiga minha, muito próxima, me disse: “não se preocupa, vocês vão voltar! Eu e meu namorado voltamos!” Todos temos destinos incertos e diferentes. Não é porque aconteceu com alguém, que vai acontecer comigo. Não reatei o namoro. Colocaria esse poema em uma antologia pessoal por ensinar os outros a seguirem seus próprios passos, cometer os próprios erros e viver a própria vida. (Mc.)

Vemos que Mc. realiza uma leitura subjetiva extremamente original, pois a aproxima de uma situação particular de sua turma e a sugestão dada pelos versos de José Régio. Vemos, também, que a interpretação se realiza de forma tranquila, pois ela faz menção à temática que o conduz. Ao longo de sua reflexão, este sujeito leitor apresenta uma interpretação pertinente aos direitos do texto, revelando uma leitura capaz de fundamentar suas interpretações. Porém, o momento mais sublime que destacamos é o vínculo estabelecido com uma situação pessoal – um término de namoro – em que os conselhos dados por uma amiga não serviram, assim como sugere o eu-lírico acerca dos conselhos que lhe disferem. Esse vínculo, esse pertencimento evidenciam a interiorização da relação poema e mundo, pela qual ansiávamos.

Atentemos para outro exemplo:

De início não entendi muito bem. Logo depois de ouvir as sugestões dos colegas, eu entendi que o poema traz a nossa fase, e relacionado a tudo. Sair dos padrões, não ser aquilo que a sociedade quer para ele. Você não precisa ter religião porque seus pais têm, você pode ser diferente. Você não precisa ser médico ou advogado para ser decente em sua família. Você não precisa namorar e casar porque seus pais fizeram isso. O ser humano é livre para ser o que quiser. Eu colocaria na minha antologia, porque acho que todo adolescente precisa ler isso. (Mb.)

Mb., inicialmente não conseguiu entender, mas reconhece a fala alheia como responsável para o posterior entendimento. Entretanto, o que destacamos é a exemplificação a que se propõe, mencionando vários aspectos de sua vida, como a pressão em seguir uma crença, em fazer determinada escolha

profissional, em estabelecer uma vida *como nossos pais*, para dialogar com Belchior. Este sujeito leitor estabelece um vínculo direto com o poema e com a adolescência, de modo que o incluiria em sua antologia, para que outros adolescentes o leiam, o que revela a relevância que o poema teve para si.

Vejamos mais:

Diferente de muitos, eu tive a sorte de ter uma família que me apoia no que eu decidir. Mas como no poema há pessoas que eu conheço, que são obrigadas a seguir o caminho que não desejam, são humilhadas apenas por querer ser quem são. Eu colocaria na minha antologia, pois mostra como existem pessoas que desejam ser livres, que querem ser quem são. (D.)

A anotação de D., mais sucinta, revela a construção da alteridade, pois se por um lado afirma ser livre para escolher, sua reflexão a leva a pensar em colegas que não possuem a mesma condição e isso lhe toca, de modo que inseriria o poema em seu rol em nome dessas pessoas. Esta perspectiva nos agradou porque revela um sujeito leitor consciente e crítico, capaz de pensar na dor alheia, rumando para uma concepção humanista de si e dos outros.

Eis outro exemplo, de outro sujeito leitor:

Eu realmente colocaria em minha antologia, por tratar de uma coisa tão importante para mim: a vida! Pelo menos em minha interpretação. Carrego comigo uma bagagem que pouquíssimos conhecem, cheia de “bons conselheiros” para me indicar o caminho, a fala, a decisão correta. Mas nunca me encaixei em nenhuma de suas dicas e padrões seguidos. Não por pirraça ou algo do gênero... apenas por decidir viver minha história, e não a dos outros. Aprendi a amar os problemas – a minha loucura: becos lamacentos, pés sangrentos... A vida nem sempre é bela, e não é bela para muitas pessoas. Todos nós temos uma história, e nem sempre isso é algo bom, pela imposição de algumas coisas, pelos padrões, pelas decisões da família etc. A vida para mim é sinônimo de tempo. O tempo gastado com coisas fúteis, não demonstrando o verdadeiro amor a quem merece... essa é a vida que você pode jogar fora se não aproveitar o tempo. A vida é liberdade, alegria. Mas também lutas e tristezas. Vai da sua alma saber carregar essa bagagem. (Gm.)

Gm. também se apropria do poema, enquanto discorre sobre o que pensa sobre o viver. Vemos que sua apropriação tange os direitos de leitor, mas não perde os direitos do texto, ficando no “equilíbrio nem sempre estável”, que salienta Tauveron (2013). Além disso, o que destacamos, é o liame estabelecido entre sua vida e suas opiniões, recortando do texto o que lhe serve, como a ideia

de saber conduzir-se entre as agruras e as alegrias. Evidencia-se na sua anotação o protagonismo leitor e também uma concepção bastante desenvolvida de autonomia, o que nos parece digno de nota. Também vemos como satisfatória a leitura que fez, refletindo a partir do poema, mas além deste. Leiamos outro exemplo:

Escutei o professor falando que “hoje é com você” e acredito que estou preparada para deixar minha imaginação me levar ao mundo da poesia. Falando um pouco sobre o que achei do poema: me identifiquei demais, pois quando somos jovens, queremos traçar nosso caminho, queremos ser livres e mostrar que podemos ser como queremos. Achei interessante a frase “nasci do amor que há entre Deus e o Diabo” e associei aos pais, o que mima é Deus e o que manda é o Diabo. Minha relação com meus pais sempre foi boa, sempre fomos companheiros, mas queria ser mais livre. Colocaria em minha antologia, pois me identifiquei muito. (An.)

Vemos na anotação de An. a apropriação singular se fazer presente, principalmente no recorte extremamente pessoal com que se utiliza do verso de Régio, sobre Deus e o Diabo. Ao dar essa dimensão subjetiva, o poema lhe cabe no que lhe diz respeito e a partir disso constrói sua reflexão. Também destacamos a confiança que menciona ter na atividade e ao expressar que sua imaginação está apta para a “levar ao mundo da poesia”, esse participante sintetiza o trabalho empírico realizado em que foram encorajados ao longo de cada Roda. Em sua reflexão, o sujeito leitor faz um recorte pessoal, acerca dos pais. Entretanto expõe o desejo de maior liberdade, mostrando que o poema a levou à reflexão crítica e ao olhar para a própria vida. Esse olhar lhe foi substancial, pois confirma a identificação e o pertencimento ao escolhê-lo para a antologia, sem sequer fazermos a costumeira menção.

Analise outra anotação discente:

O poema “Cântico Negro”, na minha percepção retrata a incerteza das nossas vidas, ainda mais na adolescência, é uma fase em que não sabemos do amanhã, o que vai acontecer, o que nos tornaremos e até quem seremos. Nesta fase em que estamos, temos que fazer escolhas, que caminho seguir, o que faremos para nossas vidas seguirem em frente, achamos que notas nos definem, mas não. Ele no último verso diz sobre nossa liberdade de decidirmos o que queremos nos tornar, colocam muita pressão em nós dizendo o que temos que fazer ou que caminho seguir, e isso reprime algumas pessoas, achei o poema intenso e com uma essência própria, além de tudo tem a capacidade de ir lá no fundo e tocar-nos. Com toda certeza colocaria em minha antologia por ter me tocado imensamente, e

se você estiver lendo isso, obrigada, você contribuiu muito para meu crescimento humano e profissional. (Re.)

Re. trabalha bem com os direitos do texto, realizando uma leitura também implicada, pois salienta o conflito pelo qual passa, por estar na adolescência e sofrer várias formas de pressão. Além disso, ao afirmar que o poema vai ao fundo e pode “tocar-nos”, esse sujeito leitor sintetiza o aspecto humano da literatura, tão caro a nós, pesquisadores e professores. O agradecimento no final de sua anotação, edulcora-nos, mas minimamente se faz necessário, não para nossa vaidade, mas para o próprio aspecto científico desta tese, que intenta confirmar a hipótese de que sob outra metodologia, a leitura e o conseqüente gosto e relação de pertencimento a esta podem ocorrer. Vejamos outra anotação:

Eu amei esse poema, em minha opinião é a fala de um adolescente que quer seguir seu próprio caminho sem que ninguém fale o que devemos fazer, sabemos que as pessoas que nos aconselham querem apenas o nosso bem, mas o que realmente queremos seguir é nosso próprio caminho, e se vamos sofrer está tudo bem, se vamos passar pelos mais altos obstáculos, também está tudo bem. Pode ter qualquer regra, mas nosso intuito é quebrá-las e tendo pessoas querendo nosso bem preferimos ir pelo mais difícil. Em minha opinião, eu também sou assim, tento seguir meu próprio destino e quero fazer apenas o que quero, mesmo tentando fazer alguma coisa para agradá-los, segui meu próprio caminho, e caindo, levantando, vou apenas seguindo. Colocaria com toda certeza em minha antologia pessoal, pois é mostrando nossa rebeldia que nos revelamos seres humanos incríveis que podemos ser algum dia. (Lb.)

As opiniões de Lb. ilustram em situações pessoais uma forma de implicação do poema em sua vida. Sua relação identitária com o poema, crendo nas escolhas que faz e na postura que decide seguir revelam autonomia e criticidade. Expressões como “amei esse poema” e “com toda certeza colocaria numa antologia” demonstram o grau de identificação propiciado. Além dessas questões, é interessante como a relação com os pais também é mencionada por este sujeito leitor, afinal a referência que possuem de coerção, limites e outras formas de julgamento advém do meio familiar. Também, de forma madura, a participante menciona a confiança em si própria, sem temer as dificuldades que virão. Diante de perspectivas desse porte é de se questionar se é válido, calá-los, ou ao contrário, permiti-los opinar e refletir.

Vejam os outros exemplos:

No meu entendimento, o poema fala sobre a adolescência. Alguém “dita” o rumo que o adolescente deveria seguir, mas nem sempre é o caminho que querem para eles. Já aconteceu muitas vezes de alguém ser algo que não quer porque alguém ditou isso para ele ou porque quer ser “prestigiado pela sociedade”. O poema trata uma fase vivida por muitos, porém sou inteiramente apoiada por minha mãe, pois ela não dita o caminho que ela quer eu siga, mas me apoia e me guia em minhas escolhas. Mas me identifico com o poema, pois mesmo sendo apoiada em minha família, muitos ao meu redor tentam me guiar por um caminho em que não quero seguir e não posso ser quem sou. É necessário ser firme, pois muitos se rendem à opinião alheia ou não se sentem seguros para falar sobre o assunto. Colocaria o poema em uma antologia pessoal, pois se trata de uma realidade vivida por muitos, inclusive a minha. Ele traz muito sobre a originalidade e essência de cada um, e também mostra que é necessário errarmos para o caminho “certo” valer a pena. (Ra)

Também para Ra. houve muita identificação, pois sente o poema como representante da situação por que passa. Ao se identificar, expõe o quanto as influências exteriores tentam delimitar suas escolhas, mas revela sua convicção em seguir as próprias. Esse protagonismo leitor e essa autonomia configuram uma subjetividade decidida, que se sente segura para expor suas opiniões, o que nos leva a pensar que a Roda e os Diários possam ter contribuído para isso. Também, agracia-nos a menção à antologia, de modo que este participante também traz interiorizada a prática desenvolvida, que consiste em pensar o poema como representante dos seus gostos, crenças e ideais.

Enfim, apesar do poema não ser apenas cabível ao adolescente e poder traduzir o não conformismo e a liberdade em quaisquer situações, nosso intuito de aproximá-lo do mundo adolescente e a suposição de que também fariam a aproximação se confirmou. Memorável também foi a maneira como em cada um dos comentários transcritos houve a apropriação, o recorte e a relação com a própria realidade, outra instância também desenvolvida empiricamente.

Outros aspectos que salientamos são a postura assumida da construção da própria reflexão não se dar de forma solitária, mas sob a interação e a fala do outro. Houve, ainda, boas doses de criticidade e de autonomia, quando os participantes expuseram seu desacordo com os limites e pressões que sofrem, seja dos pais, da escola ou da sociedade, o que lança luz não só sobre a educação, mas também sobre os valores que a sustentam.

A apropriação das obras, usando destas o que lhes convier, foi também presente, de modo que podemos afirmar que se forem conduzidos a fazê-lo, pode-se obter reflexões também sob esta perspectiva metodológica.

Por fim, a menção à antologia, realizada por cerca de 20 alunos em cada turma de em média 35 alunos, permite acreditar que a maioria dos alunos, em média 57 %, interiorizou a relação entre poema e antologia, a qual pode a longo prazo vir a se realizar de fato e propicia um indício de que incluirão poemas em suas vidas.

6 O DESENVOLVIMENTO DE SUJEITOS LEITORES IMPLICADOS

Convém desenvolver uma *didática da implicação* do sujeito leitor na obra, não somente não o ocultando mais, mas impulsionando seu investimento imaginário e fantasmático na obra, convidando-o a exprimir-se sobre seu prazer ou seu desprazer na leitura. Não se trata no entanto de renunciar ao estudo da obra na sua dimensão formal e objetiva, mas ao acolher as impressões dos alunos, favorecer neles a descoberta das implicações pessoais na leitura. Trata-se de fazê-los sair de uma postura de exterioridade construída face a um objeto escolar para levá-los a compreender que a obra dirige-se a eles. Se os professores não auxiliam nesta tomada de consciência, ela está arriscada a nunca ocorrer.”(ROUXEL, 2013, p. 206-207)

O desenvolvimento de sujeitos leitores implicados é tarefa árdua e não necessariamente óbvia, mas pode ocorrer. Por meio das diversas leituras que fazem e que percebem os demais fazerem – sob uma metodologia que privilegie a interação – os alunos e alunas podem vir a aprender a relacionar o texto literário com o seu mundo, seus valores, sua ideologia, ampliando-os. Essa postura de pertencimento, de vínculo entre texto literário, sujeito leitor e a própria realidade é um dos objetivos da pesquisa prática aplicada por nós, sobretudo por ser também fundamental na hipótese desta tese.

Como sugere Rouxel na citação que inicia este capítulo, há nessa intenção o desejo de “acolher as impressões dos alunos”, como fizemos por meio da incitação a afloração da subjetividade, como exposto no capítulo 5. Pensando nessas anotações, tentamos, por um lado, na aplicação da prática, sensibilizá-los por meio de sugestões que entendemos que poderiam despertar a vontade de opinar, de se posicionar, de se colocar num assunto de maneira pessoal; enquanto, por outro, analisamos a maneira como o fazem, se criticamente, se superficialmente, enfim, questionamos e valoramos algumas dessas recepções⁹⁷.

Entretanto, em meio a essas exposições subjetivas, optamos por criar dois capítulos à parte – este e o próximo – que atentam mais especificamente para a implicação do sujeito leitor, trazendo à tona, neste capítulo, marcas, frases, desenhos, capas de diário, enfim, pistas que nos mostrem um percurso afetivo do leitor, em que se possa colher algum registro do quanto a leitura ou as

⁹⁷ Só não o fizemos com todas as anotações por motivos de extensão, caso contrário esta tese teria mais de 1000 páginas, o que a tornaria inviável.

leituras feitas lhe significaram, contribuindo para a sua formação e o seu desenvolvimento humano. Esta relação ativa com o texto, deixando-o de ser visto como coisa (Bellemin-Noel, 2014), como algo quantitativo, um texto a mais na acumulação de conhecimento, e passando a vê-lo como impetrado de “relações dinâmicas, atividades em perpétuo movimento, [...], forças”, em nome da construção do sujeito, representa uma investida singular na leitura literária, ainda mais se pensada na Educação Básica, momento por excelência da construção de si.

A fase em que se encontram é marcada por um misto de descobertas, conflitos, surpresas, encontros, dúvidas, anseios. Quando chegam aos textos, trazem o “horizonte de leituras” (ISER, 2003), e um “capital cultural” que lhes é próprio (BORDIEU, 2007), mas nem sempre conseguem fazer uso desse repertório com aquilo que lhes é mais fundamental, a própria vida. Isso ocorre porque não são conduzidos a tratar os textos literários como elementos constituintes de sua formação. Entretanto, como mostramos nos capítulos iniciais, crescem recentemente perspectivas que veiculam e vinculam a literatura à vida, como as Rodas de Leitura realizadas no Reino Unido, pelo TRO; as premissas teóricas de Todorov, em *A literatura em Perigo*; as diversas experiências de relação afetiva de diferentes tipos de leitores ao redor do mundo, pesquisados e expostos por Michele Petit, em *A arte de Ler*; as premissas acerca do sujeito leitor, conceituadas inicialmente por Annie Rouxel, Gerard Langlade, Marie-José Fourtanier, em 2000, na França.

Assim nos parece que há nessas maneiras de se entender o literário um ponto comum a todas: a necessidade da literatura marcar uma experiência real e eficiente, ou seja, a leitura literária precisa ser uma prática que faça sentido para si próprio, como uma experiência viva, ligada diretamente ao íntimo, ao mundo do leitor, à *sua* vida.

Se o leitor domina um texto, se apropria dele, este deixa de ser uma coisa em si: ele significa para o leitor, estimula seu pensamento. Nessa situação são lidos para pensar o mundo e para se construir. A cultura literária é então uma cultura ativa (que requer engajamento do leitor e em troca o ajuda a pensar). (ROUXEL, 2013, p. 171)

Estas perspectivas se opõem, então, a uma postura distante do texto, da leitura de mais um poema. O que pretendemos é fugir da questão quantitativa e

mirar na qualitativa, no apego que um poema pode vir a possuir, justamente porque entre suas palavras e o sujeito que o lê houve algo – uma ideia, uma metáfora, uma imagem, um ponto de vista, uma informação nova, uma reflexão inusitada, uma revisão da própria concepção sedimentada, e por que não, um afeto, um carinho, uma resposta, uma saída. Trata-se de uma relação de “identificação fundada na empatia” (ROUXEL, 2013).

Não conseguimos, é claro, medir o alcance de toda essa relação com o texto, no que diz respeito a todas as áreas que, queira-se ou não, acabam entrando nesse bojo, para isso precisaríamos de uma equipe multidisciplinar. Entretanto, podemos atentar para o que está ao nosso alcance, que são as ideias e pensamentos registrados nos Diários, escolhidos justamente para esse fim. Por meio da “paráfrase, da reformulação e do resumo” (ROUXEL, 2013) presentes nas anotações dos alunos e alunas, revela-se o percurso desses leitores e o quanto a literatura lhes significa:

Essas três modalidades vizinhas da apropriação pelas quais o leitor tenta redizer o texto com suas próprias palavras estão muito presentes nos diários de bordo. Elas ajudam o leitor a se apropriar do texto e a torná-lo presente em seu espírito. (ROUXEL, 2013, p. 175)

Essa presença no espírito, à qual Rouxel faz alusão, funciona, então, como um relação identitária, uma informação que transcende o papel e passa a fazer tanto sentido, que o aluno por si só dialoga com essa experiência, a responde, por meio de outro poema, de um desenho, de marcas gráficas, que são “pegadas” de uma relação íntima que o afirma enquanto sujeito e que confirma sua identificação. É o que propõe Dalvi (2013), entre os diversos princípios que elenca para o trabalho com literatura na escola, em suas propostas didático-metodológicas: “permitir a experiência de ensaiar escrever/produzir literatura, como resposta amorosa ao ato de ler”.

Assim, nos exemplos que seguem explanamos amostras dessas respostas identitárias, surgidas dentre os sujeitos leitores pesquisados.

6.1 Relações de afetividade com a leitura e com a Roda de Leitura

Inicialmente, expomos alguns exemplos de relações afetivas com o Diário, no sentido de que traduzem a relevância da atividade para o aluno. Destacamos as mais explícitas, embora apareçam em muitos diários⁹⁸.

Mg. desenvolve um processo identitário bastante interessante, pois intitula seu diário de Coronel, numa referência explícita ao personagem do livro que considera seu preferido, *Quem é você, Alasca?*. Eis a imagem da introdução em que o Diário é nominado:

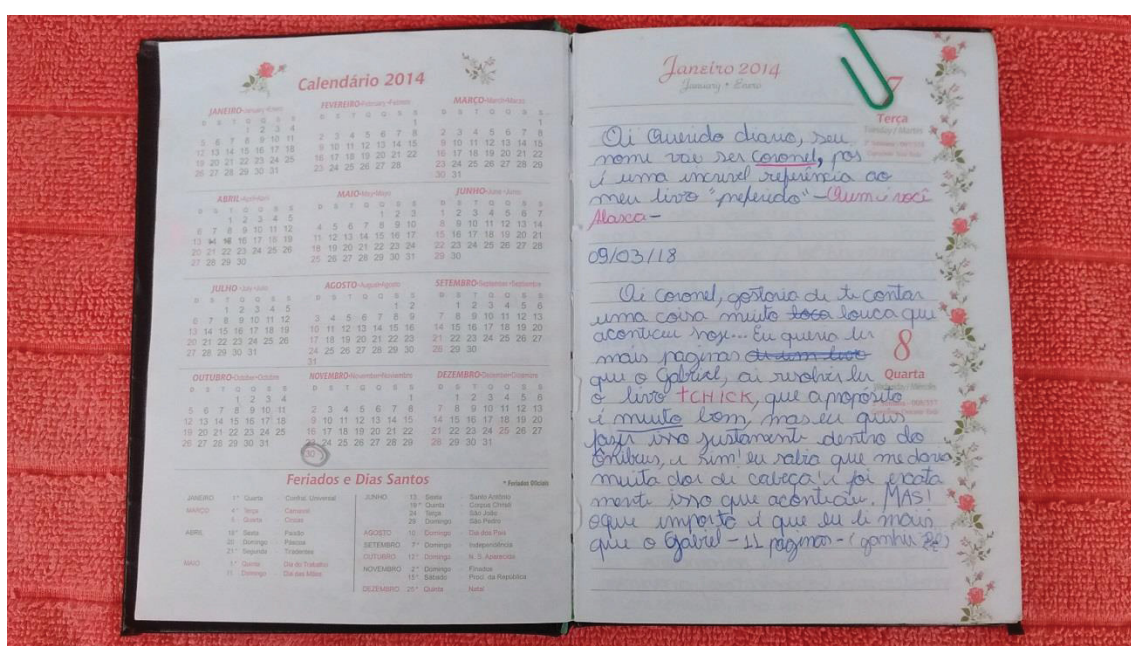


Figura 6 – Apresentação do diário. Fonte: Diário da leitora Mg.

Essa participante já possuía uma relação identitária com a leitura, como podemos constatar na escolha que fez em nomear seu diário. Se pensarmos que o nome personaliza um ser, dando-lhe singularidade e propriedade, vemos que essa atitude reflete a implicação que possui com a atividade leitora. À medida que as Rodas foram ocorrendo, ela foi explicitando reações às leituras lidas, por meio de desenhos e arabescos nas páginas de seu Diário. Assim, diante da

⁹⁸ Salientamos, também, que nada disso foi sugerido por nós, por isso a nossa surpresa e felicidade, pois os alunos responderam de forma prática a algo que tínhamos como teoria, mas não esperávamos que ocorresse.

leitura de *Lampejo* de Ferreira Gullar, aparece uma bandeira do Brasil com o globo invertido:

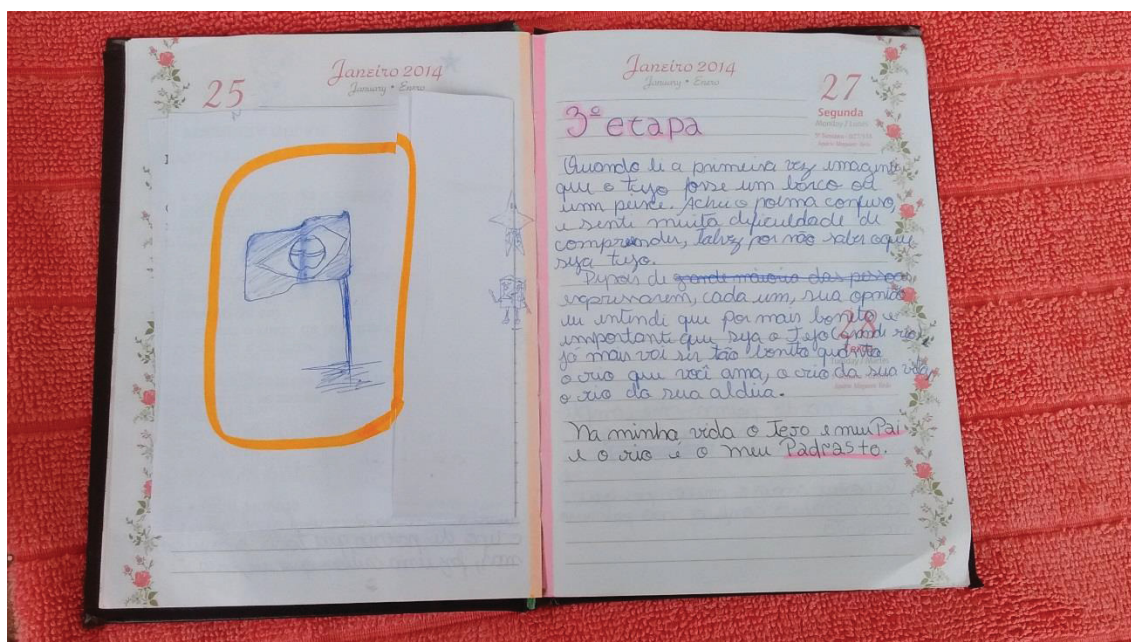


Figura 7 – Desenho relacionado ao poema *Lampejo*. Fonte: Diário da leitora Mg.

Diante da anotação sobre a dúvida da existência divina, influenciada pela leitura de *Deus Negro*, de Neimar de Barros e *Fotografia* de Adélia Prado, a suposta foto a que o poema faz menção:

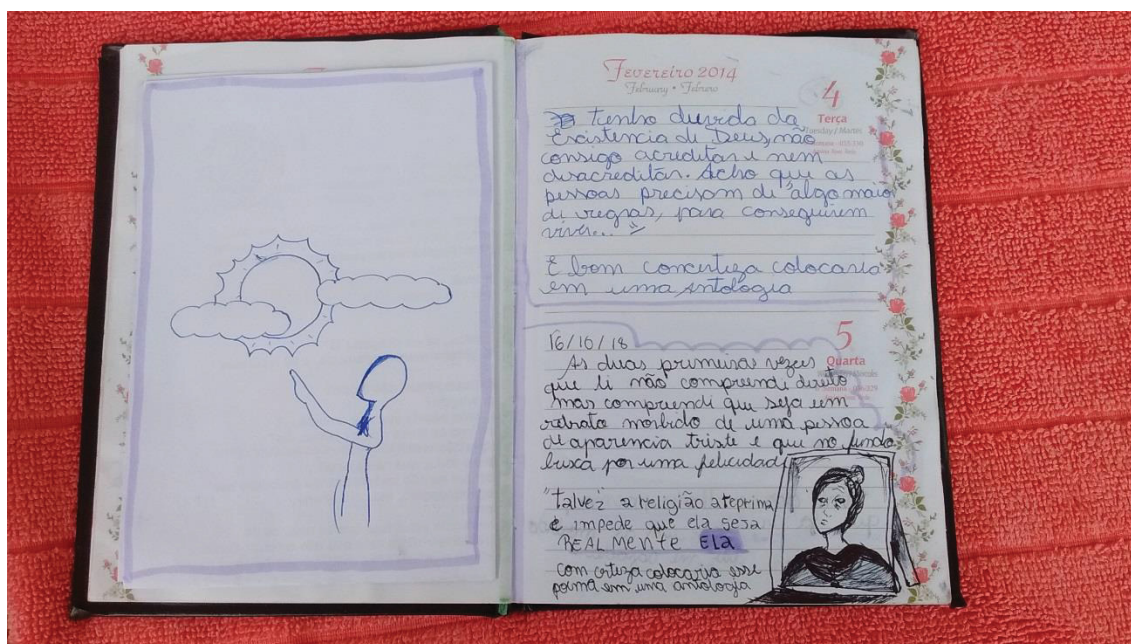


Figura 8 – Desenhos relacionados a *Deus Negro* e *Fotografia*. Fonte: Diário da leitora Mg.

A leitura de *Caronte*, cuja interpretação no começo se revelou difícil, pois esta leitora não conhecia o termo Caronte, mas depois passou a assimilar a leitura,

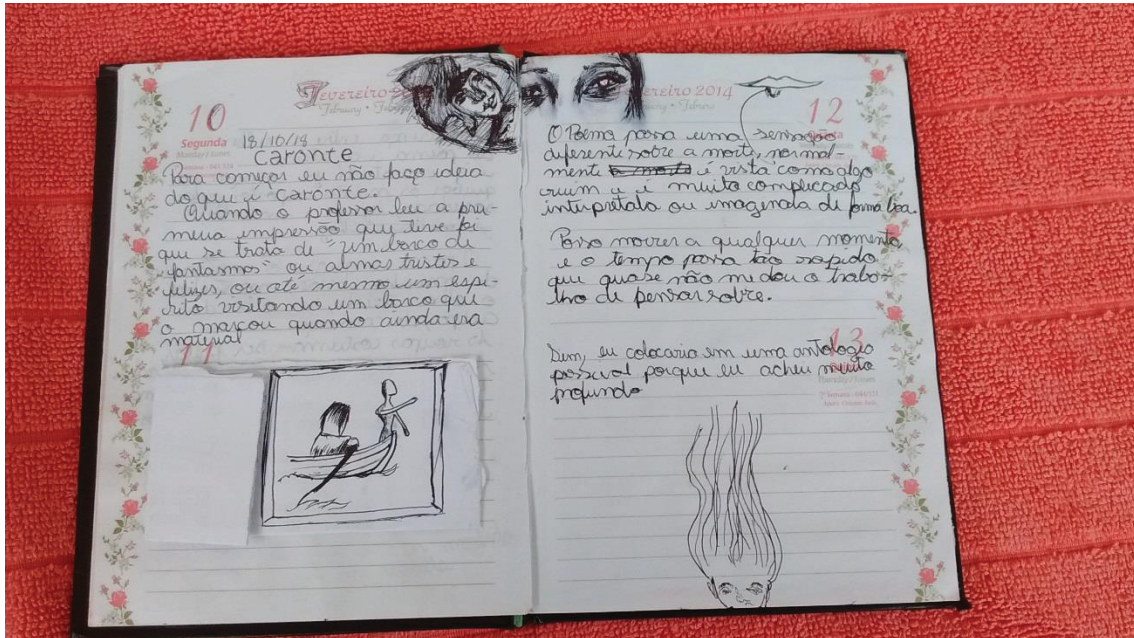


Figura 9 – Desenhos relacionados a Caronte. Fonte: Diário da leitora Mg.

Quando lemos *Travesti não é bagunça*, de Jahid Arraes, ela cria uma travesti aos prantos:



Figura 10 – Desenhos relacionados a Travesti não é bagunça. Fonte: Diário da leitora Mg.

E o que é mais interessante, Mg. não colocaria o poema na sua antologia, mas aprecia o estilo e o assunto, de modo que ela sente uma necessidade de desenhar algo motivado pelo poema, mas não necessariamente o quer em sua antologia, revelando nesta pesquisa a extrema e ímpar subjetividade que os permeia, pois suas escolhas ferem muitas vezes a obviedade de nossos pontos de vista.

Registramos, na mesma foto, o grifo que fez nos versos que se referem ao respeito (no lado esquerdo da foto) e na palavra cordel (lado direito), o qual ela alega já conhecer, por conta da sugestão que fizemos.

Em relação ao poema *A rosa de Hiroshima* também aparece uma ilustração, além de outras “pistas” da implicação e exposição subjetiva:

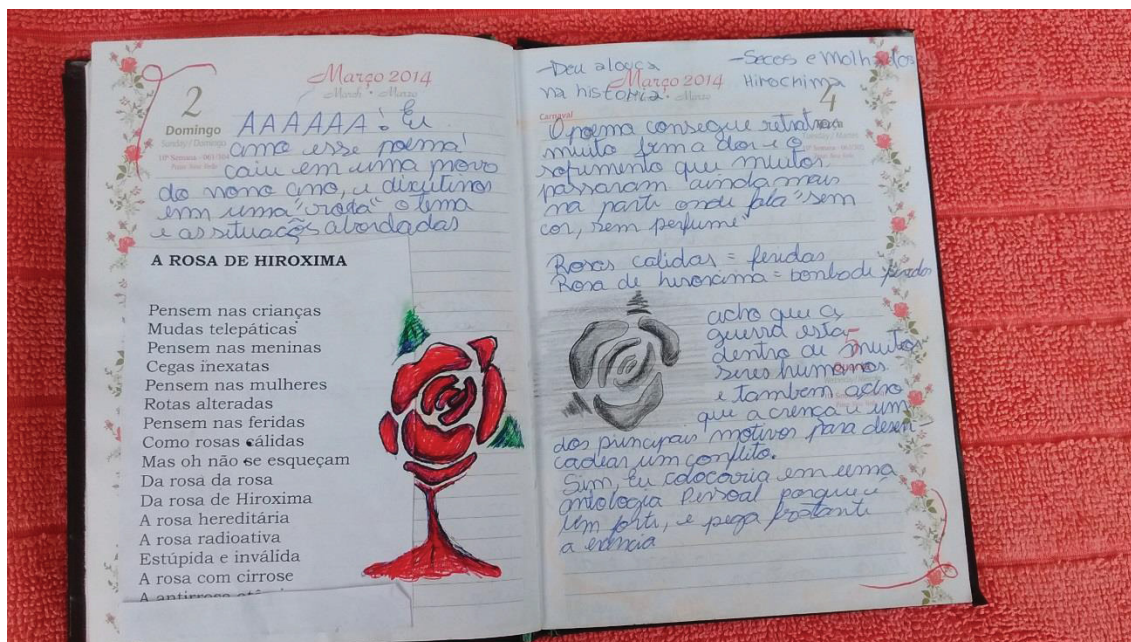


Figura 11 – Desenhos relacionados a Rosa de Hiroxima. Fonte: Diário da leitora Mg.

Neste há a menção ao fato de conhecer o poema e ter lido numa Roda no 9º ano, o que reafirma, ainda que minimamente, o valor dessa prática. Também a interjeição *aaaaa!* revela a felicidade do reencontro.

Em seguida, aparece a araucária, na leitura do *Canto da Castanheira* dos Araweté, acompanhada da menção ao fato de ser a “única árvore que lhe veio à cabeça” e dos índios “fazerem rituais em nome do fim de sua extinção”:

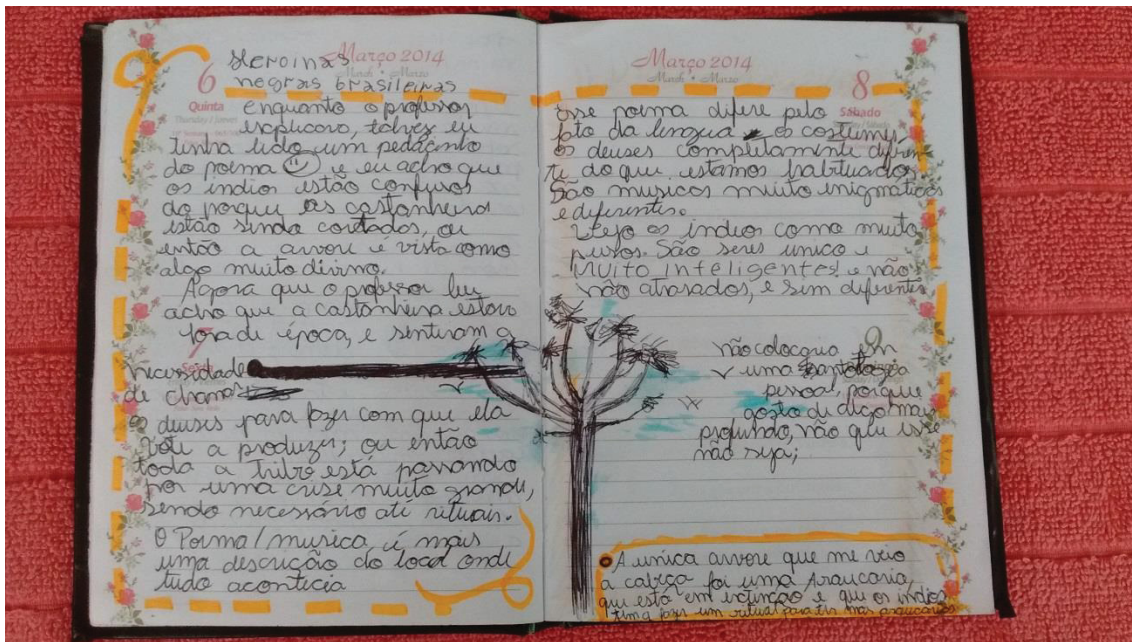


Figura 12 – Desenhos relacionados ao Canto da Castanheira. Fonte: Diário da leitora Mg.

As menções feitas por esta leitora exemplificam o fenômeno da interleitura, cunhado por Bellemin-Noël (2001), cujas relações se estabelecem além do texto, motivadas por associações que às vezes não estão tão diretamente ligadas, mas representam uma interação:

Isso que chamo texto, e se quisermos que essa palavra represente algum interesse, é sempre 'meu texto': uma versão da obra para meu uso, com altos e baixos das significações, daquilo que não diz nada e daquilo que me faz sonhar longamente, às vezes segundo uma ordem que não tem senão pouco a ver com a sequência da intriga explícita. Uma versão onde alguns detalhes (pretensos detalhes) contam mais que os grandes eixos e que os grandes traços. (BELLEMIN-NOËL, 2001, p. 89)

E o agradecimento ao término da Roda, também é ilustrado ao lado do poema Cântico Negro, de José Régio:

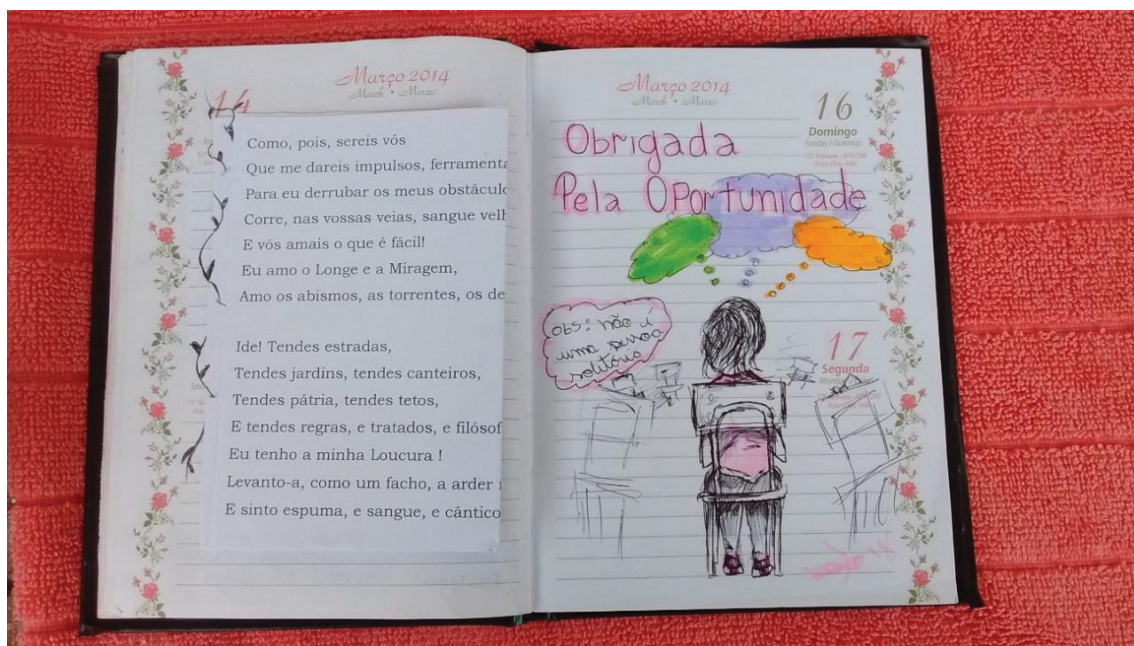


Figura 13 – Desenhos de agradecimento. Fonte: Diário da leitora Mg.

Todas essas “respostas”, nos parecem bastante relevantes, pois revelam um leitor em construção que se apropria do que lê, que vai além do texto e o dimensiona:

Qualquer que seja a forma escolhida – cópia, paráfrase, metadiscursos, escrita criativa, caligrafia, desenho... –, esses traços de leitura são o signo de um engajamento literário muito pessoal. Eles resultam de uma leitura subjetiva sem a qual não existe experiência literária. Eles mostram também que esta última encontra sua realização na escrita ou na arte. (ROUXEL, 2013, p. 187)

Ou seja, são extremamente pessoais, mas não deixam de ter uma importância para este sujeito leitor, que transpõe uma arte em outra e, de certa forma, também se constrói nesse processo, dinamizando cada vez ambos os potenciais, o leitor e o artístico.

Outra situação de vínculo afetivo com a atividade pode ser vista no zelo com que Mi. cria sua capa, uma vez que não sugerimos isso a nenhum participante, essa foi uma decisão pessoal, mas que recebemos como relevante, tendo em mente que se trata de um símbolo de pertencimento:

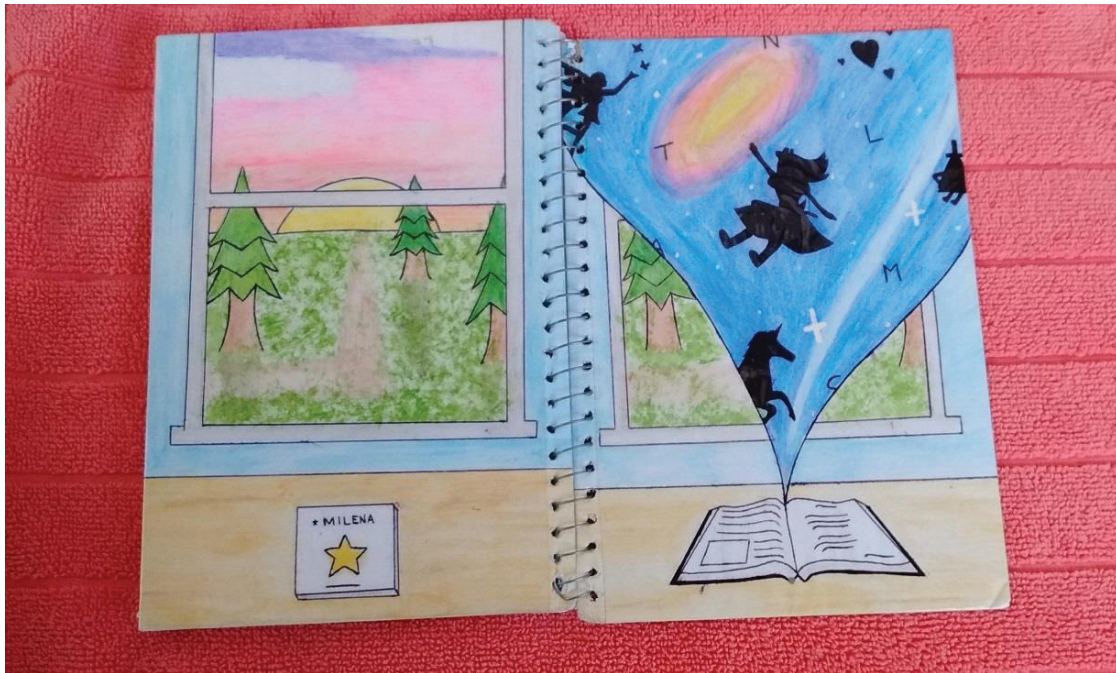


Figura 14 – Ilustração na capa do diário pessoal. Fonte: Diário da leitora Mi.

Nesta, repete-se a ideia de viagem via leitura, com a sugestão de animais, seres encantados, estrelas, galáxias que saem do livro para um horizonte (universo), além do horizonte que a janela propicia.

Ainda, na questão dos desenhos, outra “resposta amorosa ao ato de ler”, pode ser vista no diário de Gm., em que estão as anotações do poema *Lampejo*, o que mostra pela criticidade e criatividade da ilustração, um pouco do que a leitura e o debate propiciado pela Roda Ihe causaram.

São significativas na referida ilustração as datas de 1964 e 2018, que sugerem o retrocesso, ou, como na própria anotação da aluna, “ajuda a ver como os problemas de 1964 [...] ainda refletem nos dias atuais”. Também a sugestiva bandeira da paz, representando um pedido e, principalmente, num viés de criticidade e engajamento, a troca da positivista frase da bandeira para a expressão “desordem e retrocesso”, esta última alicerçada pelo desenho da escada.

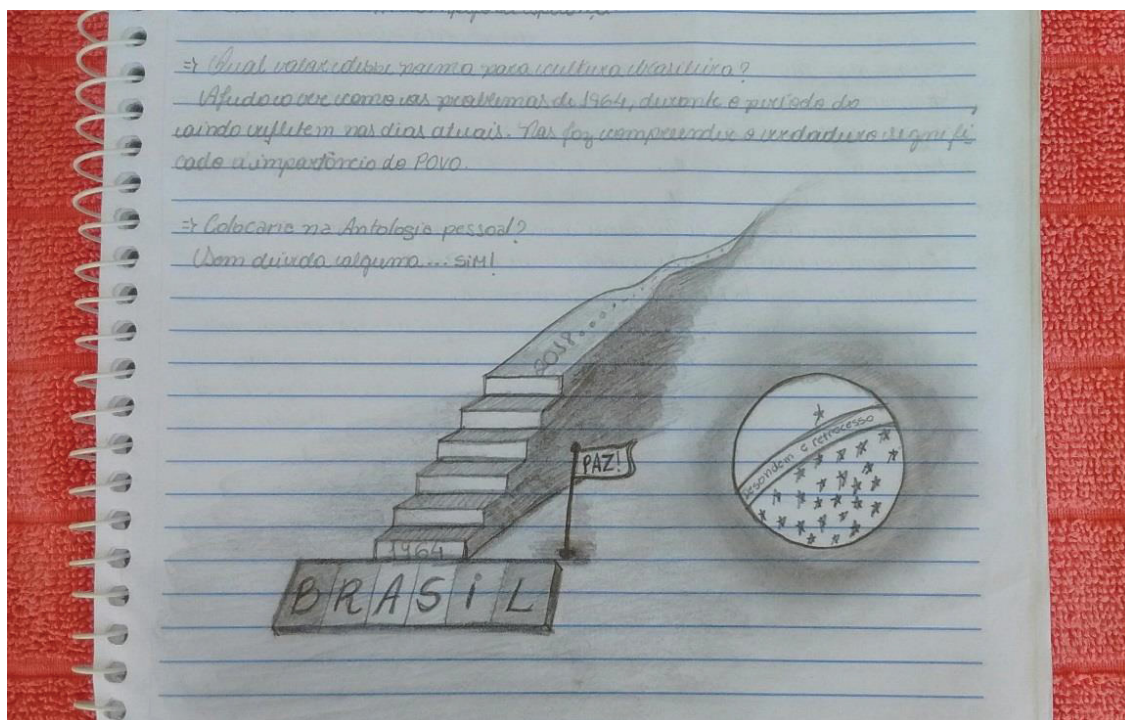


Figura 15 – Ilustração relacionada ao poema Lampejo. Fonte: Diário da leitora Gm.

Mencionamos, ainda, a afirmação positiva de inserção na antologia, pautada na expressão, “sem dúvida alguma”, o que nos sugere que a este sujeito leitor o poema disse algo. Por fim, vemos nestas apropriações singulares, os postulados definidos por Rouxel (2013), no artigo *Apropriação singular das obras e cultura literária*, cuja autora menciona que “a presença do desenho no caderno celebra a literatura em seu pertencimento à arte”.

6.2 Criações pessoais que dialogam com os poemas lidos

A situação de interiorização e identificação com o poema que leva à criação artística, pode ser percebida no diário de Ra., o qual compôs um poema que dialoga com o poema Lampejo, inclusive o chamou de *Poema de Diálogo*:

Poema de Diálogo

O poema é árduo,
tropeça, se descontrola,
recebe tapas e socos na cara
entristece, chora

Pra falar a verdade o poema é forte
ergue-se e vai em busca da vitória
mais uma vez,

porém desequilibra
cai,
chora novamente

Mas o poema não está sozinho
tem quem o levante, o apoie
e lhe ensine a andar na bicicleta da vida

Assim o poema se prontifica,
utiliza o capacete
e a joelheira, adquiridos
e segue avante no teu caminho,
visando o objetivo alcançável.⁹⁹

Este ato de criação é indicativo do apreço com que o poema foi recebido, como afirma Bellemin-Noël (2001, p.198), “imitar uma escrita é uma recaída da convivência, da identificação própria ao vínculo transferencial”.

Afirmamos isso, porque vemos que a dicção de Gullar está presente como eco, seja no poema – como ser humanizado que realiza determinadas ações no campo temático, seja pela própria reiteração usada por Gullar, “pra falar a verdade”, que introduz novas ações. Mas, sobretudo, é interessante notar que na criação discente há o prolongamento da ideia de lampejo, de luz que persiste, exemplificada na metáfora do “poema” que aprende a andar na “bicicleta da vida”. Não queremos de forma nenhuma cotejar analiticamente as criações, até porque a segunda só foi possível em função da leitura da primeira, mas o fato daquela vir à luz é um movimento expressivo na perspectiva desta tese, pois pode ser entendido como um sujeito leitor que despertou para a criação artística a partir da leitura, o que revela uma atitude implicada, de pertencimento, de apropriação, de interação entre as várias práticas que formam a literatura.

É relevante que além de intitulá-lo, *Poema de Diálogo*, ele está no Diário ao lado do poema trazido por nós, de modo que funciona como uma conversa entre os autores, como se este sujeito leitor ratificasse cada linha do poema gullariano, enquanto lhes acrescenta outras sem perder a perspectiva ideológica que possui.

Eis a imagem do diário de Ra.:

⁹⁹ Poema de Diálogo. Fonte: Diário do leitor Ra.

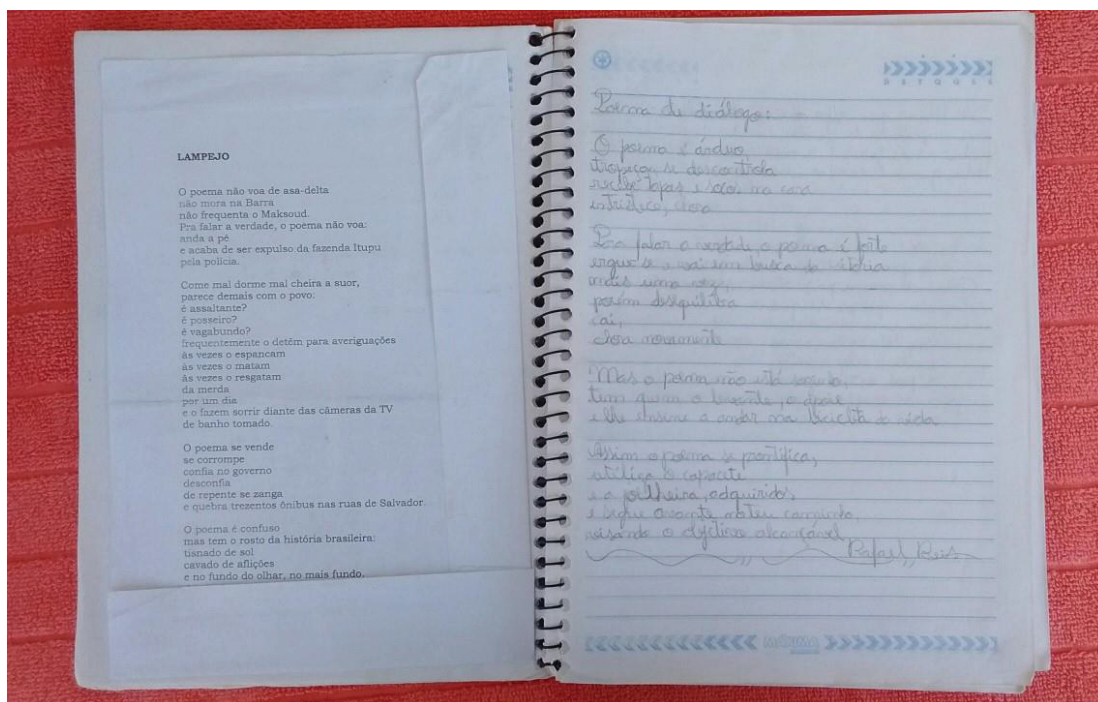


Figura 16 – Imagem do poema criado em relação ao poema Lampejo. Fonte: Diário do leitor Ra.

Essa atividade de interação além da Roda, em nome da criatividade é bem-vinda aos olhos da teoria do sujeito leitor, com expõe Rouxel:

A reação do leitor pode ser uma escrita poética em eco com o texto, uma resposta que incorpora o ritmo – que significa por seu ritmo – e torna-se ocasião de uma exploração da linguagem, modo de apropriação e de expressão singular da cultura literária. Quando se afirma a necessidade de transpor e de simbolizar em uma escrita pessoal a experiência da leitura, essa necessidade, essa escolha de uma via original de elaboração de seu pensamento – não seria o caso de encorajá-la? (ROUXEL, 2013, p. 189.)

De fato, esta realização da escrita da recepção representa um momento singular na Educação Básica e talvez, para alguns, uma situação verdadeira de prazer e realização, pois nestas práticas estão a autonomia, a sensibilidade, a criticidade, dentre outras faculdades mentais que revelam os aluno para si próprios, incitando-os a uma reação direta com a leitura, além de desenvolver outros potenciais.

Seguindo essa linha de raciocínio, reproduzimos o poema criado por Ca., o qual aparece ao lado do poema de Luci Collin, mas estabelece uma relação além deste, dialogando com outros textos do diário e com a subjetividade leitora:

Guetto

Preto
Do gueto
Do preconceito
Ah, aquele moreno.

Na hora que do trabalho voltar
Aquele velho problema
A polícia vai te revistar
- “Senhor, eu sou trabalhador”
Cala a boca e vira, rapá.

Guerreira que luta
Madruga no UPA
E o que você escuta?
Hoje não tem ninguém pra atender
É melhor esperar amanhecer

Este país está ferido
Quando um preto entra na loja
Ele sempre é perseguido
Bando de político animal
Tudo que queremos é respeito
E igualdade social.¹⁰⁰

Trata-se de um poema de ótica crítico-reflexiva, o qual registra o preconceito contra negros. Fica difícil mensurar se o poema trazido por nós, *Deus Negro*, motivou tal criação, pois o registro no diário desta discente foi feito ao lado do poema de Luci Collin, que remete à liberdade, mas não diretamente à questão racial. Assim, preferimos trabalhar com a noção de interleitura, definida por Bellemin-Noël (2001), pois o leitor pode vir a estabelecer relações que não se dão de forma direta entre os textos, mas estabelecer “redes” que unem texto e subjetividade leitora.

Assim, vemos que a ligação se estabelece segundo a perspectiva teórica descrita acima, pois há liames entre o texto criado e o poema lido, liames estes que configuram a particularidade da subjetividade discente. Para fins de cotejo, reproduzimos a imagem do Diário de Ca.:

¹⁰⁰ Poema Guetto. Fonte: Diário de Ca.

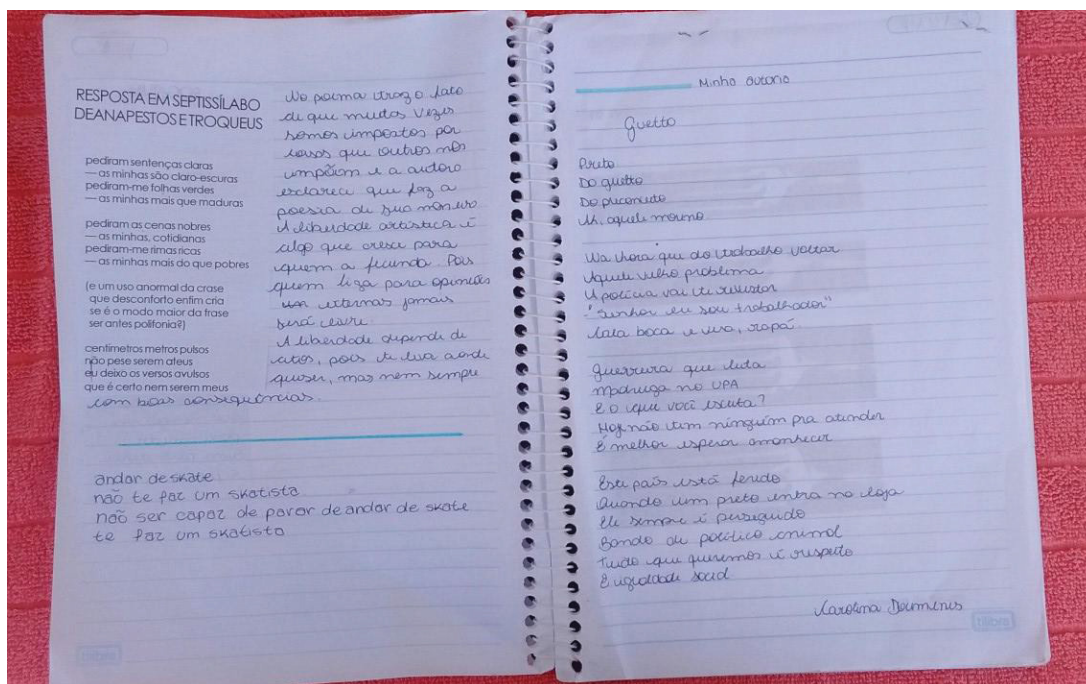


Figura 17 – Imagem do poema criado pela leitora. Fonte: Diário da leitora Ca.

Pensando ainda na interleitura, vemos na página ao lado do poema, além das anotações acerca das sugestões feitas para o poema *Resposta...*, uma menção à postura necessária para ser um verdadeiro skatista, o que de novo remete às associações singulares que fazem e que de alguma forma o poema as motivou.

6.3 Outras manifestações subjetivas

Há, também, entre os discentes alguns poucos casos em que a participação foi mínima em termos de anotações e não houve, ao menos aparentemente, muita identificação com a Roda e o Diário. É o caso de Gl., cujo Diário de Leitura traz breves anotações e ausência das sugestões feitas. Dado que se trata de um aluno extremamente tímido, não ousamos supor que tenha sido indisciplina, mas antes o pouco interesse pela atividade somado à incompreensão em quase todos os poemas. Este sujeito leitor escreve sucintamente o que pensa e dificilmente expõe para a Roda seu ponto de vista, ficando seu Diário com muitas lacunas.

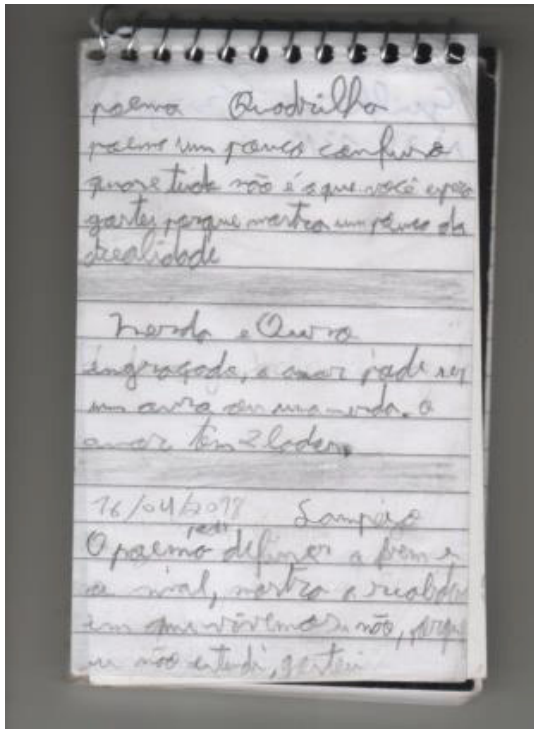


Figura 18 – Imagem das anotações no diário. Fonte: Diário do leitor GI.

Assim, reproduzimos uma página de seu diário, em que estão anotadas as sugestões de três poemas. Além de serem breves e superficiais, o formato do Diário é o menor de todos, 7,5 cm x 12,6 cm, o que torna as anotações mais curtas ainda. Mencionamos isso não para desmerecer o aluno em questão, mas para mostrar que a subjetividade se manifesta de maneira diversa para cada um, o que parece óbvio, porém nem sempre essa obviedade é bem recebida. Não achamos este Diário pior ou ruim diante dos demais, antes o trazemos à mostra como um símbolo de como cada aluno leitor da Educação Básica possui uma particularidade ao receber e conceber a literatura, a qual está intrinsecamente ligada à formação cultural, ao nível intelectual, moral, psíquico e etário em que se encontram; não nos sendo possível reconhecer tais idiossincrasias *a priori*, mas que se revelam em situações como a propiciada por esta metodologia, em que algumas pistas são deixadas nos registros e, àqueles que se interessam por tal fim, podem servir de aparato para se conhecer e, quem sabe, entender mais a fundo este sujeito leitor.

Por fim, reproduzimos algumas manifestações de apreço, edulcoradas, é claro, mas também espontâneas, que revelam o pertencimento e vínculo criados. É o caso de Mr,

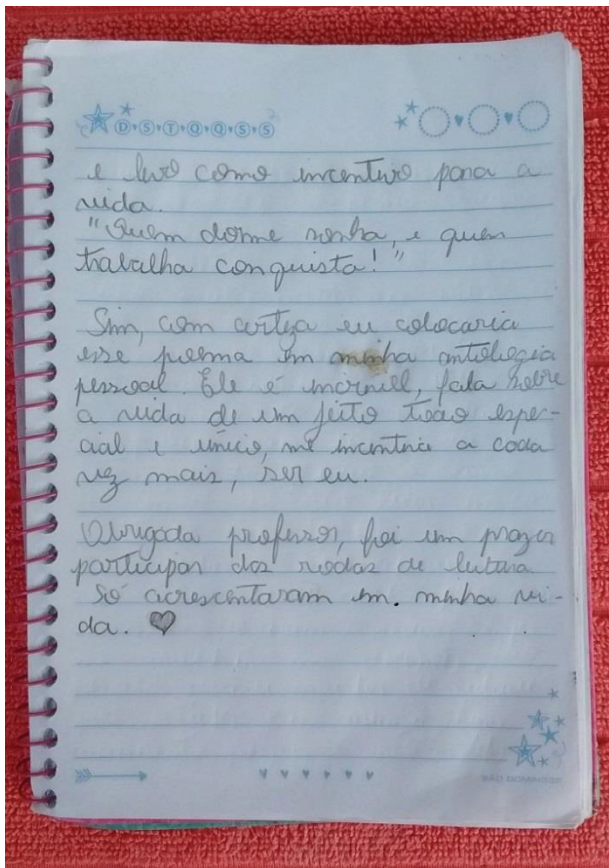


Figura 19 – Manifestação de apreço presente no diário. Fonte: Diário da leitora Mr.

E de Gm,

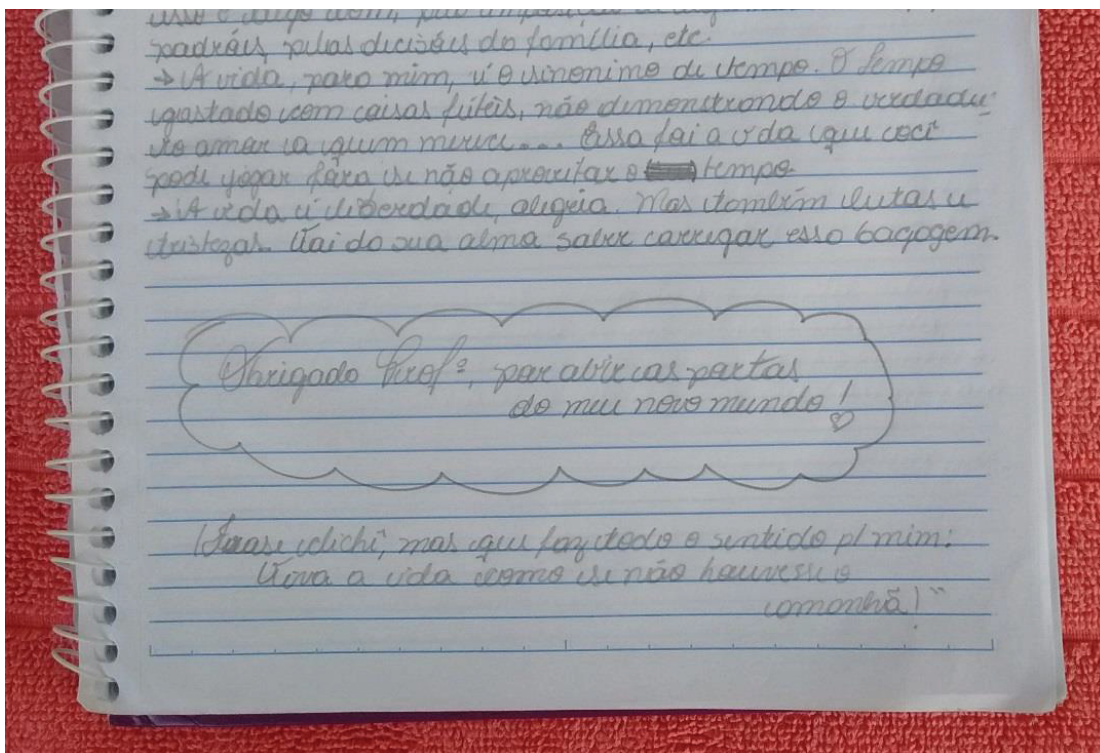


Figura 20 – Manifestação de apreço presente no diário. Fonte: Diário da leitora Gm.

6.4 Manifestações de vínculo não presentes nos diários

Há momentos ocorridos nas Rodas que nos escapam, sendo possível aqui apenas fazer menção à forma como ocorreram. Trata-se do desejo de declamar o poema *Deus Negro*, de Neimar de Barros, surgido após a leitura do poema na Roda. A aluna Da. se identificou bastante, a ponto de pesquisar mais sobre Jahid Arraes, iniciando uma troca de e-mails com a autora. Além disso, a referida discente ganhou em 1º lugar o concurso de declamação *Sedução Poética*, realizado no CEP, o que mostra como o poema lhe fez sentido, pois não o conhecia.

Eis a resposta da aluna ao questionário final, em que há tais alusões:

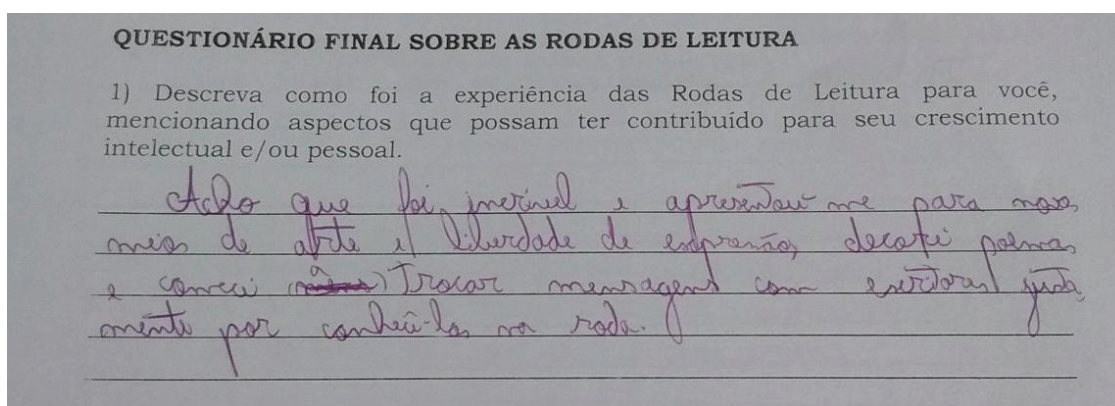


Figura 21 – Resposta de Da. à questão 1. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Este fato nos faz pensar de novo de acordo com Rouxel, quando afirma:

Notamos, portanto, que essa variação individual tem por efeito arruinar a ideia de uma cultura idêntica, ainda que as referências sejam comuns. [...] O que convida a redefinir a 'cultura literária' em termos de espaço simbólico pessoal, caracterizado pela heterogeneidade das referências. As obras consideradas 'menores' podem ter um papel importante na vida de uma pessoa. (ROUXEL, 2013, p. 169)

A postura da aluna subscrive os postulados teóricos de Rouxel, pois diante de 14 textos, a escolha desta aluna centrou-se na efetiva significação que o texto trouxe para o seu mundo, sem saber que de todos os textos, com exceção de Jahid Arraes, que com esta também se irmana, é o menos literário, dentro da perspectiva de trabalho com a linguagem.

Outra menção que fazemos diz respeito ao conteúdo emotivo com que alguns se expressam, impossível de reproduzir aqui, pois não tivemos

autorização para filmar as Rodas de Leitura. Ainda assim, registramos, por respeito aos alunos que os realizaram e pelo quanto nos emocionou, eventos bastante singulares como as lágrimas vertidas por An., quando o poema *Fotografia* lembrou sua avó falecida; ou quando Mg, disse que o Tejo era seu pai, mas o rio de sua ladeia era seu padrasto, ou ainda, quando no ímpeto de mostrar a analogia entre os rios, comparamos o rio da aldeia ao Coritiba Foot Ball Club, agremiação para o qual o aluno que não conseguiu estabelecê-la torce, em oposição ao Real Madrid, da Espanha. Este foi um momento de gargalhada geral, mas certamente elucidativo.

Aludimos, ainda, às diversas supresas, descobertas e entendimentos, seguidos ou não de interjeições, de exclamações, que infelizmente preenchem a nossa memória, mas aqui têm a intenção apenas de um adendo, não sendo possível, é claro, prová-las, ainda que estejamos certos de que ocorreram.

6.5 O entendimento dos encaminhamentos propostos

É preciso também registrar no afã de sermos fiéis à análise, que nem todos recebem as sugestões encaminhadoras da leitura da mesma forma. Por exemplo, no poema *Quadrilha*, alguns inverteram a ordem das sugestões, colocando a questão do gosto em primeiro, por mais que tenha sido feita no final. A segunda sugestão, acerca da concepção do amor, foi registrada por uma aluna, Lg, da seguinte maneira: “depois de todos darem suas opiniões sobre o poema, qual opinião você formou?”, enquanto a maioria registrou “concepção do amor”. Essa aluna em especial não entendeu a sugestão primeira, então anotou os possíveis desdobramentos dados na explanação, pois após sugerir que anotem suas impressões, sensações, sentimentos, mencionamos “o que o poema remete a você”, o que você lembra,” e foi essa a sugestão anotada, o que pode parecer simples, mas revela como a própria percepção de cada discente é particular, e como alguns comandos, seja pelo léxico usado, seja pela capacidade cognitiva dos discentes, ou mesmo alguns fatores de indisciplina, como conversas paralelas, acabam não atingindo seu significado.

Há casos também de respostas amalgamadas, como Os. e Ru., que no poema *Quadrilha* fundiram num único texto as duas últimas sugestões.

Ainda na questão do ruído encontramos na sugestão sobre o matrimônio de Lili, no poema drummondiano, a anotação de Vt. da turma O, a palavra matrimônio, todavia ela responde como se fosse matrimônio.

Para Ra. da turma O, a sugestão da forma foi anotada como “o que vc acha legal nesse poema”, provavelmente ele captou parte de nossa resposta à dúvida de algum aluno...

A aluna F., da turma N, anotou a sugestão da concepção do amor, como “por que apenas o marido de Lili tem nome e sobrenome?”, provavelmente se apoiando em uma parte da explanação feita em meio à fala dos discentes com o intuito de contextualizar a sugestão proposta.

Quanto às sugestões há também antecipação, alunos e alunos referem-se ao título e aos versos sem serem estimulados a isso, o que é bastante válido, pois é atitude pessoal autêntica.

Além disso, os diários trazem muitas marcas pessoais como a supressão de letras e vocábulos causados pela pressa e desatenção ao anotar, erros ortográficos que refletem o quanto estes alunos não escrevem ou escrevem pouco.

Muitos alunos ainda confundem as anotações com um questionário, prática que passou a ser comum a partir da terceira roda e que intentamos quebrá-la.

A atitude de Th. e Ld , em plagiar, e de Ld. que finje tomar nota nas rodas e compila as respostas um dia antes da entrega dos Diários, não são vistas por nós como indignas, uma vez que não somos disciplinadores no sentido estrito do termo, além do que entendemos tal reação como uma resposta a própria condição de leitor de poesia, a qual – infelizmente precisamos aceitar – não atinge a todos os adolescentes e que para muitos depende de muitos estímulos anteriores, inclusive vindos de outras áreas artísticas, ou ainda, do conhecimento próprio de cada um, ou até mesmo, conforme o caso, de intervenções sociais e psicológicas.

A presença de termo chulo em muitas respostas foi advinda da própria abertura que o texto poético propiciou, como no poema *Merda e Ouro* de Paulo Leminski. Além disso, não mencionamos aos discentes a necessidade de formalidade nos registros, fato com o qual não nos preocupamos, uma vez que intentávamos desde o início pela liberdade nas anotações.

7 A QUESTÃO DA ANTOLOGIA PESSOAL

Annie Rouxel, a partir da obra *Du corps scolaire à la bibliothèque intérieure* (PUR, 2009) e de artigos afins, postula que a implicação do sujeito leitor pode vir a se consumir na criação da “biblioteca interior”, de modo que este seja capaz de formar o *próprio* cânone, a partir da seleção de textos que lhe dizem respeito e realmente lhe servem como representantes de seus ideais, gostos, concepções, reflexões. Por isso, a constituição de um rol estritamente pessoal vai de encontro à noção de cultura literária difundida pela literatura e suas instâncias, uma vez que a última está pautada na prescrição de obras representativas de universalidade no que diz respeito aos valores estéticos e culturais que vinculam.

A Didática da Implicação promove mudanças não só na recepção das obras e no olhar para os leitores reais, mas em razão das mudanças teóricas das noções de literatura e leitura, a noção de cultura literária se altera, pois se acredita na formação de uma “biblioteca interior”, conciliando ao invés de uma “prescrição social” de um rol de grandes poemas a serem conhecidos por todos, uma “cultura literária viva, concebida como um saber para si, para pensar, agir, se construir” (ROUXEL, 2013, p.18-19), ou seja, uma formação relacionada ao vínculo, ao pertencimento do texto na subjetividade leitora, com significações construídas pelo sujeito e não prescritas.

O poema, então, passa a compor a “biblioteca interior”, constituída não pelo valor que lhe atribuem críticos e professores, mas porque com “aquele” poema se estabeleceu determinado diálogo e, por sua vez, afetividade e empatia, conforme as afinidades entre texto literário, em toda a sua abrangência, e o leitor, em toda a sua formação vivida¹⁰¹. Todavia, devemos ressaltar que a leitura de uma fortuna crítica de determinado autor, ou mesmo, a leitura advinda da análise de professores ou teóricos sobre determinado poema podem conduzir o sujeito leitor na realização da própria leitura, se não houver – como

¹⁰¹ Sendo mais direto, espera-se que um aluno goste de Mario Quintana, por exemplo, não porque a sociedade repete que é um grande poeta, mas porque determinado poema desse autor, ou vários, quem sabe, dizem realmente algo para este aluno, o que não será o mesmo para os demais.

mencionamos nos capítulos iniciais – o amordaçamento e o apagamento de sua subjetividade no ato de ler.

Essa noção de *biblioteca interior* foi adaptada por nós para a ideia da suposta criação de uma Antologia Pessoal, que não resume o conceito de Rouxel, mas, no nosso entendimento, seria um passo para atingi-lo. Assim, entendemos que ao suscitar tal sugestão, ao fim das demais sugestões e após os alunos terem refletido sobre os poemas lidos, estariam aptos a decidir se tal texto viria a estar presente numa organização pessoal de poemas, numa lista ou livro de poemas preferidos¹⁰². Com isso, acreditamos estar dando alguns passos para o crescimento da percepção de que ao longo da vida poderiam surgir poemas que seriam incorporados à lista, outros deixariam de sê-lo, outros ficariam permanentemente; assim como poderiam haver antologias de contos, de letras de música, de pensamentos, de modo a formarem no todo, a *biblioteca interior*.

Todavia, ainda que digna de representatividade, sabemos que nem sempre há relação identitária entre os discentes e a suposta cultura universal, tampouco todos percebem (se é que devem perceber) na mesma obra, os mesmos enfoques. Salienda Bellemin-Noel que é comum o leitor se apropriar do texto tornando—o *seu*, compondo assim,

Uma versão da obra para meu uso, com os altos e baixos das significações, daquilo que não diz nada e daquilo que me faz sonhar longamente, às vezes segundo uma ordem que não tem senão pouco a ver com a sequência da intriga explícita. Uma versão onde alguns detalhes (pretensos detalhes) contam mais que os grandes eixos e grandes traços. Mais por exemplo do que os diálogos ou as observações do escritor sobre a psicologia de seu personagem. (BELLEMIN-NOËL, 2001, *apud* ROUXEL, 2013, p.169)

Essa estratégia de recorte, de clivagem da cultura universal a partir de cada sujeito leitor, permite entrever, ao ser posta em prática, um ambiente misto em que muitas vezes a cultura tradicional está presente, porém ladeada pela presença de referências pessoais que fogem ao âmbito cultural prescrito. Isso no Ensino Médio é bastante comum, convivem no mesmo leitor um poema de

¹⁰² Usamos, inclusive, a analogia com as “play lists” que fazem, pois quase todos são muito apegados à música, cuja arte parece ser a preferida entre os adolescentes.

Leminski, um romance da série *Divergente*, um Anime¹⁰³, e uma letra de K-pop¹⁰⁴, por exemplo. São objetos distintos e do ponto de vista estético até conflitantes – se, por exemplo, pensados à luz da literariedade e do valor – todavia na reunião estritamente marcada por questões extremamente pessoais a desarmonia se desfaz. De fato, ao olharmos as autobiografias de leitores e intelectuais em cotejo às dos discentes, vemos que há

irredutível singularidade de corpus de leitura próprios a cada leitor, mais que as referências clássicas, os leitores mencionam suas ‘paixões súbitas’ por obras descobertas por alguém próximo ou ao acaso da existência. (ROUXEL, 2013, p. 169)

Atire a primeira pedra quem não tem no seu “repertório”, “horizonte de leituras”, “capital cultural”, ou qualquer outra terminologia, vinculada à teoria que a sustente, um poema, romance ou outra forma de literatura que fuja ao acervo comumente prescrito.

Diante disso, os pesquisadores da Didática da Literatura têm se voltado bastante para esse caráter singular da apropriação, principalmente na intenção de fomento dessa liberdade, no empoderamento do adolescente, a fim de torná-lo consciente de que é possível, lícito e benéfico realizar essa relação pessoal com a literatura. Como afirma Rouxel (2013), “as obras consideradas ‘menores’ podem ter um papel importante na vida de uma pessoa”.

No intuito de dar vazão a esta perspectiva da leitura literária, por nela confiarmos e pautarmos este trabalho, parte da metodologia de trabalho que compõe esta tese, no aspecto prático, intentou suscitar nos alunos a criação de uma *Antologia Pessoal*, correlato menor nosso à noção de “biblioteca interior”, trabalhando *a priori* com a seguinte sugestão ao fim de cada Roda de Leitura: *Você colocaria esse poema em uma Antologia Pessoal, se sim, por quê, se não, por quê?*

Com exceção do primeiro poema trabalhado com as quatro turmas, em todos os demais, essa sugestão de anotação nos Diários de Leitura foi realizada, causando no final do percurso certo deboche dos discentes, uma vez que

¹⁰³ Os animes são romances gráficos japoneses, derivados dos mangás, os quais são representantes de muitos aspectos da vida adolescente.

¹⁰⁴ O K-pop é um gênero musical coreano, cujas letras das canções primam pela exposição de sentimentos, situações e acontecimentos que encontram eco entre os adolescentes.

anteviam que tal proposta ocorreria¹⁰⁵. Isso mostra, por um lado, que a própria terminologia ao longo do desenvolvimento das Rodas passou a ser mais assimilada, uma vez que tivemos a confusão do termo com as expressões apologia, antropologia, antalogia, ampologia; e por outro, que passou a ficar claro para quase todos que um dos objetivos de se ler, em Roda ou não, era encontrar, deparar-se, descobrir, ou mesmo, visitar aquele poema capaz de fazer sentido, de formar a si próprio, de se identificar, a fim de “construir o humano no sujeito, o que é, a meu ver, o principal desafio da cultura literária”. (ROUXEL, 2013, p. 167)

Ousamos afirmar que é isso que os leitores sempre fizeram: os poemas, contos, romances vão além das intenções do autor e das suas generalidades, ao contrário, a cada um lhe toca o que lhe cabe. Como afirma a poeta Helena Kolody, no poema Significado:

Significado

No poema e nas nuvens
Cada qual descobre
O que deseja ver.

Helena Kolody¹⁰⁶

A partir do momento que as leituras foram ocorrendo, pudemos notar que tipos de poemas estão mais próximos da subjetiva leitora, a ponto destes fazerem parte de uma antologia pessoal, bem como os motivos das escolhas, ora explicitados, ora não¹⁰⁷. Na verdade, a Antologia seria o ponto de chegada de todo o desenvolvimento de um sujeito leitor, para o qual supomos ser tal trajeto de leitura da mesma extensão da vida desse sujeito, pois essa Antologia nunca estará completa. Ainda assim, fazer os discentes saberem que podem se

¹⁰⁵ Em determinadas situações, nós a introduziámos com o seguinte bordão: agora a sugestão que não quer calar, você colocaria... E então éramos interrompidos pelos discentes que completavam a oração, já referida, de forma jocosa.

¹⁰⁶ KOLODY, Helena. **Toda poesia**. Vozes: Curitiba, 1993.

¹⁰⁷ É claro que nesse tipo de pesquisa em que trabalhamos com as anotações dos alunos, adotamos suas respostas como representantes da verdade, as quais poderiam ser comprovadas ou negadas num trabalho futuro em que se criassem as próprias antologias, para então se verificar a ocorrência ou não de tais poemas. Como nossa garantia no colégio depende de aparecerem vagas no momento da distribuição das aulas no CEP, não termos certeza de trabalharmos com as mesmas turmas, além do fato de que os colegas não trabalham com a mesma perspectiva acadêmica, preferimos não compor tal antologia fisicamente, mas suscitar e despertar a ideia de que o aluno pode vir a fazê-la quando bem lhe convier.

apropriar dos poemas para a sua vida, quando bem lhes convier, foi nosso interesse na aplicação da pesquisa, cujos resultados, representados pelas anotações nos Diários, pretendemos analisar, a fim de confirmar ou não a hipótese de que é possível construir uma antologia pessoal.

Assim uma antologia acaba sendo mesmo um lugar de identificação, o que nos faz pensar mais ainda que a literatura é extremamente pessoal pelo menos no que concerne à leitura literária e não ao seu entendimento teórico literário. Ou seja, podemos saber o valor de um Rosa, de um Goethe, de um Hölderlin, mas isso não nos impede de ler um João do Rio, um Paz, um Leminski, o livro de poemas da avó, aqui expostos sem a intenção de juízo de valor, mas sim com o intuito de querer marcar que as escolhas são extremamente pessoais, ainda que tenhamos critérios e parâmetros objetivos, ou mesmo, sejamos circundados por um discurso canonizante ou teórico-crítico. Sobre essa questão, Annie Rouxel já marcava a virada que o advento do sujeito leitor causaria na cultura literária, indo de uma escolha exterior, canonizada das obras, para uma escolha implicada,

à cultura literária entendida como capital cultural composto de um conjunto de dados factuais, identificáveis e quantificáveis (trata-se com frequência de obras legítimas) se opõe uma cultura literária interiorizada, concebida como uma “biblioteca interior”, que integra obras conhecidas ou reconhecidas com dados singulares, eventualmente virtuais ou imaginários. A primeira se define como um inventário e obedece o princípio cumulativo (a adição); a segunda é apreendida como processo submetida a variações. Outro aspecto dessa dicotomia: a uma cultura literária visando à valorização social, uma vez que responde a certa prescrição social, se **opõe uma cultura literária viva, concebida como um saber para si, para pensar, agir, se construir.**[grifo nosso] A primeira concerne à identidade social do indivíduo, a segunda participa de sua construção identitária singular. (ROUXEL, 2013, p. 19-20)

Diante disso, talvez ocorra a algum leitor deste trabalho a questão: mas não houve prescrição ao se escolher determinados poemas? Houve, mas não com o intuito de imposição, mas de mediação docente das atividades, oferecendo aos participantes alguns poemas que julgamos representativos de tendências, valores, modos de escrita e leitura como sugerem as propostas didático-metodológicas de Dalvi (2013). Dentre estas, destacamos a intenção de “tomar como principal critério de escolha a diversidade (de gêneros, suportes,

modos, escritas, sensibilidades, recursos, estéticas, períodos históricos, modos de ilustração, etc)” (DALVI, 2013, p. 83)

Mas, sobretudo, ainda que tenha havido uma escolha, sem a qual a própria noção de aula ou projeto de tese se desfazem, foi dado aos participantes o direito de negá-la, de repudiá-la, de não escolhê-los como representantes de si – de seus valores, de suas vidas – deixando-os decidir sobre estes, a fim de escolherem só alguns, ou mesmo nenhum, e irem em busca de outros que lhes convenha. Em outras palavras, da reunião de alguns poemas advindos da biblioteca interior docente, espera-se mostrar algumas possibilidades do fazer poético, em relação às formas, estilos, linguagem, temáticas, a fim de que, a partir destes, possam despertar para o fato de que a literatura é muito ampla e diversa.

Veja-se, por exemplo, que um poema como *Lampejo*, de Gullar, tão caro a nós, que temos um resquício de utopia socialista, ainda resistente às máculas dos exemplos socialistas negativos de nossa nação e doutras, encontra entre os adolescentes atuais um eco, que nos alenta, mas o qual lhes toca à maneira deles, alguns inclusive foram categóricos em afirmar o contrário, anotando que acham o poema importante, mas que não o colocariam numa antologia, tampouco acreditam que sua leitura possa transformar algo; afinal se trata de outra geração, outros valores, outras concepções, outras escolhas.

Outros disseram acerca do mesmo poema, que embora estejam muito próximos e favoráveis às sugestões de pertencimento à Antologia, não gostam do tema e se pensarmos não é diverso o comportamento de nossos pares no trabalho, nos grupos de pesquisa, na vida. Ou mesmo, a situação inversa, em que há o apreço pelo poema, certo *gosto*, mas o que não garante a inclusão, ou seja, para alguns sua Antologia é algo além do gosto e do valor literário, uma escolha *extremamente* subjetiva.

Quando a questão é implicar, fazer parte, construir a si, os meandros que a regem escapam de generalizações e dos discursos totalizantes, os quais supõem as mesmas reações, sensações e trocas com o objeto artístico; todavia fatores como idade, conhecimento, maturidade, vivência, capacidade cognitiva, valores de mundo implicam em interações de leitura deveras autônomas.

A questão da implicação é realmente singular e extremamente única porque

A noção de identidade literária supõe, pois, uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente fala de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo. Essa noção requer e estabelece a memória de textos que perfizeram um percurso – evoca um universo literário – mas inclui também uma relação com a língua, com a escrita e com a singularidade do modo de ler, (ROUXEL, 2013, p. 70)

Lembremos, por exemplo, o poema de Leminski na turma N, o qual “causou” menos, não surtiu tanto efeito quanto à linguagem (ao contrário de nossa expectativa), talvez porque já vivenciam aquele mundo de termos chulos e irreverência (das turmas, é a que mais termos chulos se ouvem, além de indisciplina, desrespeito, afrontamentos e discussões), entretanto o verso “não há merda que se compare à bosta da pessoa amada” para a grande maioria foi bem aceito com representante da relação amorosa e seus percalços.

Exporemos a seguir as anotações de cada turma sobre cada poema, acerca da inserção na Antologia Pessoal ou não, para em seguida compor análises e possíveis conclusões de como se configurou nas Rodas de Leitura e nos Diários essa relação de pertencimento.

7.1 *Merda e Ouro* de Paulo Leminski

A sugestão sobre a possível inclusão de determinado poema em uma Antologia Pessoal foi realizada pela primeira vez a partir da segunda Roda de Leitura, pois entendemos que era preciso ter ocorrido ao menos uma vez, para que os discentes construíssem uma ideia de relação, de reunião e de continuidade. Por relação, entendemos as semelhanças e diferenças, os possíveis cotejos advindos das comparações entre poemas; por reunião e continuidade, intentávamos fazer o aluno perceber que havia uma reunião prévia, mas que não necessariamente seria a sua, caso não lhe conviesse, pois o poema que para um discente seria parte de “seu mundo”, certamente para outro não o seria. Após explicar o que o termo significa, os diários receberam as seguintes anotações:

7.1.1 A Turma M

Sim, com toda certeza. (Ag.)
Eu colocaria o livro na antologia. (Am.)
Sim, ele é um grande poema e deve ser lido por muitas pessoas no conjunto com vários outros excelentes poemas e poetas. (An.)
[sem anotações de At.]
Se fizesse uma antologia, com certeza colocaria junto com os outros. (Bi.)
Sim. (Ca.)
Não colocaria na minha antologia. (Ed.)
Não colocaria. (El.)
[sem anotações de Fl.]
[sem anotações de Ga.]
Sim, eu o colocaria em uma antologia pessoal, pois tem uma visão diferente que eu gosto. (Gi.)
[sem anotações de Gu.]
[sem anotações de Gl.]
Sim, pois concordo com a visão que ele tem sobre o amor. (He.)
Mesmo que tenha gostado, passa longe de ser favorito, então não o colocaria em minha antologia. (Is.)
[sem anotações de Ju.]
[sem anotações de Ka.]
Colocaria em uma antologia. É interessante. (La.)
Sim, gostei bastante do poema. (Lv.)
[sem anotações de Ld.]
Eu colocaria em minha antologia pessoal, pois me fez refletir um pouco sobre a vida amorosa e quando trocamos a palavra merda por amor, me fez querer chorar. (Ln.)
[sem anotações de Lc.]
[sem anotações de Mc.]
Eu colocaria sim, numa antologia pessoal. (Mg.)
Sim, pois é algo original. (Mt.)
[sem anotações de Ni.]
[sem anotações de Ra.]
Sim, colocaria. (Re.)
Eu colocaria na antologia pessoal, pois me fez refletir um pouco sobre a vida amorosa e aundo trocamos a palavra merda por amor, me fez querer chorar. (Th.)
[sem anotações de Vi.]
Eu colocaria este poema em uma antologia pela sua diversidade com a expressão “merda” para o amor. (Wa.)

De 32 anotações encontradas nos diários da turma M, 15 afirmam que colocariam o poema numa Antologia, dentre estes poucos explicitam os motivos. Aqueles que o fazem, apresentam motivos que vão da anotação retórica à expressão subjetiva: An. refere-se à grandeza do poema, Gi. à perspectiva original com que foi escrito, He. concorda com a perspectiva do autor, La. o acha digno de interesse, Ln. menciona a reflexão sobre o amor e o conseqüente choro e Wa. anota a diferença causada no uso da expressão chula para um tema tão sublime.

Vemos que houve apreço, quase 50% dos participantes indicaram certa relação de pertencimento, porém pouca ainda é a expressão de subjetividade diante das sugestões.

Entretanto nos salta à vista, duas situações bastante significativas: a anotação de Is., que afirma que mesmo que tenha gostado, não se trata de “um favorito”, o que nos revela que a questão da implicação transcende o gosto, pois algo falta para que o poema se inscreva entre os escolhidos.

A outra diz respeito ao plágio, à cópia perpetrada por Th. do diário de Ln. Th. apresenta as mesmas anotações para todas as sugestões feitas, fato que nos remeteu a conversar com os participantes em particular, para fins didático-pedagógicos e disciplinares, pensados em certa postura prévia esperada dos discentes, mas que não pudemos tachar negativamente, uma vez que entendemos em situações como essa também a expressão de uma subjetividade que se identifica com a resposta alheia, que se apoia na expressão do outro, porque sente neste a segurança que não possui, que elenca tal resposta como digna de cópia.

Annie Rouxel, em artigo intitulado *Apropriação singular das obras e cultura literária*, expõe o depoimento da aluna de pós-graduação Nathalie Le Brière sobre os diários pessoais que manteve ao longo de 6 anos, na passagem da adolescência à juventude. Nestes, predominava, como predominam nos diários dos alunos pesquisados, a cópia de excertos, cuja justificativa é que “a cópia permite, o se apropriar da linguagem do outro, dizer o sentimento que não se pode ainda exprimir com suas próprias palavras”¹⁰⁸. Ainda que a postura de Th. seja a cópia da anotação da colega e não do excerto do poema, também vemos tal atitude como uma estratégia para o vazio de não saber o que escrever, explicável pelo medo ou receio, não impostos, mas presentes no imaginário discente, tão acostumado a uma educação sancionadora e punitiva. Houve também muito predomínio de não, porém sem justificativa e ausência de anotações, 14 participantes, o que pode ser avaliado como certa incompreensão acerca da sugestão proposta.

¹⁰⁸ *Op. Cit.*, p. 174.

7.1.2 A turma N

Eu colocaria na minha antologia pessoal porque usa linguagem coloquial, o que é raro num poema, e colocaria só para ter variedade na minha antologia. (Aa.)

E não colocaria na minha antologia pessoal pois não me impressionou quando li. (Ac.)

Colocaria, pois além de muitos jovens se identificarem, eu gostei do poema, mesmo não me identificando. (Al.)

Não, pois eu sou mais sentimental, procuro poemas melosos, delicados ou mais para um lado triste. (Am.)

Sim, pois traz interesse aos leitores. (C.)

Não, pois apesar de ter gostado do poema, ele não é um dos meus preferidos. (El.)

Não, ele é um poema bom, mas “comum” acaba nos levando a pensar no amor. Não me atrai. (F.)

Não, porque o poema indica palavras de baixo calão. (Fn.)

Colocaria, sim, pois achei esse poema muito único e genial. (Ga.)

Eu acho que não, apesar de gostar de poemas de romance, esse não entraria na minha antologia. (Gb.)

Sim, pois os poemas que eu gosto também estão relacionados às críticas que estão incluídas nesse poema. (Gf.)

Não, porque eu não gostei. (I.)

Sim, pois a forma que o poeta esclareceu o amor, fez com que seu sentido fosse levado de diferentes formas de interpretação. (Im.)

Não, porque eu não gostei. (Ju.)

Sim, eu colocaria. Achei, ele legal para por. (Ka.)

Sim, eu colocaria em uma antologia, pois achei bastante informal e uma estrutura inovadora para um poema. (L.)

Sim, pois me deixou intrigada. (Lb.)

Sim, pois eu gostei da forma meio engraçada e despojada de falar de amor. (Lg.)

Eu não colocaria pois é muito informal e tenho outras preferências. (La.)

Não, ele é um poema muito comum porque acontece diariamente e é algo que já acontece, por isso eu não colocaria. (Lc.)

Sim, eu colocaria em uma antologia, pois achei bastante informal e uma estrutura inovadora para um poema. (Lc.)

[sem anotações de Lz.]

Não colocaria em minha antologia, justamente por não gostar do poema e por ser clichê o tema. (Ln.)

Sim, colocaria em minha antologia, gostei muito. E também o mostraria para outra pessoa, pois sua mensagem é bem bacana. (Mr.)

[sem anotações de Mt.]

Sim, pois gosto de poemas assim que conforme vamos lendo, vamos tendo surpresas, e que há diferentes formas de interpretar. (Me.)

Ele entraria na minha antologia (se eu tivesse uma). Particularmente não me interessa por literatura e coisas do tipo, mas esse me interessou muito e acabei gostando da forma de linguagem. (Mu.)

Colocaria, com toda certeza, traz uma mensagem bela, nos faz pensar sobre nos esforçar a entender não só que está escrito, mas sim as entrelinhas, faz o nosso pensamento amadurecer para abrirmos os horizontes quando lermos outros poemas. (Ni.)

Sim, eu colocaria este poema em uma antologia pessoal. (Pe.)

Não colocaria em uma antologia pois o poema não me agrada e utiliza palavras de baixo calão. (Ra.)

[sem anotações de Rr.]

Eu não colocaria pois eu colocaria outros poemas que eu gosto mais. (Ru.)

Sim, colocaria, pois me fez refletir uma realidade e também ele citou vários exemplos. (Vc.)

Não. (Vw.)

De 34 anotações, 16 concordam com o pertencimento do poema em suas Antologias. A média praticamente se manteve, todavia a extensão das anotações denota maior elaboração nas mesmas. Provavelmente, decorreram do fato de atentarmos os participantes, antes das anotações, para organizarem as possíveis razões, motivos e justificativas para determinadas questões, indagações ou interpelações que poderiam ocorrer, práticas necessárias em quaisquer disciplinas do Ensino Médio, além de ser ação recorrente na formação superior. Isto posto, predominam anotações sobre a questão da linguagem, seu despojamento e estrutura, para Aa., L., Lg., Lc. e Mu. Por sua vez, Ni. e Vc. mencionam a capacidade de refletir. As anotações sobre o gosto que justificam a inclusão aparecem em Al. e Mr. Para Ca. o poema desperta o interesse, para Ga. a originalidade e para Gf. a criticidade. Lb. percebe certo incômodo; Im. e Me. acreditam que ele possibilita várias leituras e para K. porque é legal.

Vemos que as justificativas vão do gosto à irreverência, da possibilidade de refletir quanto a de se sentir incomodado, da originalidade à liberdade da linguagem. Estas anotações, nesta turma mais desenvolvidas do que as da turma M, revelam diferentes leitores, bem como diferentes recepções do poema, além do fato de que as antologias pessoais se compõem de critérios vinculados às circunstâncias afetivas, intelectuais, sociais em que se encontram os leitores, como se o poema se deparasse com o leitor em momentos específicos, que podem dizer mais ou menos sobre si e os outros. Em outras palavras, o poema para uns é correlato de suas reflexões, enquanto para outros sequer lhes comunica algo.

No rol dos motivos para a não inclusão aparece a nenhuma surpresa devido ao tema para Ac., Am. e Lc. A questão da linguagem chula, não delicada, é a justificativa para Fn. e Ra. A preferência por outros estilos e temas para El., F., La. e Ru.; não ter realmente gostado como I. e J.; o fato de ser lugar-comum para Ln., por fim, Vw. o qual não apresentou seu motivo.

7.1.3 A turma O

[sem anotações de Am.]

Não colocaria na minha antologia, pois não me identifiquei com ele. (Be.)

Sim, porque achei engraçado e não tão formal como o outro e gosto de poema neste estilo. (Bi.)

Sim, porque é muito foda. (Ca.)

Não colocaria porque não tem nada a ver comigo. (Ce.)

Acho que colocaria para preencher espaço em branco e fazer outros rirem também. (Da.)

Não, pois mesmo sendo bom não é o melhor, é meio estranho. (Ed.)

Sim, porque é interessante, a linguagem é engraçada. (Ei.)

Não colocaria na antologia por não combinar comigo. (Ga.)

Eu não colocaria na minha antologia pessoal porque eu não me identifico com ele. (Gk.)

Acho que sim, gostei, mas não sei se me tocou a ponto de colocá-lo na antologia. (Gm.)

Sim, pela estrutura e pelo modo como ele é escrito, eu me identifico bastante. (Gy.)

Sim, pois tem dois sentidos e para mim traz o humor e não é um poema qualquer que fala diretamente de amor, mas que de alguma forma podemos interpretar assim também. (He.)

Sim, porque eu gostei e acho que eu gostaria de ler este tipo de coisa. (Ib.)

Sim. Eu acho que ele passa uma mensagem legal. (Is.)

Não, pois não achei “rico” em palavras. (J.)

Colocaria na minha antologia pessoal por falar a verdade. (L.)

[sem anotações de Le.]

Não colocaria em minha antologia, pois mesmo gostando não é assunto que eu goste. (Lb.)

Colocaria, pois representa uma parte da minha vida. (Lm.)

Não colocaria, pois não gostei. (Lu.)

Sim, pelo mesmo motivo dito acima, talvez nem tanto para mim, pois já sei desses valores, mas para mostrar a outras pessoas. (Ls.)

[sem anotações de Ma.]

Eu colocaria em uma lista de poemas favoritos. (Mt.)

Não colocaria, pois o poema não me faz pensar, sentir algo. (My.)

Colocaria na minha antologia pessoal, porque eu gostei muito dele. (Mi.)

Não colocaria, pois há melhores para colocar num conjunto de poemas. (Ny.)

Não colocaria na antologia pessoal, pois não fez sentido antes. (Ra.)

Colocaria em uma antologia pessoal pelas mesmas razões citadas acima. (Rt.)

Sim, porque o modelo em que ele foi feito me agrada e faz que eu tenha interesse em ler mais poemas assim. (Ri.)

Não, pois não entendi. (Vc.)

Colocaria, pois achei o poema muito interessante, e faz o tipo do meu gosto. (Vt.)

Sim, pois eu achei diferente este poema. (Y.)

De 33 alunos, 16 colocariam o poema em sua Antologia, 11 não e 6 não opinaram. Novamente os motivos para inserção se dividem em relação à linguagem (Gy., Rt. e Ri.), ao gosto (Ib. e Vt.), ao tema (Is.), à verdade (L.), por ser bom (Ca.). Entretanto, saltou-nos à vista nesta turma, a escolha pelo lado jocoso do poema (Bi., Da., El., He., Ls.) e a primeira vez neste trabalho a noção de que o poema exerce uma representação, expressa por Lm. Esse liame entre poema e “parte da minha vida”, mostra uma implicação, porém não podemos deixar de mencionar que as outras razões para o pertencimento não a denotem, apenas neste caso sua exposição foi mais explícita.

Nas razões para o não, ficou clara a não identificação (Be., Ce., Gk., Gm., My. e Ni.), o estranhamento (Ed.), a linguagem chula (G.), o gosto (Lu.) e o não entendimento (Vc.). Este dado acerca da não compreensão, chamou-nos a atenção, pois essa sugestão ocorre ao final, depois que muitos já opinaram sobre os poemas, porém se ainda assim a interpretação não ocorreu, a anotação do discente sugere que a leitura nem sempre se consuma satisfatoriamente, devido a razões de outra ordem.

7.1.4 A turma P

Não entraria, pois fala de uma forma de amar, e não posso afirmar se é ou não uma merda o tal do amor. (B.)
Colocaria, pois achei divertido. (D.)
Sim, estaria! (E.)
Poema estaria sim em minha antologia, pois é muito engraçado. (Ed.)
Sim, ele é legal. (El.)
Colocaria nos meus poemas favoritos. (F.)
[sem anotações de Ga.]
Colocaria, pois após todas as declarações entendi melhor. (Gk.)
[sem anotações de Gb.]
Sim, eu colocaria na minha antologia. (Ge.)
[sem anotações de Gl.]
Sim, pois retrata um amor do dia a dia. (I.)
[sem anotações de Jo.]
Colocaria ele na minha antologia pessoal, pois achei bem fora dos padrões. (Ju.)
Com certeza eu colocaria na minha antologia, pois tem outra interpretação do que pensa. (K.)
Eu colocaria porque mostra uma grande realidade, que se você gosta de uma pessoa e ela não liga pra você é uma merda esse gostar. (Kn.)
Sim, eu colocaria esse poema numa antologia, eu também gostei dos versos que ele fez. (Lm.)

[sem anotações de Le.]
 Colocaria na minha antologia. (Li.)
 [sem anotações de Lc.]
 Colocaria, pois é bonito e retrata muita coisa hoje em dia. (Ln.)
 E colocaria-o na minha antologia. (Ls.)
 Sim, esse poema entraria na minha antologia. (Ma.)
 Eu colocaria. (Mb.)
 Não entraria na minha antologia, não me surpreendeu. (Mr.)
 Traria na minha antologia pessoal porque gostei de como ele fala sobre amor e achei o poema engraçado. (Mi.)
 Eu colocaria sim em uma antologia, pois o poema tem relação com a minha vida. (Na.)
 Sim, eu colocaria em minha antologia. (Os.)
 [sem anotações de Ot.]
 [sem anotações de Ra.]
 Não, pois não conheço o amor romântico, por isso não consigo me identificar. (Sa.)
 [sem anotações de So.]

Nesta turma, de 34 participantes, 10 nada anotaram, 3 não colocariam e 20 o incluiriam. De todas as turmas, é a que mais se identificou, dentre as razões para a escolha está o fato de ser divertido (D., Ed. e Mi.), legal (El.), retratar a realidade da vida (Ln., I., Kn.), originalidade/inação (Ju. e K.), o gosto (Lm.) e os demais não mencionaram seus motivos (Is., Ma., Mb., E., F., Gi. e Li.).

Por outro lado, a não identificação se dá pelo desconhecimento do amor e seus efeitos (B. e Sa.) e pela pouca surpresa (Mr.).

7.1.5 Algumas considerações

Assim, é muito relevante ver que por ora poemas como de Lemisnki tiveram muito mais apreço e pertencimento do que *Quadrilha* de Drummond¹⁰⁹, ainda que ambos falem de infortúnios ou dificuldades na relação amorosa. Inclusive, os alunos apontam a linguagem, a atitude irreverente, o fato de ser engraçado (humor) como representativos da inclusão no rol preferido, não contrariando nesse sentido o motivo que fazem também escolherem *Harry Potter*, na questão do romance, como aponta a tese de Gabriela de Oliveira¹¹⁰.

¹⁰⁹ Lembrando que na leitura de *Quadrilha* não fizemos a sugestão da Antologia.

¹¹⁰ Oliveira, G. Nesta tese, a autora mostra o rol de preferência dos leitores do Ensino Médio em escolas públicas e privadas de São Paulo.

Vemos também que ainda há muita ausência de anotações, o que nos revela que ainda não estão claras ideias como antologia, pertencimento e identificação para alguns.

Quanto às razões para não escolha, em sua maioria os alunos não gostam do tema amor, não curtiram a linguagem ou não gostaram por motivos não expostos.

Diante disso, reafirmamos aqui a heterogeneidade de leitores que uma escola pública comporta, em relação à subjetividade, pois são todos alunos do 1º ano do Ensino Médio, mas são díspares nas recepções que fazem do objeto estético, mesmo quando coadunam suas impressões de leitura. Mesmo os que escolhem pelo mesmo motivo, os termos que usam para expor suas justificativas não são os mesmos, o que seria um erro nessa tese supor leitores e leitoras iguais. Revela-se cada vez mais, à medida que as Rodas se realizam, como cada discente é um mundo próprio, no qual a literatura pode ter lugar, mas esse lugar não se conquista apenas com a imposição da leitura, estratégia comum nas aulas de Literatura, mas que pode ser despertado via leitura compartilhada, troca de ideias entre os iguais e, principalmente, abrir a oportunidade para que eles falem, se posicionem sobre o poema, agindo como um sujeito leitor, um leitor real.

7.2 *Lampejo* de Ferreira Gular

O poema de Gullar causou certa polêmica nas turmas, ainda que pouco entendido na primeira leitura. A opção por um tema político, voltado às questões sociais não parece de antemão muito atraente. Ainda assim, nos surpreendemos bastante, pois depois das exposições pessoais na Roda, as anotações ganharam corpo.

7.2.1 A turma M

Não colocaria este poema em minha antologia. O poema não agrega o meu gosto. (Ag.)

Talvez, pois faz parte da realidade em que eu vivo, em que a minha geração vive. (Am.)

Este poema estaria na minha antologia pessoal, ele mostra a realidade de meu país e ele deve ser lido e lembrado várias vezes, para que assim possamos ver as melhorias do Brasil. (An.)

[sem anotações de At.]

Sim, pois é um poema com um certo grau de crítica social, o que é bom porque o poeta faz você pensar sobre o contexto do poema (assunto). (Bi.)

Sim, porque é um poema que consegue mostrar a sociedade qualquer que seja a época, e mostra como muitos sofrem na sociedade. (Ca.)

Sim, porque é um poema para refletir, retrata nosso mundo. (Ed.)

Sim, pois gostei do modo como ele trocou povo por poema e por retratar bem a nossa realidade. (El.)

Colocaria esse poema em uma antologia pessoal porque fala sobre a sociedade e tem relação com a política e eu gosto de política. (Fl.)

Retrata nosso dia a dia, fazendo o povo abrir o olho sobre esse assunto. (Ga.)

Talvez eu colocaria, mas não tenho certeza já que escuto muitas músicas que falam sobre esse tema. (Gi.)

Colocaria, sim, numa antologia social, pois fala sobre todas as verdades que temos na sociedade como um tapa na cara. (Gu.)

Não, porque eu não entendi. (Gl.)

Eu não colocaria na minha antologia, pois não é algo que me atrai, esse poema não me diz nada. (He.)

Talvez, pois o poema é muito cru e mostra bem a realidade das pessoas, me identifico de certa forma. (Is.)

Sim, eu colocaria em uma Antologia pessoal, pois acho que o poema é muito bonito, crítico e bem escrito. (Ju.)

[sem anotações de Ka.]

[sem anotações de La.]

[sem anotações de Lv.]

[sem anotações de Ld.]

Não colocaria na minha antologia pessoal, pois eu não gostei muito do poema, só retrata como ainda não conseguimos evoluir. (Ln.)

Não, pois apesar de ser um poema que nos faz refletir, é um tipo de poema que não me marca, não se destaca para mim. (Lc.)

Numa antologia pessoal fico em dúvida se colocaria ou não. Não é o tipo de poesia que toca o meu gosto, mas faz uma crítica que eu faria. (Mg.)

[sem anotações de Mc.]

Sim, pois achei um poema bem crítico e diferente dos outros poemas. (Mt.)

Eu colocaria este poema numa antologia pessoal porque eu acho muito impactante e real. Eu gostei muito desse poema. (Ni.)

Colocaria este poema na minha antologia porque acredito que é de extrema importância se conscientizar do que acontece na realidade. (Ra.)

[sem anotações de Re.]

Particularmente não gosto de poema, mas se fosse para pôr em um livro eu colocaria, pois mostra a realidade brasileira mais pobre e é bom tentar mostrar os problemas da sociedade. (Th.)

[sem anotações de Vi.]

Estará em uma das primeiras páginas de uma antologia minha pelo simples fato de se basear em assuntos atuais, e por não se tratar do amor que é o que vemos na maioria dos poemas. (Wa.)

De 31 participantes, apenas 7 nada anotaram, dado que nos alegrou, pois parece-nos que cada vez mais os alunos passam a compreender a questão da Antologia Pessoal. Dentre as razões para sua não inclusão está a incompreensão (Gl.), a não identificação (He. e Lc.), o fato de não ter gostado (Ln., Mg. e Ag.) e a preferência pelo tema, mas vinculado por outra forma de arte, no caso a música (Gi.) Esse dado é relevante, pois como atestam pesquisas recentes como a de Gabriela de Oliveira e o contato diário com os discentes, a música é muito presente na vida adolescente. Isso também nos leva a pensar como a questão do livro e da leitura transcendem o escopo da literatura e acabam estando sujeitas às circunstâncias midiáticas e mercadológicas.

Em relação à anotação favorável sobre a inserção, está presente a crítica social (Bi., Ca., El., Fl., Gu., Is., Ju., Mt., Ra. e Th.) ou pelo fato de mostrar a realidade e o mundo (Ed., Ga., Ni., Wa. e Am.). Dentre estas se destaca a anotação de Th., que afirma não gostar de poesia, mas que este lhe tocou, o que revela certa força da temática e da própria poesia, pois foi capaz de sensibilizá-la. Também relevante é a opinião de Wa. que o incluiria por mostrar a atualidade, mas por não ser de amor.

7.2.2 A turma N

O poema formaria parte de minha antologia pessoal, pois ela estaria formada de poemas de crítica social. (Aa.)

Não faria parte da minha antologia, pois o que você joga para a sociedade pode vir contra você e pode ter uma opinião contrária. (Ac.)

Não se encaixaria, mesmo eu sabendo das coisas, que estamos passando isso no nosso país, eu não colocaria, pois o que eu acho é que às vezes preferir se distanciar é melhor do que uma discussão. (Al.)

Sim, pois abre um caminho na mente de quem lê. (C.)

Sim, porque ele é um poema que retrata nossa realidade e por isso precisamos parar para refletir sobre o Brasil que temos e se é o que queremos dele. (El.)

[sem anotações de F.]

[sem anotações de Fn.]

[sem anotações de Ga.]

[sem anotações de Gb.]

[sem anotações de Gf.]

Sim, pois é um ótimo poema. (I.)

[sem anotações de Im.]

[sem anotações de Ju.]

Sim, pois achei muito interessante e deu para rever meus conceitos, ele é super crítico, gostei muito. (Ka.)
 [sem anotações de L.]
 [sem anotações de Lb.]
 Eu colocaria este poema na minha antologia pessoal. (Lg.)
 Eu o colocaria pois trata de um assunto necessário e o autor escreve muito bem (colocaria na minha antologia) (La.)
 Mesmo sabendo eu não encaixaria, pois eu acho que distância ao invés de ficar na discussão é melhor. (Lc.)
 Sim, por ser atemporal e se encaixar nas concepções atuais do nosso país. (Ln.)
 Escolheria esse poema, gostaria que todos o lessem e pensassem a respeito das verdades nele escritas. (Mr.)
 [sem anotações de Mt.]
 Sim, este poema faria parte da minha antologia, pois achei interessante a forma com que nos faz pensar sobre a vida, as pessoas, etc. (Me.)
 Sim, faria parte de minha antologia pessoal pois gosto de coisas críticas, que te fazem pensar e refletir sobre certo assunto. Principalmente sobre nossa sociedade. (Mu.)
 Com toda certeza, por mais que muitos discordem dele, ache contra a moral, prefira a sociedade mascarada, ele seria uma forma de abrir os olhos das pessoas (além de não falar mais que a verdade! (Ni.)
 [sem anotações de Pe.]
 Sim, pois ele me causou uma reflexão mostrando de forma crítica a situação de nosso país. (Ra.)
 Gostei bastante, me trouxe a sensação de realidade e critica a nossa sociedade, se colocando no lugar das pessoas. (Rr.)
 Sim, eu colocaria, pois é um poema que traz consigo reflexão e uma crítica muito pesada. (Ru.)
 Sim, pois como eu disse ele é um poema que fala muito da realidade e então ao meu ver ele entra sim nessa “antologia”. (Vc.)
 [sem anotações de Vw.]

De 35 alunos, houve ausência de 13 anotações. Dentre as demais apenas 3 não o incluíam, uma por receio da opinião alheia (Ac.) e duas por não quererem causar polêmica (Al. e Lc.). Trata-se de duas razões interessantes e inéditas, pois não havia aparecido nos poemas cuja temática era sobre o amor. Ambos afirmam não querer causar discussão, dado que para nós funciona como certa incompreensão acerca do caráter pessoal da antologia. Por outro lado, vemos também as marcas do cotidiano influenciando na escolha, pois particularmente no CEP os alunos são politizados muitas vezes a contragosto, devido à grande concentração de professores vinculados ao sindicato e à ideologia de esquerda. Assim, muitas vezes debates sobre temas sociais geram discussão, o que criticamente é saudável, mas para alguns, pessoalmente, não.

Quanto à inclusão do poema, aparecem as categorias da crítica social (Aa., Ka.), a oportunidade de reflexão (C., Me., Mu., Ra., Ru.), a exposição da

realidade brasileira (El., La., Ln., Mr., Ni., Rr. e Vc.), entre os motivos que a justificam. Três participantes incluíam por critérios não apresentados (I. e Lg.). No todo, são 16 participantes favoráveis à inserção, dado bastante interessante visto a atemporalidade do poema frente às circunstâncias sociais brasileiras.

7.2.3 A turma O

Não, porque eu não gostei e não gosto muito de política. (Am.)
Sim, pois retrata várias coisas. (Be.)
[sem anotações de Bi.]
[sem anotações de Ca.]
Não. (Ce.)
Definitivamente eu o colocaria numa antologia pessoal, pelas palavras de encorajamento e valor que passa. (Da.)
Sim, pois relata muito sobre a vida brasileira, e temos que dar valor a nossa cultura. (E.)
Sim, porque representa a maioria das pessoas brasileiras. (El.)
Não colocaria, porque não compreendi totalmente seus sentidos e seu gênero. (Ga.)
[sem anotações de Gk.]
Sem dúvida alguma ... SIM! (Gm.)
Sim, pois ele mostra a verdadeira realidade. (Gy.)
Não, pois este não me chama muito a atenção. (He.)
Colocaria, pois achei um bom poema e fala sobre a cultura brasileira. (Ib.)
Sim. Porque ele é um poema que fala muito sobre muitas coisas. (Is.)
Sim, porque demonstra sentimento. (J.)
Então, sim, eu colocaria na minha antologia pessoal. Acho que foi o melhor poema que já li até hoje. (L.)
Não, não colocaria porque não me apetece poemas relacionados à política. (Le.)
Sim, pois ele mostra a realidade em que estamos vivendo. (Lb.)
Sim, pois mostra uma imensa verdade. (Lm.)
[sem anotações de Li.]
[sem anotações de Ls.]
Eu não colocaria esse poema em minha antologia pessoal porque ele critica muito o governo. (Lu.)
Colocaria, pois como já havia dito, vejo como uma voz no meio do povo. (Ma.)
Sim, eu colocaria numa antologia pessoal. (Mt.)
Sim, pois querendo ou não faz parte do meu cotidiano, os sentimentos, os problemas e as críticas. (My.)
Não colocaria na minha antologia pessoal. (Mi.)
Não colocaria numa antologia, pois é um poema de um aspecto politizado. (Ny.)
Não, é para o povo brasileiro e não sou brasileiro. (Ra.)
Sim, pois gosto de seu significado. (Rt.)
[sem anotações de Ri.]
Sim, pois é bom, mas não gosto muito de ler. (Vc.)
Sim, pois é muito interessante. (Vt.)

Agora depois de analisar o poema e seus significados, eu colocaria em uma antologia pessoal, pois gosto do seu significado em relação aos brasileiros. (Y.)

De 34 participantes, houve ausência de 5 anotações. Dentre as restantes, 20 são favoráveis ao pertencimento na sua própria Antologia, pelas seguintes razões: o encorajamento (Da. e Ma.), o valor cultural (E., Ib.), a similaridade com a realidade (El., Gy., Lb., My., Ls. e Lm.), o sentimento expresso (J.), o significado (Rt. e Y.), sem motivos explícitos (Be., Gn., Is., Mt., Vc. e Vt.) e uma identificação direta com o melhor poema da vida (L.), que nos fez refletir sobre o trabalho com poesia, e acreditar em “proporcionar-lhes leituras desafiadoras que possam questionar posições, preconceitos e colaborar para que se tornem leitores mais exigentes.”(ALVES, 2007, p. 89)

Quanto a não inclusão, há motivos também interessantes, como a aversão ao tema político (Am., Le. e Ny.), a incompreensão (Ga.), a indiferença (He.), a crítica ao governo (Lu.) e o fato de, por não ser brasileiro, não haver identificação (Ra.) Esse último dado é relevante, porque este participante se exige de pensar a realidade brasileira, por não se achar brasileiro, porém não percebe que vive no Brasil e assim as decisões também o afetam, fato bastante normal diante de um adolescente.

7.2.4 A turma P

Sim, pois tem uma reflexão muito forte. (B.)
Não colocaria na minha antologia, pois não me toca como outros poemas. (D.)
Colocaria na antologia porque traz uma reflexão. (E.)
Sim, colocaria na minha antologia. (Ed.)
[sem anotações de El.]
Sim, pois ele mostra que não existe certo ou errado. (F.)
Sim, traz referência a um assunto que eu particularmente gosto. (Ga.)
Eu colocaria em minha antologia. (Gk.)
Sim, porque ele me toca de como está o mundo e me traz tristeza por ver isso. (Gb.)
Colocaria, pois o poema me “surpreendeu”, falando da realidade. (Ge.)
Sim, porque traz uma opinião sobre nossa sociedade. (Gl.)
Não colocaria, não entendi a mensagem do poema. (I.)
Não colocaria em minha antologia, pois ele não faz meu gosto. (Jo.)
Não colocaria na minha antologia pessoal, porque me faz lembrar coisas ruins que ocorrem no cotidiano. (Ju.)

Não, pois existem muitos outros poemas “parecidos” com ele, mas eu gostei. (K.)
Colocaria, pois gostei da comparação com história BR. (Kn.)
Sim, eu colocaria em minha antologia pelo fato que eu gostei e gostei como ele fala que o poema voa, anda a pé, eu gostei dessas brincadeiras. (Lm.)
Eu não colocaria na minha antologia pessoal, porque não achei ele bom o bastante. (Le.)
Não colocaria, não gostei muito. (Li.)
Não, pois não é um poema que me tocou tanto quanto outros. (Lc.)
Sim, porque me tocou. (Ln.)
Colocaria na minha antologia. (Ls.)
Não colocaria em uma antologia pessoal, pois não foi um poema que muito me interessou quanto os outros. (Ma.)
[sem anotações de Mb.]
Porém esse poema não me surpreendeu e não me traz algum sentimento (por isso não entraria na minha antologia.) (Mr.)
Levaria na minha antologia por ser um tema tocante. (Mi.)
[sem anotações de Na.]
Sim, pela realidade. (Os.)
Sim, pois fala de um assunto cotidiano, onde traz um incentivo a quem lê. (Ot.)
Colocaria numa antologia, porque esse poema faz parte do meu dia a dia. (Ra.)
Não, não colocaria na minha antologia, pois não mudou nada do meu dia. (Sa.)
Não, apesar de ser bem bacana, não gosto de poema. (So.)

De 33 participantes, apenas 4 não anotaram. Entre os restantes, 17 expuseram anotações que confirmam o poema em suas antologias, devido ao potencial reflexivo (B., E., Gb. e Gf.), mostrar as convenções sociais (F.), pelo assunto (Ga., Kn., Ot., Lm. e Mi.), trazer a realidade à tona (Ge. e Os.), por identificação entre a realidade o poema e a própria (Ln. e Ra.) e sem motivo expresso (Ed., Gk. e Ls.). Trata-se de novo de um bom percentual, cerca da metade das anotações.

Os motivos para a exclusão do rol pessoal estão a não identificação (D., Jo., Le., Lc., Mu., Sa. e So.), o não entendimento (I.), a associação a lembranças e situações negativas (Ju.). (K. e Li.) não expuseram o motivo de seus não.

7.2.5 Algumas considerações

Como o poema leminskiano, o poema de Gullar teve uma boa aceitação, cerca de 50 %, ao longo das quatro turmas, o que nos faz mensurar as Rodas de Leitura e os Diários como práticas positivas e capazes em certa medida de

despertarem a percepção de que poemas também formam um repertório cultural.

Em relação à temática específica deste, alegra-nos o grau de politização dos alunos, mas ressaltamos, sobretudo, a dinâmica da Roda de Leitura como fator fundamental no entendimento, pois poemas como este dependem muito da fala alheia, geralmente iniciada por meio de alguém mais interado da política e da sociedade brasileiras. Diante disso, destacamos como poemas críticos também são bem-vindos pelos alunos, confirmando sugestões de Dalvi (2013) que menciona a importância de se refletir sobre alguns critérios na escolha dos textos a serem trabalhados, valorizando o “perigo e a potência que o texto oferece”. (DALVI, 2013, p. 83)

7.3 *Fragmento XX* do Guardador de Rebanhos de Alberto Caeiro

Nossa expectativa é que esse poema possa encontrar morada em várias Antologias, devido à troca reflexiva que propiciou principalmente quando foi feita a proximidade entre o poema e a realidade de cada um. Ainda assim, a questão da implicação é bastante complexa, porque, como vimos, várias são as justificativas e muitas vezes improváveis são os fatores que as impulsionam.

7.3.1 A turma M

Não colocaria em uma antologia porque é o tipo de poema que por mim passa despercebido. (Ag.)

Sim, porque como eu disse no tópico anterior, dá pra pensar no seu próprio Tejo, e o seu rio. (Am.)

Sim, porque ele mostra as diferenças dos meus sentimentos. O poema expressou meus sentimentos com palavras e comparações que nunca conseguiria fazer. (An.)

Sim porque ele dá valor ao rio dele, isso é legal. (At.)

Eu, com certeza, iria colocar na minha antologia, acho que me representa um pouco. (Bi.)

Não, pois apesar de ter gostado não achei tão marcante para isso. (Ca.)

Colocaria numa antologia, pois ele é lindo, eu simplesmente amei. (Ed.)

Sim, porque me fez refletir sobre as coisas que eu valorizo. (El.)

Colocaria, porque para mim ele representou/me fez pensar em alguém que eu realmente amo. (Fl.)

Não colocaria, pois é um poema muito confuso, pela linguagem e um pouco repetitivo. (Ga.)
 Gostei muito do poema, mas não o colocaria, a comparação utilizada não me tocou, não fez meu estilo. (Gi.)
 Sim, porque o significado que o texto trouxe me atingiu. (Gl.)
 Colocaria sim na minha antologia pessoal. (Gu.)
 Eu colocaria, pois é um poema muito bom, e passa uma mensagem muito legal. (He.)
 Não, pois acredito que não me representa, gostei da questão que ele traz mas não o colocaria em uma antologia pessoal. (Is.)
 Sim, pois esse poema além de ser escrito muito bem, ele serve de ensinamento para dar valor à simplicidade. (Jo.)
 Eu não o colocaria na minha antologia, pois não acho que o poema me represente e faça parte da minha história. (Ju.)
 Sim, colocaria, pois nos faz refletir sobre. (Ka.)
 Sim. Colocaria, pois nos leva a refletir e compreender um pouco dos sentimentos do autor. (La.)
 [sem anotações de Lc.]
 Não, pois não me marcou. (Ld.)
 [sem anotações de Lg.]
 [sem anotações de Ln.]
 Sim, porque pra mim este poema traz algo sobre reflexão. (Lv.)
 Sim, pois eu gostei muito do motivo e da forma desse poema. Ele, após o entendimento, significou muito pra mim. (Mc.)
 Não colocaria numa antologia pessoal, porque não é meu estilo. (Mg.)
 [sem anotações de Mt.]
 Eu colocaria numa antologia pessoal. (Ni.)
 [sem anotações de Ny.]
 [sem anotações de Ra.]
 Sim, pelo mesmo motivo que eu gostei do poema. (Re.)
 [sem anotações de Th.]
 Não colocaria, gostei, mas não acho ele demais nem impactante. (Vi.)
 Acredito que cada poema é único, cada um se expressa de um modo e cada um deve ter a honra de ser lido, este em específico colocaria em uma antologia pessoal pelo fato de me considerar eclética no momento de ler. (Wa.)

De 34 alunos, houve seis Diários sem anotações sobre a antologia. Os demais afirmaram que colocariam o poema porque se sentem representados (F., Mc., Na., Bi.), propiciou a reflexão (At., Ka., Am., Lv., El., La.), pela mensagem (He., Gl., Jo., Re.), porque o adorou (Ed.). (Gu. e Ni.) não explicitaram os motivos e Wa. o inseriria por ecletismo. Trata-se de 18 alunos, número expressivo dada a dificuldade de leitura e a temática não estar tão aparente. Ainda assim, muita gente não se identificou (Gi., Ag., Mg., Vi., Ju., Lc., Is., Ld., Ca.), e Ga. o achou confuso.

Dentre as anotações, a de El., sobre a relação entre o poema e o valor que a participante dá às suas coisas, indica o objetivo que intentamos com essas leituras: aproximar o poema da vida do aluno. Também, por sua vez, nesta tese que intenta avaliar as possibilidades da construção de uma antologia pessoal,

anotações como esta, (e para esse fim, também as demais), nos mostram que a leitura de poemas pode contribuir para a formação discente, pois cada um a sua maneira passa a perceber que os poemas podem servir ou não. Essas questões ficam claras por meio de expressões como “amei”, “achei lindo”, “não me representou”, “não me tocou”, entre outras.

7.3.2 A turma N

Este seria um poema que colocaria na minha antologia, pois é difícil e profundo de ser entendido e me descreveu muito em certos aspectos. (Ac.)

Sim, pois ele me faz lembrar de muitas coisas que aconteceram na minha vida, me deu um sentimento profundo. (Am.)

Sim, achei que combina comigo. (Ca.)

Sim, pois ele me fez refletir sobre as coisas que eu dou valor e as coisas que tem valor para sociedade. (Ei.)

Eu colocaria na antologia pessoal, pois ele me faz pensar mais no que realmente vale a pena e em como um único texto pode ter tantas interpretações. (F.)

Sim, porque existe uma lição de vida. (Fn.)

Eu não colocaria. (Ga.)

Sim, pois entre muitos exemplos, o sentido do poema entra no psicológico. (Gf.)

Esse poema eu colocaria na minha antologia, pois ele é muito inspirador depois que se entende. (Ra.)

Esse poema entraria, sim, na minha antologia pessoal, pois ele é um poema que me trouxe bons sentimentos e reflexão. (Im.)

Eu colocaria. (Ju.)

Sim, pois mexeu muito comigo, me fez refletir várias coisas referentes à minha vida. (Ka.)

Pelo significado eu colocaria em minha antologia pessoal. (L.)

Eu não o colocaria na minha antologia pessoal, pois prefiro poesia sobre sentimentos. (La.)

Sim, este poema entraria, pois ele mostra a realidade em que vivemos. Nós temos que aprender a dar valor nas pequenas coisas. (Lb.)

Eu colocaria na minha antologia pessoal, pois me fez pensar bastante para chegar a minha conclusão. (Lg.)

Eu colocaria o poema em minha antologia pessoal, pois o poema é muito lindo, e passa uma mensagem muito bela, que me fez pensar em algo muito maior do que algo simples. (Ln.)

Eu colocaria esse poema, pois tem várias interpretações e comparação. (Lz.)

Eu colocaria na minha antologia, pois me fez refletir sobre a vida, pessoas, lugares... (Me.)

Sim, de todos foi o que mais mexeu comigo. Me fez pensar e refletir sobre o que é ou quem é o Tejo e o rio da aldeia em minha vida. Me fez sentir saudade da minha terra, meus amigos e da simplicidade que eu sempre encontro nos finais de semana que vou para casa. (Mr.)

Talvez, não tenho como opinar, pois somente entendi após os colegas opinarem. (Mt.)

Esse poema entraria bem fácil na minha antologia pessoal, pois traz muitas interpretações e muitos sentimentos distintos. E é algo que eu prezo em leituras. (Mu.)

Colocaria na minha antologia, porque mesmo no fundo a gente saiba a mensagem que o poema quer passar, às vezes está escondido dentro de nós esses pensamentos e assim como é a vida, somos nós, precisamos estar sempre constantes e estudando, para não cair no esquecimento nossas ideias, pensamentos e conhecimentos. (Ni.)

Eu colocaria esse poema na minha antologia, pois me traz diversas reflexões. (Pe.)

Eu colocaria esse poema na minha antologia pessoal, pois ele me remeteu sensações boas e me fez refletir sobre a minha realidade. (Ra.)

E, sim, colocaria na minha vida. (Rr.)

Eu colocaria na minha antologia porque por mais que seja difícil a compreensão para mim, achei bem interessante. (Ru.)

Sim, pois me faz pensar sobre a minha vida eo que eu considero importante para mim. (Vw.)

A recepção na turma N foi bastante positiva, pois só dois não colocariam o poema, Ga. cujos motivos não são explicitados e La. que prefere poemas de sentimento, não percebendo que este poema é lírico (sentimental), mas em relação à existência, talvez ela esteja se referindo a poemas de amor. Mt. ficou na dúvida porque só conseguiu entender depois das falas dos demais.

Para o restante, o poema trouxe muita empatia: Ac. e Ca. se identificaram com as ideias do texto; Am. e Ni. apontam o poema como responsável pela lembrança do valor das coisas simples; El., Gl. Ka., Lg., Me., Mi., Pe. e Ra. o escolheram por fazê-los refletir; já para F., Lz. e Mu. é a possibilidade de várias interpretações, certamente motivada pela analogia sugerida por nós. Fn. acredita que o poema traduz certo ensinamento para a vida, Ra. o acredita fonte de inspiração, assim como Lb. valoriza o respeito às coisas simples. Ru., por sua vez, acha interessante, apesar de difícil; L. e Ln. foram atraídos pelo sentido; Im. pelos bons sentimentos; enquanto Ju. e Rr. não expõem a razão da escolha.

7.3.3 A turma O

[sem anotações de Am.]

[sem anotações de Be.]

Sim. (Bi.)

[sem anotações de Ca.]

Não colocaria. (Ce.)

Sim, pois é único assim como o rio da aldeia. (Ed.)

Sim, porque é bem sentimental. (El.)

Colocaria, pois me identifiquei e ele me causou boas sensações. (Ga.)

Eu gostei e o colocaria numa antologia pessoal. (Gk.)

Com certeza colocaria em minha antologia, foi um dos poemas mais lindos que eu já li, e sem dúvida foi o que eu mais me identifiquei. (Gm.)

Sim, pois ele é livre e muito bonito. (Gy.)

Não, pois não retrata o assunto que eu gostaria de ler. (He.)

Sim. (Ib.)

Sim, por seu valor maior e do indivíduo. (Is.)

Não colocaria em minha antologia. (J.)

Eu não gostei muito do poema e ele não entraria para minha antologia. (L.)

Eu colocaria na minha antologia pessoal, pois eu gostei muito por ele ter interpretações variadas. (Lb.)

Sim, porque ele nos mostra que pequenas coisas também têm sua importância. (Le.)

Eu colocaria com toda certeza numa antologia pessoal. (Lm.)

[sem anotações de Ls.]

Não colocaria esse poema em minha antologia pessoal porque não gostei dele, pois me traz lembranças muito ruins do passado. (Lu.)

Sim, com certeza, me fez lembrar de momentos de minha vida, que gostaria de ler mais vezes. (Ma.)

Colocaria na minha antologia pessoal. (Mi.)

Sim, porque você precisa se esforçar pra ler, eu colocaria numa antologia pessoal. (Mt.)

Sim, colocaria, pois ele representa diversas realidades e sentimentos vividos por mim. (My.)

Colocaria, pois há várias interpretações e eu gostei do poema. (Ny.)

[sem anotações de Ra.]

Sim, porque faz uma comparação entre os rios e pode ser interpretado de outras maneiras. (Ri.)

Não, pois me lembra de coisas que não quero lembrar. (Rt.)

Sim, colocaria na minha antologia pessoal, pois é um poema tão simples, que fala aparentemente sobre rio, mas significa muito mais. (Vc.)

Sim, eu colocaria em uma antologia pessoal. (Y.)

A recepção nesta turma encontrou mais resistência do que na turma anterior. Houve 6 participantes que não colocariam o poema em sua antologia: Ce. e J. não explicitaram suas razões; He. não gosta do assunto; L. e Lm. não gostaram e Rt. menciona que o poema relembra momentos desagradáveis. Para os demais há várias razões para a inserção: Ed. o acha singular; Ga. teve sensações benéficas; El. valoriza a sentimentalidade do poema; Gm. e Vc. se identificaram muito; Gy. vê no poema uma forma de liberdade; Is. pelo valor; Le. pelo respeito às coisas simples; Ma. relembra bons momentos através dele; My se sente representada. De novo aparece a menção a várias interpretações, como em Lb. e Ri.; e, por fim, Bi., Ib., Lm., Mi., Y. o incluiriam, mas não explicitaram as razões para fazê-lo.

7.3.4 A turma P

Gostei, pois ele faz perceber o que há de mais valioso. (B.)
Não colocaria, pois não me tocou como os outros. (D.)
Colocaria, porque toda vez que eu fosse ler, eu iria lembrar o que realmente é importante. (E.)
Sim, colocaria em uma antologia, para o arranjo de palavras. (Ed.)
Não, pois não me tocou. (F.)
Sim colocaria, pois é um poema bem profundo. Que nos faz pensarmos sobre muitas coisas. (Gk.)
Não diria que não gostei, mas não colocaria em minha antologia. (Ge.)
Eu o colocaria na minha antologia, pois gostei da metáfora. (Jo.)
Colocaria o poema em uma antologia pessoal porque me fez refletir sobre algumas coisas pessoais da minha família. (Ju.)
Sim, pois me tocou, colocaria. (K.)
Colocaria sim. (Kn.)
Sim, pois não li muitos poemas até hoje, mas dos poucos que li esse chamou minha atenção. (Lc.)
Sim, pois me tocou e mostra algo que todos deviam saber. (Ln.)
[sem anotações de Li.]
Sim, eu colocaria na minha antologia, porque gostei do poema, e pelo fato de ser bom para refletir. (Lm.)
Sim, colocaria na minha antologia pessoal. (Le.)
Sim, colocaria na minha antologia. (Ls.)
Colocaria em uma antologia. (Ma.)
Colocaria, me referindo à minha família, meus valores. (Mb.)
Eu não o colocaria na minha antologia pessoal, pois não teve peso pra mim e para ser sincera eu não entendi o poema como um todo. (Mi.)
Não entraria na minha antologia, pelo mesmo motivo de não gostar do poema. (Mr.)
Colocaria na minha antologia, pois mostra como dar valor às pequenas coisas. (Na.)
Colocaria na minha antologia. (Os.)
Não, pois eu não entendi muito, mas se eu entendesse eu colocaria. (Ot.)
Colocaria, pois comparações, enigmas e quebra de padrões me atraem. (Ra.)
Eu não gostei, talvez porque eu não tenho apreciação por poemas, então não colocaria na minha antologia pessoal. (Sa.)
Não, não gosto de poemas. (So.)

A recepção na turma P teve 8 não inserções: D. e F. não se sentem tocados pelo poema; Ge. afirma ter gostado, mas ainda assim não opta por incluí-lo; já para Mi. e Ot. a razão está no não entendimento; enquanto Mr., Sa. e So. por não terem gostado. Dentre os que incluiriam o poema em sua antologia estão Ra. pela analogia feita; Mb. pelo poema tratar de valores que ela possui; Lc. por ter despertado sua atenção; assim como K. e Ln. também por se sentirem tocados.

Ainda há aqueles que gostaram da metáfora como Jo.; a escolha vocabular para Ed.; e por lembrar o que é realmente valioso, como afirmam B., E. e Na. Há também menções ao potencial reflexivo, como as feitas por Gk., Ju. e Lm. Por fim, Kn., Le., Ls., Ma. e Os. não apresentaram suas razões, apesar de o incluírem em seus róis.

7.3.5 Algumas considerações

Em todas as turmas foi grande o número de sujeitos leitores que se identificaram com o poema, principalmente quando foi sugerida a analogia entre o Tejo e o rio da aldeia e as questões pessoais. Nesse ponto, houve muita reflexão, a ponto dos discentes suporem que o poema possui várias interpretações. Muitos ainda não sabem que este não é um privilégio apenas do texto de Pessoa, mas de qualquer modo vemos nessa “descoberta”, primeiros passos fundamentais para perceber maneiras, modos de relacionar o poema ao mundo de cada um. Talvez possam usar da analogia, da comparação, da relação de semelhanças e diferenças em outros momentos, com outros poemas e textos.

Há, também, em todas as turmas aqueles que não se identificaram, muitas vezes devido à linguagem, outros por questões pessoais. Mesmo assim, vemos que foi um poema bem recebido e que lhes permitiu refletir e, ainda, despertou-lhes o gosto, o que justificaria, dentre as demais razões expostas, a inserção.

7.4 *Deus negro* de Neimar de Barros

A julgar pela riqueza dos debates e pela surpresa quanto ao desfecho, bem como a diversidade de opiniões, acreditamos que muitos alunos e alunas se identificariam com o poema, expressando suas razões com maior espontaneidade, uma vez que foi um poema bem recebido na Roda. Às vezes, o Diário é um correlato desta, porém em alguns momentos aparecem nos diários, detalhes e particularidades que a presença do outro mitiga. Vejamos:

7.4.1 A turma M

Sim, colocaria, um poema de muita reflexão e muitas interpretações, um poema cheio de sentimentos. (Ag.)
Eu usaria esse poema em uma antologia, pois ele mostra a realidade e pode mudar a concepção de muitas pessoas. (Am.)
Eu colocaria esse poema em uma antologia, pois ele foi muito impactante quando eu li e gostei muito do assunto abordado. (An.)
Sim porque me fez pensar muito. (At.)
Com certeza, esse poema está entre os meus favoritos, ele me faz refletir muito. (Bi.)
Sim, porque acho que é um poema que mostra a verdade sobre vários atos da sociedade. (Ca.)
Sim, porque foi o poema que você passou que mais me tocou. (Ed.)
[sem anotações de Ei.]
Não, porque acho que minha ideia já é formada. (Fi.)
Colocaria, pois é um poema muito chocante e muito bom. (Ga.)
Com toda certeza colocaria esse poema em minha antologia, pois é um poema reflexivo, do meu agrado. (Gi.)
[sem anotações de Gu.]
[sem anotações de Gl.]
Eu definitivamente colocaria esse poema, na minha antologia, pois ele é genial, eu achei muito bom, pelo assunto abordado e pelas reflexões tiradas dele. (He.)
Não sei. (Is.)
Sim, esse poema mostra como somos. (Jo.)
Eu o colocaria na minha antologia, pois acho que representa muito do que eu penso e critico. (Ju.)
Colocaria em minha antologia pessoal, pois traz a realidade que muitas vezes passa despercebida. (Ka.)
Colocaria em uma antologia pessoal. (La.)
Sim, é algo de reflexão. (Lv.)
Sim, pois o poema poderia me ajudar a pensar em qual é a melhor forma de agir. (Lc.)
Não, pois não me marcou. (Ld.)
Sim, eu colocaria. (Lg.)
Sim, pois me fez refletir demais sobre minha vida. (Ln.)
Com certeza absoluta, eu colocaria numa antologia pessoal, e se eu pudesse mostrar pra todo mundo, mostraria. (Mc.)
Bom, com certeza, colocaria em uma antologia. (Mg.)
Com certeza, um poema bem crítico. (Mt.)
[sem anotações de Ni.]
Colocaria, me fez refletir. (Ny.)
[sem anotações de Ra.]
Não colocaria na antologia, pois não faz meu estilo. (Re.)
[sem anotações de Vi.]
Pelo motivo de me fazer refletir e pela boa mensagem transmitida, além do fato de que alguém trouxe este assunto à tona, eu o colocaria em uma antologia pessoal. (Wa.)

Dentre os principais motivos para o poema ter sido escolhido para compor a antologia de alguns sujeitos leitores está o fato de que propiciou a reflexão, levando-os a pensar na realidade em torno do preconceito e das condutas dos seres humanos em sociedade. É o que destacam At., Bi., Gi., He., Lv., Ln., Ny.

e Wa. Alguns, como An., Ca., Ga. e Ka. apontaram que se trata de um poema de impacto, forte, que mostra a realidade. Ed. diz -se tocado e Am. acredita que poemas assim podem transformar a sociedade. Jo. e Ju. se sentem representados; enquanto Ag. menciona os sentimentos como razão para sua escolha. Para Lc. o poema pode ser um aparato na hora de tomar uma decisão, já para Mt. o que se destaca é a criticidade. Para alguns, como Mc., há o desejo de mostrá-lo para o mundo, o que revela o alcance que teve em seu íntimo. La., Lg. e Mg não explicitaram seus motivos.

Na lista dos que não o incluíam, aparecem apenas três leitores, Fl. que afirma já ter uma ideia sobre; e Ld. e Re. que não se identificaram.

7.4.2 A turma N

Esse poema faria com certeza parte de minha antologia. (Ac.)
Colocaria, pois fala sobre algo que ainda está presente na nossa sociedade, porque ele combate o racismo. (Al.)
Sim, pois eu tenho pais negros e me dói esse poema, por me lembrar as coisas que eles passaram. (Am.)
[sem anotações de Ca.]
Colocaria numa antologia pessoal, pois acho que esse texto retrata muito a realidade das pessoas e isso me faz pensar sobre o que eu estou fazendo na minha vida. (El.)
Sim, eu colocaria por ser um poema forte e nos passar a reflexão de que as pessoas podem mudar. Mesmo com a base do medo. (F.)
Não, porque mesmo que exista o bom senso, há muito preconceito nele. (Fn.)
Sim, pois combate o racismo. (Ga.)
Colocaria, sim, pois combate o racismo. (Gf.)
Eu colocaria numa antologia pessoal sim, pois é retratado um tema forte que me alegra de certa forma, ou melhor dizendo, me faz pensar sobre. (Im.)
Sim, achei super bom, para as pessoas refletirem sobre a vida. (Ju.)
Sim, pois este poema mostra a realidade e também dá um tapa na cara da sociedade, ele é sensacional. (Ka.)
Sim, por causa do texto, do tamanho, mas por causa de seu significado. (L.)
Sim, eu colocaria, pois esse poema fala sobre o racismo, e é a realidade em que vivemos. (Lb.)
Este poema com toda certeza colocaria na minha antologia pessoal, por expor o racismo e mostrar diversas atitudes que acontecem no dia a dia, e ainda mais por trazer diversos sentimentos ao ler. (Lg.)
Sim, colocaria em minha antologia, pois ele dá um tapa na cara das pessoas e no mundo, mostrando verdades que as pessoas não querem ver. (Ln.)

Sim, eu colocaria, pois trata de um tema muito forte, e que faz refletirmos sobre nossos atos. (Me.)

[sem anotações de Mr.]

O poema entraria facilmente na minha antologia, já que é uma crítica muito boa sobre preconceito e esse tipo de poema que eu adoro. (Mu.)

Colocaria na minha antologia, pois ele merece que a gente pare uns minutinhos e reflita sobre o que estamos fazendo na terra, nossas ações quanto ao próximo. (Ni.)

Eu colocaria esse poema numa antologia pessoal, pois retrata o preconceito de uma forma reflexiva e realista, mostrando a realidade de muitos. (Ra.)

Sim, esse é mais um poema que eu colocaria na minha antologia, pois foi um poema que eu achei bem impactante. (Rr.)

Sim, eu gostei do poema e acho que colocaria na minha antologia sim. (Ru.)

Sim, colocaria porque o eu-lírico fala muito do racismo e eu gostei muito do assunto, então colocaria sim. (Vc.)

[sem anotações de Vw.]

O combate ao racismo e ao preconceito foi a principal razão apresentada para a escolha desse poema para a Antologia Pessoal, é o que atestam Al., Ga., Lg., Lb., Mu., Ra. e Vc. Am., por sua vez, estabelece uma relação identitária muito forte, pois menciona o fato de descender de pais negros, de modo que o poema lhe tocou profundamente. El., Im., Ju., Me. e Ni. mencionam que a escolha se deve ao fato do poema propiciar a reflexão; o que para F. é importante para mudarmos. Ka. e Ln o consideram crítico, L. o escolhe pelo sentido e Rr. o acredita impactante. Ac. e Ru não expuseram suas razões para a escolha. Vemos que foi mais mencionado o racismo do que na turma anterior, bem como o preconceito, entretanto na lista dos que não o incluiriam aparece Fn., que não o inclui por achar que ele tem muito preconceito, sem esmiuçar esse ponto de vista, talvez a menção às várias culpas e erros causou a este leitor certo desconforto ao ler.

Até o momento, em relação aos poemas trabalhados, é o que mais apreço teve, pois nesta turma apenas um leitor não o colocaria em sua antologia, o que revela que poemas com linguagem mais simples, menos rigorosas na literariedade dialogam mais diretamente com os alunos, pois não possuem os entraves presentes na interpretação do léxico, dos vazios, das inversões, das relações voco-verbi-visuais que a literatura possui. Outrossim, a temática do preconceito é bem recebida, o que nos leva a pensar que a sociedade, ao menos entre os adolescentes, cada vez mais assimila a noção da igualdade e do respeito entre as etnias.

7.4.3 A turma O

Colocaria porque eu gostei. (Am.)

Sim, porque mostra um outro tipo de pensamento que nos faz refletir. (Be.)

Sim, eu colocaria na minha antologia, pois eu gostei bastante, acho super legal. (Bi.)

Sim, me fez ter uma reflexão sobre o mundo e a religião. (Ca.)

Eu colocaria e gostei por ser forte. (Ce.)

Gostei muito e estaria na minha antologia, pelos motivos acima e pelo sentimentalismo. (Da.)

Não, pois prefiro os que falam sobre sentimentos, e os que fazem você se emocionar. (Ed.)

Não, pois não é o tipo de poema que estou acostumada a ler. (El.)

Colocaria em minha antologia, porque gostei e o poema me fez pensar não só sobre letras e formas dele, mas muito sobre minha própria fé. (Ga.)

Eu o colocaria na minha antologia pessoal. (Gk.)

Colocaria. Me fez refletir além de ter gostado, sobre a minha vida, cidadania e sobre a sociedade. (Gm.)

Sim, pois seu tema é mais elaborado e complexo o que faz temer uma reflexão sobre o mundo e como somos todos preconceituosos. (Gy.)

Não, pois gosto de outros tipos de poemas. (He.)

Sim, colocaria, gosto deste tipo de poema. (Ib.)

Sim, porque sua temática é importante. (Is.)

Sim, eu colocaria em uma antologia pessoal, porque trata de um assunto interessante. (J.)

Sim, eu colocaria na minha antologia pessoal. É um assunto do qual eu gosto muito, e gosto de estar sempre debatendo sobre esse assunto e refletindo. (L.)

Eu gostei, pois faz pensar e refletir, colocaria em minha antologia pessoal, pois me deixou entretida e dá vontade até de fazer uma continuação para continuar a ler. (Lb.)

Não, porque não gosto, então não teria sentido colocar. (Le.)

Colocaria, pois trata sobre um assunto que me rodeia muito ultimamente e realmente me faz refletir. (Lm.)

[sem anotações de Ls.]

Não gostei, porque não me vem ao caso, políticas e críticas, prefiro fantasias. Não coloco. (Lu.)

Eu super colocaria em minha antologia pessoal, pois como falei, é como um tapa na cara (com carinho) kkk. (Ma.)

Colocaria na minha antologia pessoal, porque eu achei um poema diferente e gostei. (Mi.)

Eu colocaria, pois eu gosto de diversidade, crítica social, humor. (Mt.)

Sim, colocaria, porque é uma coisa que mexe muito comigo. (My.)

Não colocaria, pois há melhores como preferidos. (Ny.)

Não, pois tenho outras preferências de poemas. (Ra.)

[sem anotações de Ri.]

[sem anotações de Rt.]

Colocaria porque achei muito interessante e profundo, achei bem diferente dos outros. (Vc.)

Sim, pois fala sobre Deus, e eu acho esse assunto muito bom. (Vt.)

Sim, pois eu gosto de textos que provocam uma reflexão. (Y.)

Sim , pois é um poema que trata bastante sobre o respeito, e eu gosto bastante disso. (Yc.)

A turma O também se identificou bastante com o poema, principalmente pelo seu potencial reflexivo, como anotam Be., Ca., Gm., Gy., Lb., Lm. e Y. Alguns, ainda preferem que essa reflexão seja sobre as questões religiosas como Ga. e Vt. Yc. o escolheria porque trata do respeito aos outros e Vc. por sua profundidade. My. afirma que o escolheu porque o poema mexe consigo; enquanto Ma. e Mt. por ser bastante crítico. Alguns adoraram a temática, como Is., J. e L., já Da. gosta pelo sentimentalismo. Outros, como Ce., o acham forte, mas ainda assim o escolheram. Enfim, Am., Bi., ib. e Mi. afirmam apenas ter gostado e Gk. não aponta as razões para o pertencimento.

Dentre os que não colocariam o poema em suas antologias, Ed. afirma preferir poemas mais sentimentais; El. não tem o costume de ler poemas com esse assunto, He., Le., Ny. e Ra gostam de outros tipos e Lu. prefere o devaneio à realidade. Por ora, foi a turma que mais teve alunos que não escolheriam esse poema, 7 no total, mas ainda assim, trata-se de um poema com uma abrangência satisfatória, pois os demais, com exceção dos que nada anotaram, além de o escolherem, expuseram suas subjetividades sobre a escolha.

7.4.4 A turma P

Sim, pois faz pensar antes de agir. (B.)
Não colocaria, pois prefiro poemas mais descontraídos. (D.)
Sim, poema que me faz refletir, me faz ver o que falta e o que tenho. (E.)
Colocaria o poema em uma antologia pela importância do tema tratado. (Ed.)
[sem anotações de El.]
Sim, pois me tocou muito. (F.)
Não, não acho que tenha muito a ver comigo. (Ga.)
Sim, pois gostei por falar de Deus e de racismo em um só. (Ge.)
Sim, porque me mostra como é o respeito do ser humano. (Gb.)
Sim, colocaria porque trata de um assunto que bota a gente pra pensar. (Gl.)
Não, prefiro outros estilos de poemas. (I.)
Eu o colocaria em minha antologia pessoal porque ele me tocou mesmo não sendo religioso. (Jo.)
Eu colocaria na minha antologia pessoal porque me tocou muito. (Ju.)
Sim, pois me tocou profundamente. (K.)
Não, porque eu não me identifico. (Kn.)

Sim (por vários), porque é um poema que melhora nossa alma. (Lc.)
 Sim, colocaria, pois mostra a realidade de pessoas preconceituosas em geral. (Ln.)
 Colocaria, pois trata de poemas de santidade. (Li.)
 Sim, eu colocaria. (Lm.)
 Sim, colocaria na minha antologia pessoal. (Le.)
 Sim, pois fala sobre muitos dos ocorridos na sociedade. (Ls.)
 Colocaria em uma antologia pessoal, pois fala de atitudes e também de Deus. (Ma.)
 Sim, para que as pessoas se proponham a sentir como eu me senti. (Mb.)
 Colocaria na minha antologia pessoal, pois me faz pensar sobre meus atos. (Mi.)
 Eu gostei, pois me fez lembrar do meu avô que não cheguei a conhecer. Ele era negro e com toda certeza entraria na minha antologia pessoal. (Mr.)
 Sim, pois fala sobre um problema atual. (Na.)
 Sim, muito atrativo, colocaria na minha antologia por sua atratividade. (Os.)
 Sim, pois trouxe assuntos que é muito comum nos dias de hoje. (Ot.)
 Sim, para tirar a ideia de padrão europeu enraizado nas mentes das pessoas. (Ra.)
 Sim, pois eu acho que o tema abordado no poema é importante. (Sa.)
 Não, apesar de ser bacana, não gosto de poema. (So.)

A turma P também recebeu o poema em suas antologias em grande número, pois apenas 5 participantes não o incluíam: D. por preferir a descontração à reflexão crítica; Ga. e Kn. não se identificaram; I. prefere outro tipo de poema e So. que enfatiza a cada roda que não gosta de poemas, ainda que reflita e participe, inclusive com opiniões relevantes.

Dentre os motivos para inclusão, B., E., Gl. e Mi. valorizaram o aspecto reflexivo do poema, enquanto Ed. e Sa. gostaram do tema. Para F., Jo., Ju., K. e Mr. houve bastante identificação, este último inclusive lembrou-se do avô que era negro. Ge. gostou porque o poema mescla racismo e fé; já Li. e Ma. porque trata de questões religiosas. Gb. o escolheria porque fala de respeito e Lc. acredita que versos assim melhoram a alma. O fato do poema mostrar a realidade é a razão da escolha de Ln., Ls., Na. e Ot. Por sua vez, Ra. valoriza a quebra do estereótipo de beleza europeu; Os. o acha atrativo e Mb. acredita que a inclusão poderia propiciar aos outros o que o poema lhe propiciou. Lm. e Le. não apresentaram suas justificativas.

7.4.5 Algumas considerações

Deus Negro é um poema que funciona bem entre os alunos, pois até o momento é o poema mais bem recebido, que mais propiciou a reflexão e a identificação. A criticidade de seus versos foi bem percebida, pois muitos mencionam a realidade, a reflexão, o combate ao preconceito como razões para escolha. Inclusive, aquelas que possuem parentesco com afrodescendentes se identificaram muito. São poucos o que não se identificaram, em sua maioria por preferirem outros temas.

Também, vemos que poemas sociais são capazes de despertar-lhes a subjetividade, desmistificando a ideia de que são alienados ou indiferentes à cidadania. Diante de uma retomada nacional de preconceitos e segregações, alicerçadas no amálgama entre política e religião, estes adolescentes parecem trazer interiorizadas as noções de igualdade entre as etnias, o que em termos humanistas muito nos conforta. Afirmamos isso porque não houve quem se pusesse contra o poema, ou mesmo, aqueles que não o incluíssem por se tratar de uma ofensa a sua crença ou aos seus valores. Também foi muito presente a escolha por fazer pensar, o que mostra abertura dos discentes para outras ideias, sob outros pontos de vista.

7.5 *Fotografia* de Adélia Prado

Acreditamos que o poema será escolhido por alguns, pois ainda que tenha participado das demais sugestões, muitos não conheciam a suposta foto a que o poema alude, diverso de nós que, por sermos mais velhos, convivemos com essas fotografias em retratos ovalados em casa ou na casa de familiares. Também apesar de o aproximarmos da figura materna, não nos parece que houve muita importância nessa relação, talvez por ser a adolescência o momento de distanciamento em relação aos entes mais próximos, para muitos. Ainda assim, a partir das diferenças entre a mulher da foto e a da mãe de cada leitor, pode ser que se manifestem positivamente, se, é claro, lhes convier, acerca das conquistas femininas e da mudança social e cultural pelas quais a mulher tem

passado ao longo dos anos. De qualquer modo, interessa-nos registrar a razão de suas escolhas, em nome da consideração por suas subjetividades.

7.5.1 A turma M

Não adicionaria em uma antologia pelo mesmo motivo que não gostei. (Ag.)

Não colocaria na minha antologia, porque não retrata a minha realidade, o meu “eu”. (Am.)

Eu colocaria em minha antologia, pois ele me faz pensar diferente. (An.)

Gostei, pois me fez pensar mais sobre as mulheres e como elas foram e são, mas não colocaria em minha antologia pessoal. (At.)

Gostei, porém não colocaria em uma antologia pessoal, porque não consegui me encaixar muito no poema. (Bi.)

Não. (Ca.)

Esse poema é bom, só que eu não colocaria numa antologia pessoal, por não ser o “estilo” de poema que eu gosto e admiro. (Ed.)

Não porque não tem muito a ver com minha vida. (Ei.)

Não, porque ele não representa minha opinião. (Fi.)

Não adicionaria, pois não está relacionado com ninguém próximo a mim, não me toca. (Ga.)

Mesmo gostando do poema, ele não entra para os meus preferidos, não me senti, nem me apeguei a ele. (Gi.)

Gostei do poema, mas não colocaria na minha antologia pessoal, pois foi difícil de entender e já vimos poemas melhores. (Gu.)

[sem anotações de Gi.]

Eu não gostei muito desse poema e não o colocaria na minha antologia, não me chamou a atenção, não me causou nenhum impacto. (He.)

Não o colocaria numa antologia pois o retrato da mãe do eu-lírico não condiz com o retrato da minha mãe, então embora tenha gostado, não o incluiria numa antologia. (Is.)

Não, pois como falei, não gostei e não concordo com a autora. (Jo.)

Não tenho certeza se o colocaria numa antologia pessoal, pois mesmo tendo gostado dele, ele não reflete a minha realidade. (Ju.)

Mas não colocaria na minha antologia pessoal porque não é do meu interesse. (Ka.)

Não colocaria em uma antologia, porque não me tocou. (La.)

Não, porque não me lembra nada. (Lv.)

[sem anotações de Lc.]

Não colocaria na minha antologia. (Ld.)

Não, pois não gostei. (Lg.)

Não colocaria, porque como eu disse acima o poema não me chamou atenção e parece meio ‘difícil’ de entender e tals, não peguei o que ele queira dizer. (Ln.)

Não o colocaria em uma antologia pessoal, pois não me interessaria caso o visse em algum outro lugar. (Mc.)

[sem anotações de Mg.]

Achei confuso, mas gostei. Colocaria na minha antologia porque gostei. (Mt.)

Eu gostei do poema, pois me fez refletir em como estamos evoluindo, mas não colocaria numa antologia pessoal. (Ni.)

Sim, colocaria, pois pode ajudar a abrir a mente das pessoas. (Ny.)

Eu colocaria porque me faria lembrar de como eram as mulheres naquela época, e ficaria pelas mudanças para o hoje. (Ra.)

Me fez pensar de outra maneira, porém não colocaria numa antologia pessoal. (Re.)

Sim, pelo fato de mostrar uma mulher da sociedade antiga e podermos comparar com as mulheres da sociedade de hoje. (Th.)

[sem anotações de Vi.]

Em consideração por tudo o que foi dito acima, eu colocaria em uma antologia pessoal. (Wa.)

Nesta turma, o pertencimento do poema na antologia foi extremamente baixo, apenas 5 participantes o escolheram. Mt. por ter gostado do assunto; Th. pela comparação com a mulher antiga e a atual; e An., Ra. e Wa. por propor a reflexão.

Dentre os motivos para a não inclusão, o mais abundante é a não identificação, mencionada por Am., Bi., El., Fl., Ga., Gi., He., Is., La., Lv. e Mc. Alguns, como Ed. e Ln. não gostam do estilo, outros gostam, foram levados à reflexão, mas mesmo assim não o incluiriam, como At. e Re. Também há os que preferem outros temas e estilos como Gu. e Ka.; e os que não gostaram como Ag., Jo. e Lg. O único a não apresentar o motivo foi Ld.

Causou-nos surpresa o pouco vínculo, o que para maioria foi justificado pela diferença entre suas mães e a do poema. Preocupou-nos, tanto no trabalho prático, quanto nesta tese, o fato de que se trata de um poema de temática feminista, ainda que sutil, e que valoriza a mulher, principalmente ao mostrar como eram as mulheres do século XX. Ainda assim, estas questões não foram levadas em conta, pois parece para estes adolescentes que não há necessidade de se discutir isso. Aquela falsa sensação de naturalidade que o capitalismo propicia, descrita por Marx, parece estar presente na maneira como veem a questão feminina, dando a entender que “tudo foi sempre assim”, e que este poema não lhes identifica, como se isso tivesse acontecido com outras mulheres, não com a Mulher. Por outro lado, muito nos felicita que se trata de uma escolha pessoal, e essas anotações revelam que entenderam bem a ideia de antologia, inclusive o fato dela ser extremamente pessoal, pois ainda que a maioria dos participantes nesta turma seja do sexo feminino, ainda que trate da mulher e da

repressão sofrida principalmente no ofício de mãe, isso não foi suficiente para estabelecerem um vínculo.

Houve, ainda, um leitor, Ju., que ficou em dúvida quanto à escolha.

7.5.2 A turma N

Não colocaria na minha antologia, pois foi muito intenso pra mim. (Ac.)

Não colocaria, pois isso retrata meu passado sim, mas não me retrata, ou eu não me identifico no poema. (Al.)

Sim, por causa da abrangência de interpretações que existe no poema. (Am.)

Não, pois não traz uma identidade sobre mim. (Ca.)

Não, pois não retrata algo que condiz com a minha realidade. (El.)

Colocaria na minha antologia por ser algo que me lembra uma época ruim, mas que superei. (F.)

Sim, porque o poema faz a reflexão sobre o sofrimento da mulher nos anos passados. (Fn.)

Eu não colocaria, pois é muito ruim lembrar dessas coisas. (Ga.)

Sim, pois ele relata muito um antes e depois, isso é bom pra você ver as coisas boas e ruins. (Gf.)

Eu colocaria numa antologia pessoal, pois ele me lembra minha mãe, e além disso, me mostra como uma mulher pode ser forte sob a pressão de tudo a sua volta. (Im.)

Sim, porque achei bom. (Ju.)

Sim e não, ainda estou confusa, pois ele nos faz refletir, mas não achei interessante. (Ka.)

Sim, eu gostei, me fez refletir bastante. (L.)

Eu gostei, tem um ar triste e o final é muito bom, mas não me encanta muito esse tipo de poema, eis o motivo de não o colocar em minha antologia. (La.)

Eu não colocaria, pois não me despertou interesse. (Lb.)

Colocaria, pois representa a mãe antiga de uma pessoa. (Lc.)

Sem dúvida colocaria este poema na minha antologia pessoal, pois me fez refletir muito sobre como a mulher foi e como é hoje. (Lg.)

Sim, colocaria esse poema em minha antologia, pois ele nos faz refletir sobre uma realidade próxima sobre as mulheres, que não tinham seus direitos. (Ln.)

[sem anotações de Lz.]

Não, apesar de ter gostado, não é o tipo de poema que me encanta. (Me.)

Talvez sim, talvez não, achei ele profundo e retrata com poucas palavras a mulher de antigamente, porém não me encantou igual aos outros. (Mr.)

Sim, este poema seria posto em uma antologia pessoal, pois me lembrou a minha mãe, a qual eu admiro. (Mt.)

Sim, muito reflexivo, profundo, traz à tona a situação ruim das mulheres. Um assunto muito importante de se discutir. (Mu.)

Sim, colocaria, pois por mais que eu não tenha me identificado por completo, tem muitas pessoas que presenciam isso, vivenciam isso e ao ler estaria profundamente causando muitas

sensações de até mesmo o dom de ser poeta, ou de conversar com a mãe e mudar um fim amargo de uma vida. (Ni.)

[sem anotações de Pe.]

Eu colocaria esse poema em minha antologia pessoal por mostrar a evolução da mulher ao decorrer de décadas e também gostei do mesmo pelo mesmo motivo, apesar de mostrar tristeza. (Ra.)

Colocaria em minha antologia, por ser um poema forte. (Rr.)

Não, pois não me identifiquei com o poema mesmo que ele seja bem interessante. (Ru.)

Sim, gostei, mas como eu disse, há melhores. (Vc.)

Sim, porque este poema desperta um senso crítico ao ver a realidade da mulher. (Vw.)

Na turma N, a relação de pertencimento foi diversa. Houve mais leitores que incluíam os poemas em suas antologias, principalmente por valorizar a mãe, como afirmam Im., Lc., Lg., Ln., Mt., Mu., Ni., Ra. e Vw. Outros apontam a reflexão (L.); o fato de ser bom (Ju.); a força da temática (Rr.); as várias possibilidades de interpretação (An.). Para F. a identificação se dá por meio da memória de ter superado determinada dificuldade, não explicitada, mas à qual o poema remeteu. Por fim, Fn. e Gf. percebem a mudança da mulher ao longo do tempo, o que nos chamou a atenção por serem do sexo masculino.

Houve, também, desinteresse e não pertencimento por não se identificarem, como Al., Ca., El. e Ru. Alguns afirmam não desejarem lembrar disso, como Ga. Outros, como La., Lb. e Me. não se encantaram e Vc. prefere outros tipos de poemas, ao passo que Ac. não o escolhe, por ter sido muito intenso, marcando uma relação subjetiva forte, mesmo que seja para a não escolha.

7.5.3 A turma O

Sim, porque depois de entender, eu gostei muito, porque olhando com outros olhos, achei muito parecida com uma pessoa que faz parte do meu cotidiano, minha mãe. (Am.)

Não, pois não me identifiquei com o poema retratado. (Be.)

Coloco esse poema na minha antologia, pois ele é marcante. (Bi.)

[sem anotações de Ca.]

Colocaria, porque achei muito legal. (Ce.)

Não colocaria, não foi tão marcante. (Da.)

Sim, adorei o poema, falando sobre os sentimentos e os acontecimentos da vida, e de como eles influenciam nós. (Ed.)

Sim, pois fala de uma mulher trabalhadora, mãe e interessante. (El.)

Apesar de não ter um gosto por esse poema, colocaria, pois lembro de minha mãe, e há uma mensagem por trás de simples palavras. (Ga.)

Eu o colocaria na minha antologia pessoal, porque embora no começo eu não tinha entendido, vi que ele é profundo e emocionante. (Gk.)

Colocaria na minha antologia. Me identifiquei, se minha percepção estiver correta. (Gm.)

Sim, pois mostra a verdadeira mulher e que mesmo que tudo der errado sorria. (Gy.)

Não e sim, pois retrata algo que mexe comigo, e não pois não é algo que eu queira que as pessoas enxerguem que eu sinta. (He.)

Sim, ele é muito bom. (Is.)

Não colocaria em uma antologia pessoal, pois não me traz grandes sentimentos. (J.)

Eu colocaria o poema na minha antologia pessoal, porque é um poema forte e quer de certa forma nos fazer refletir. (L.)

Sim, pois é muito bonito e seu tom misterioso me atrai muito. (Lb.)

Sim, acho que a mulher descrita se parece um pouco comigo, mas ao contrário, sinto um peso, mas sempre sorrio. (Le.)

Sim, pois ela reflete a mim algo confortável e cheio de emoções do meu passado e da minha mãe. (Lm.)

Colocaria em minha antologia devido a todos os valores contidos nele. (Ls.)

[sem anotações de Lu.]

Sim, eu colocaria em minha antologia, pois lembro de minha mãe. (Ma.)

Não colocaria na minha antologia pessoal, pois não me identifiquei com o poema. (Mi.)

Não, pois não me agradou. (Mt.)

Não, pois não diz nada que me atrai. (My.)

Não colocaria numa antologia, pois há muitos poemas existentes, e talvez gostaria de outros, mas é um poema bonito. (Ny.)

[sem anotações de Ra.]

[sem anotações de Ri.]

[sem anotações de Rt.]

Não colocaria, pois achei um poema triste e não gosto de me sentir assim. (Vc.)

Eu colocaria em minha antologia, pois achei esse poema muito interessante, e principalmente por falar sobre uma mulher. (Vt.)

Sim, pois de alguma forma o que eu entendi do poema me tocou talvez por me lembrar da minha avó. (Y.)

Sim, pois fala sobre a força das mulheres. (Yc.)

A turma O foi favorável à inclusão na sua maioria, contando com 18 participantes que colocariam o poema e suas antologias. Eis os motivos: Am., Ga. e Ma. estabeleceram uma relação com a própria mãe, enquanto Y. lembrou-se da avó, certamente bem mais próxima da mulher retratada pelo eu-lírico. Para Bi., Gk. e Lb. foi um poema marcante; para Ce. e Is. foi escolhido por ser legal. Ed. menciona os acontecimentos do passado e a influência que possuem sobre si, eis a razão da escolha. O valor à mulher é ressaltado por El. Gy., Vt. e Yc.

Também ocorre identificação, mencionada por Gm., Le. e Lm. O fato de propiciar a reflexão é o motivo da escolha de L. e os valores veiculados, a de Ls.

Por outro lado, alguns não se identificaram, nem estabeleceram algum vínculo, como Be., Da., J., Mi. e Ny. Alguns preferem outros poemas, como Ny.; Mt. não se agradou e Vc. o acha muito triste, portanto não estaria em sua antologia.

7.5.4 A turma P

[sem anotações de A.]

Não colocaria, pois não foi não foi um poema que mexeu muito comigo igual aos outros. (B.)

Eu colocaria na minha antologia, pois mostra a realidade de algumas mulheres. (D.)

Eu colocaria numa antologia, pois ele me trouxe uma grande reflexão, e como já dito, quando posso pensar a fundo e navegar nos versos, me faz pensar. (E.)

Sim, colocaria numa antologia, pois contém a variedade de sensações e sentimentos, onde o autor escreve uma opinião importante sobre a mulher, em principal a sua mãe que reflete historicamente a presença da mulher. (Ed.)

Não colocaria, pois não achei legal, achei triste e eu só gosto de coisas tristes quando eu estou com raiva. (Ei.)

Eu colocaria na minha antologia, pois achei bem tocante. (F.)

Eu colocaria sim, acho que é um poema que faz todos pensarem um pouco sobre fotografia de modo diferenciado. (Ga.)

Colocaria em uma antologia, pois ele fala sobre o que já senti vendo fotos de alguns familiares. (Gk.)

Não colocaria. Mesmo gostado por ter lembrado da minha mãe. Acho que existem poemas que me surpreendem mais. (Ge.)

Eu colocaria por causa que mostra a desigualdade que a mulher sofre. (Gb.)

Não porque é um poema difícil de se ler, e que fala de um tema variado, e que não me interessa. (Gf.)

Eu colocaria na minha antologia pessoal, porque é algo que eu presencio dia a dia na minha família e em famílias próximas que eu considero como minhas. (Gp.)

Não colocaria na minha antologia, pois me lembra um lado da mulher que eu não gosto. (I.)

Sim, eu o colocaria em minha antologia pessoal, pois ele me tocou, e abordou temas que me interessam. (Jo.)

Colocaria na minha antologia pessoal, pois mostra a evolução das mulheres. (Ju.)

Colocaria, sim, na minha antologia, pois lembrei de minha mãe e como ela é especial. (K.)

Não colocaria na minha antologia, pois acho que isso não remete a minha vida. (Kn.)

Eu não colocaria na minha antologia pessoal, mesmo gostando do poema, eu não achei muito agradável. (Lc.)

Não, pois igual todos os outros me tocaram, eu senti algo, já nesse não, por isso não colocaria. (Ln.)

Colocaria, pois várias pessoas se identificam. (Li.)
 Eu colocaria na minha antologia pessoal pelo fato que o poema faz-nos refletir muito. (Lm.)
 Sim, colocaria na minha antologia pessoal, porque mostra a beleza interior das mulheres. (Le.)
 Colocaria em minha antologia. (Ls.)
 Colocaria em uma antologia pessoal, pois lembra minha mãe. (Ma.)
 Não colocaria, pois me remete uma mulher que não gosto. (Mb.)
 Colocaria na minha antologia pessoal, pois me faz lembrar da minha avó e da minha mãe. (Mi.)
 Antologia minha não entraria esse poema, apesar de dizer algumas verdades, pouco me toca, pois não traz tanta clareza. (Mr.)
 Colocaria na minha antologia, pois realmente me tocou esse poema, pois fala sobre uma realidade. (Na.)
 Não, pois não tem algo que me chocou, mas o poema é ótimo. (Os.)
 Sim, pois expõe um assunto onde os adolescentes sabem, não só da fotografia, mas sim a sensação que tem a mãe e filho. (Ot.)
 Não, pois é algo que apesar de afetar bastante, eu não tenho no meu dia a dia (e nunca tive 100%), e não acho que essa forma de poesia se encaixa à minha personalidade. Certamente eu gostaria de anexar à minha antologia um poema referente à mãe, mas esse não seria um deles. (Ra.)
 Não colocaria, pelo fato de não ter entendido muito bem, e por não ter representado nada do que eu vivo. (Sa.)
 Não, pois não gosto de poemas. (So.)

Esta turma esteve bastante dividida quanto ao pertencimento. Para D., Ed., Gb., Ju. e Le. a força e a valorização da mulher são os principais motivos. Também a reflexão, como anotam E. e Lm. Algo inédito nas demais turmas, Ga. e Gk. fizeram menção a fotografias, revelando tal repertório. A identificação ocorreu em Gp., Jo. e Li. A figura materna também foi motivo da escolha para K., Ma., Mi. e Ot; enquanto Na. destacou a realidade trazida pelo poema.

Dentre as razões para a não presença, estão a falta de identificação B., Ge., Kn., Ln., Mr., Os., Ra. e Sa. Os demais têm razões bastante pessoais também: El. o acha muito triste.; Gl., difícil; Lc., desagradável. Para Mb. o poema traz uma memória negativa, assim como para I. Por fim, So. persiste em repetir o bordão “não gosto de poemas”.

7.5.5 Algumas considerações

O poema *Fotografia* contrariou nossas expectativas inicialmente, pois a turma M o recebeu negativamente, apesar de grande presença feminina.

Entretanto, nas outras turmas a valorização da mulher, o passado opressor que se perpetua e a figura positiva da mãe se fizeram presentes.

Assim como ocorreu a identificação com as temáticas acima, também significativa foi a não identificação, muito presente nos leitores, em alguns, inclusive, houve presença de sensações desconfortáveis.

Escolhas à parte, houve muita exposição da subjetividade e muita autonomia, tanto para inclui-lo, quanto não, o que nos felicita, pois revela certo amadurecimento nas Rodas, que pode propiciar o amadurecimento em outras situações expositivas, em outras disciplinas também.

Quanto ao tema, fica para nós a percepção de que lhes cativou menos, o que sugere que devemos mudar a escolha, quando a intenção for esta temática.

Parece que este tema está ainda distante de seus mundos, não lhes sendo conveniente tratar disso, por ora. Também fatores como linguagem foram elencados o que de novo nos remete à dificuldade inerente à própria poesia, a qual para ser desfeita exige prática, hábito e um contato mais abrangente e frequente com uma gama maior de poemas e suas diversas formas.

7.6 Caronte de Cecília Meireles

A priori nos parece que este poema cativou a muitos. A concepção do momento da morte, recebida por muitos como diversa da que conhecem, pode levá-los a incluir o poema em suas antologias. Outra razão é a presença de mitologia grega que atrai a muitos. Como não fizemos sugestões sobre a forma, ainda que tenhamos atentado para as rimas e para a sonoridade do poema, inclusive a presença de dísticos, pode que esses conceitos sejam mais um motivo para a repulsa, do que para a aceitação, a julgar como alguns recebem a linguagem poética.

7.6.1 A turma M

Certamente, colocaria em uma antologia, é um poema muito profundo e bem religioso, digamos o tema desse poema me atrai, a morte, coisas além de nossa realidade. (Ag.)

Colocaria na minha antologia, pois acho que a morte não deve ser tratada como algo ruim e muito menos ter medo dela, porque a única certeza da vida é a morte. (Am.)

[sem anotações de An.]

Eu não tenho certeza, mas eu colocaria sim na minha antologia porque me fez pensar muito sobre a morte. (At.)

Com certeza colocaria na minha antologia poética, pois é um texto que mostra que a morte pode ser bonita também. (Bi.)

Sim, pelo tema tratado, pelos vários tipos possíveis de assuntos que podem ser comentados a partir dele e pela forma que ele trata a morte. (Ca.)

Colocaria numa antologia, pois me fez pensar numa realidade e eu gosto de mitologias. (Ed.)

[sem anotações de El.]

Não, porque me lembra a morte e não gosto. (Fl.)

Não colocaria na minha antologia mesmo tendo gostado dele, pois não está relacionado a minha visão da morte. (Ga.)

Nã gostei muito do poema, não o entendi direito e não foi algo que me tocou. (Gi.)

Colocaria numa antologia pessoal, mas depois de um tempo, após entender, pois gostei um pouco do assunto e gosto da ligação com a mitologia grega. (Gu.)

[sem anotações de Gl.]

Ele iria sim para minha antologia, pois eu achei muito bom. Ele faz uma reflexão completamente diferente da qual a gente tá acostumado e isso foi muito legal. (He.)

Talvez colocaria, mas não no momento. Se eu estivesse numa relação melhor com a morte, mais realizada e vivida, o poema faria mais sentido para mim. (Is.)

Não, não gostei da “história” que o poema conta. (Jo.)

Eu gostaria de viver tão feliz e suavemente que um dia consiga ter uma visão tão pacífica da morte, mas atualmente não me vejo colocando-o em minha antologia poética, pois não cheguei a esse nível de evolução, de paz. (Ju.)

Colocaria em minha antologia pois nos faz refletir. (Ka.)

Na minha opinião, esse foi um dos melhores, senão o melhor poema lido na roda, e eu colocaria em uma antologia pessoal. (La.)

Não, não colocaria em minha antologia. (Lv.)

Sim, pois eu me lembraria que precisamos aproveitar a vida, mas que a morte não é dolorosa. (Lc.)

Eu colocaria na minha antologia pela forma como ele trata a morte e o seu novo amigo Caronte que vem da mitologia grega. (Ld.)

Sim, pois achei a ideia da morte não ser algo ruim, é interessante. (Lg.)

Colocaria porque me fez ver a morte de uma outra forma e pensar que pode não ser uma coisa tão ruim. (Ln.)

Não o colocaria em uma antologia pessoal por ser muito forte. (Mc.)

Sim, eu colocaria em uma antologia pessoal, pois achei muito profundo. (Mg.)

De início não tinha entendido o que é caronte, mas agora colocaria, porque eu perei muito. (Mt.)

Eu não colocaria esse poema numa antologia pessoal, porque não me agradou tanto e não tem a ver comigo. (Ni.)

Sim, porque este poema me faz refletir que talvez a morte seja uma coisa boa. (Ny.)

Sim, porque me fez refletir sobre minha concepção de morte, que talvez a morte que vem naturalmente seja boa, seja um bom momento da vida. (Ra.)

Sim, eu colocaria em minha antologia, pois achei o poema lindo e com uma visão totalmente diferente do que nossa sociedade. (Re.)

Eu não colocaria na minha antologia, pois não me traz prazer ao lê-lo e é muito confuso antes de saber o que é Caronte. (Th.)

[sem anotações de Vi.]

Mesmo sendo confuso este poema pude compreender e reavaliar sobre o que senti e eu gostei do poema, colocaria em uma antologia pessoal. (Wa.)

Como suspeitávamos, tendo em mente a recepção das sugestões anteriores e os debates feitos, o poema cativou muitos leitores por apresentar uma concepção diferente da morte, como atestam Ag., Am., At., Bi., Ld., Lg., Ln. e Ny. Alguns, mais a fundo, expressam que se trata de uma visão diferente da que possuem, como He., Ra. e Re. Poder refletir também é o motivo de Ka., enquanto para Lc. o poema permite ver o valor da vida e por isso merece o pertencimento. Para Mg. é a profundidade que motiva sua escolha, enquanto que para Wa., apesar de confuso, o poema desperta seu gosto. Ed. e Gu. o incluíam por tratar das mitologias; Ca. por permitir a discussão de vários assuntos. Destacamos, ainda, a anotação de La. que o considera o melhor poema lido até então.

Is., está em dúvida, e segundo sua anotação, parece estar num momento difícil em relação à morte.

Fl. não o escolhe porque não gosta do tema, assim como Jo. e Th. Não ter havido identificação consigo, é o que expõem Gi. e Ni. O fato de ter uma visão diversa da morte é o motivo para exclusão por Ga.; enquanto para Mc. é muito forte. Interessante também é a explanação de Ju., que queria ver a morte como o eu-lírico a vê, mas não consegue e por isso não o escolheu, revelando autenticidade em sua escolha. Lv., por fim, não apresenta as razões para não ter escolhido esse poema.

7.6.2 A turma N

Colocaria, pelo fato de ser profundo. (Ac.)

Colocaria, pois esse poema deixa curioso, então gostaria de fazer as pessoas, e eu quando visse o poema, pensarem. (Al.)

Sim, pois eu me identifico um pouco com esse poema. (Am.)
 Sim, pois achei reflexivo. (Ca.)
 Não, porque não é o mesmo pensamento sobre morte que eu tenho. (El.)
 Colocaria, nos faz apreciar a morte e ver ela de outra forma, de uma forma mais livre e calma. (F.)
 Não, porque não gostei do assunto trazido ao leitor. (Fn.)
 Não, pois não gosto de poemas. (Ga.)
 Não, pois me traz muito mistério e isso saberemos depois de morrer. (Gf.)
 Eu colocaria na minha antologia pessoal, pois retrata um modo diferente sobre um assunto, que nós do Ocidente, crescemos com uma concepção totalmente diferente. (Im.)
 Sim, porque sim. (Ju.)
 Eu acho que não, não me fez refletir, nem gostei muito. (Ka.)
 Eu não sei, talvez, porque eu não entendi muito bem o poema e o que quer dizer. (L.)
 Eu colocaria em minha antologia, pois gosto dessa visão e da forma que Cecília escreve. (La.)
 Sim, eu colocaria, pois ele fez sentido, eu gostei muito dele, por falar sobre a morte, uma coisa que sempre acontece. (Lb.)
 Não, porque não é um pensamento que eu tive. (Lc.)
 Eu não colocaria este poema na minha antologia pessoal, pois não consegui pegar totalmente as ideias do poeta. (Lg.)
 Sim, colocaria na minha antologia, por tratar a morte de forma diferente, mostrando outro tipo de realidade. (Ln.)
 [sem anotações de Lz.]
 Sim, eu colocaria, achei muito interessante e um poema que me prendeu de certa forma. (Me.)
 Sim, colocaria, nos faz refletir sobre a morte e seus mistérios. (Mr.)
 Este poema não estaria na minha antologia porque não me marcou. (Mt.)
 Colocaria na minha antologia justamente por essa ideia de que a morte é uma liberdade. Gosto desse tipo de concepções diferentes e contrárias ao geral. (Mu.)
 Não colocaria, não senti a mesma sensação boa que senti nos outros, ele é bom, nos dá outra fase da morte, mas é algo que se paramos para pensar é triste. (Ni.)
 [sem anotações de Pe.]
 Eu colocaria o poema em minha antologia pessoal, pois trata de um assunto que me interessa e achei interessante ler outra concepção da morte. (Ra.)
 [sem anotações de Rr.]
 Acho que eu colocaria na minha antologia, pois o eu-lírico é tão próximo da morte que passa uma sensação de estranheza que nos faz refletir sobre a vida e a morte. (Ru.)
 Sim, pois ela tem outro pensamento da morte, então, sim. (Vc.)
 Sim, por ela se tratar de algo tão mal visto. (Vw.)

Assim como na turma M, esta turma apresentou leitores que se sentiram cativados pelo olhar diverso em relação à morte, aproximando-o mais a ideia de tranquilidade e paz. É o que afirmam F., Im., Lb., Ln., Mu., Ra., Vc. e Vw. Outros, como Al., Ca., Mr. e Ru. alegam ter podido refletir com a leitura. Am. e Me. se identificam com o poema; assim como Ac., que o acha profundo. Destoa dos

demais a razão apresentada por La., mencionando o modo de escrever, o que não foi feito por ninguém, revelando um motivo bem particular e não influenciado pela escolha dos demais, como pode ocorrer. Ju. não apresenta sua justificativa, mas o incluiria.

Para as não adesões está a concepção diversa da que possuem sobre a morte, expostas por El., Lc. e Mt. Não ter gostado é o motivo de Fn., Gl. e Ka. Surpreendente, também, foi a exposição de L. e Lg., que não o incluem por não terem entendido. Essa anotação depois das outras sugestões, mostra que a interação entre as várias leituras é propícia e eficaz, porém não totalmente, pois alguns podem continuar sem ter entendido. Também a anotação pode ser lida, como o fato de não ter entendido na primeira leitura – essa atitude mais comum – e por isso, não se autorizarem a inclui-lo, num excesso de autocrítica. Ni., acha o poema triste e Ga. não o inclui, porque não gosta de poemas, mas só nos revelou tal gosto diante desse.

7.6.3 A turma O

Sim, porque eu gostei o jeito que foi escrito. (Am.)
Não, pois não me identifico com ele. (Be.)
Eu não colocaria na minha antologia, bom eu gostei, mas não colocaria. (Bi.)
Eu não colocaria na minha antologia pessoal, porque não gosto muito de poemas desse gênero. (Ca.)
Eu colocaria porque achei interessante. (Ce.)
Sim, pois o tema morte é complicado e duvidoso, mas é a única certeza da vida. (Ed.)
Eu colocaria, pois é um assunto delicado. (Ei.)
Colocaria, pois gosto de temas diferentes que sempre nos fazem pensar sobre quem somos e pra onde vamos. (Ga.)
Eu o colocaria na minha antologia pessoal porque é um poema sincero e profundo. (Gk.)
Colocaria na minha antologia. De fato, penso como o eu-lírico. (Gm.)
Sim, pois fala sobre a morte, o que nos leva a pensar. (Gy.)
[sem anotações de He.]
Não, pois não sei se ele fez sentido para mim. (Ib.)
Sim, ele é muito incrível. (Is.)
Não, pois o assunto “morte” não me agrada. (J.)
Sim, de certa forma me tocou muito, a morte é um mistério, um mistério que terá muita dor envolvida. (L.)
Por um lado, colocaria, pois faz refletir sobre a morte e para onde vamos, mas por outro, ele não fala concretamente seu assunto e não gostei muito. (Lb.)
Sim, é um poema muito bonito, que retrata um tema tabu. (Le.)

Sim, eu colocaria, pois reflete muito da minha vida e experiência. (Lm.)
 [sem anotações de Ls.]
 Colocaria em minha antologia, é muito bonito. (Lu.)
 Eu super colocaria esse poema em minha antologia pessoal. Lembro-me de minha tia que falei recentemente. (Ma.)
 Eu gostei do poema, mas não colocaria na minha antologia pessoal. (Mi.)
 Sim, eu gostei de se diferenciar pela morte. (Mt.)
 Sim, pois fala sobre um assunto importante. (My.)
 Talvez colocaria numa antologia, mas há muitos poemas para se conhecer. (Ny.)
 Sim, colocaria na minha antologia pessoal, já que trabalha com um tema que me interessa muito. (Ra.)
 [sem anotações de Ri.]
 [sem anotações de Rt.]
 Não, não colocaria em minha antologia pessoal, pois não gosto muito de falar sobre a morte, me deixa triste. (Vc.)
 Colocaria, pois achei o sentido dele muito forte e achei interessante. (Vt.)
 Sim, pois trata de um tema que faz pensar na vida. (Y.)
 Não, pois não me identifiquei muito com o poema. (Yc.)

Nesta turma, o poema foi escolhido pela sua temática, como afirmam Ed., El., Ga., Gu., Le., Mt., My., Ra. e Y. Além disso, houve identificação para Gm., L., Lm., Ma. e Vt. Houve, ainda, quem o achasse bonito, Lu.; interessante, Ce.; e profundo, Gk. Alguns o escolheram apenas pelo gosto despertado, como Am. e Is.

Nas razões para não inclusão está a falta de identificação, anotada por Be., Ib. e Yc. Outros, como Ca., J. e Vc. não gostam de assuntos como este. Na lista dos sem motivos explícitos, aparecem Bi. e Mi.

Lb. e Ny. ficaram em dúvida, o primeiro por propiciar a reflexão, mas não tão claramente; enquanto o segundo, por acreditar que haverá outros melhores.

7.6.4 A turma P

Em minha antologia eu colocaria, pois é uma visão diferente que pode ajudar as pessoas que tem problemas com a morte. (A.)
 Não, pois acho que ele é triste e faz as pessoas pensarem na morte e às vezes isso não faz ela se sentir bem. (B.)
 [sem anotações de D.]
 Eu colocaria na minha antologia, pois como sempre digo, o que me faz refletir me traz algo bom. (E.)
 Não colocaria numa antologia, pois acho que existem poemas mais interessantes sobre a morte e também não gosto da linguagem utilizada no poema, não gosto da utilização do caronte. (Ed.)

Não colocaria isso na minha antologia, pois é confuso e sombrio. (El.)

Sim, gostei bastante a força que ela teve. (F.)

Colocaria, sim, em minha antologia, pois acho bonito como a mulher enxerga a morte. (Ga.)

Em minha antologia, eu colocaria esse poema, pois ele mostra a morte em um bom lado e achei isso legal. (Gk.)

Não colocaria na minha antologia, pois embora o poema seja belo e sentimental, não me surpreendeu. (Ge.)

Não, porque não gostei. (Gb.)

Não, porque não tem haver com a minha concepção de morte. (Gl.)

Este poema eu colocaria em minha antologia pessoal pelo fato do poema me fazer viajar com ele, além dele ser lindíssimo. (Gp.)

Colocaria na minha antologia, adoro a ideia do desconhecido. (I.)

O poema tem muitas relações com a minha percepção de morte, por isso o colocaria em minha antologia pessoal. (Jo.)

Colocaria esse poema na minha antologia pessoal, pois me fez enxergar a morte de uma forma totalmente diferente. (Ju.)

Eu colocaria na minha antologia, pois é marcante. (K.)

Colocaria na minha antologia porque gostei da forma que ela encarou a morte. (Kn.)

Não colocaria em uma antologia pessoal, pois não é um dos meus poemas favoritos. (Lc.)

Sim, pois ele mostra uma visão da morte um tanto quanto diferente da minha visão, e achei ele interessante. (Ln.)

Colocaria na minha antologia, pois gostei da visão que o eu-lírico tem da morte. (Li.)

Não colocaria em minha antologia, porque não é um dos melhores que já li. (Lm.)

Sim, colocaria na minha antologia pessoal, porque ele tem uma outra visão da morte. (Le.)

Sim, colocaria em minha antologia, pois é uma visão muito melhor da morte. (Ls.)

Não colocaria o poema em uma antologia pessoal, pois não me agradou muito. (Ma.)

Não colocaria, não gosto de falar sobre morte, por mais que seja numa paz. (Mb.)

Não colocaria na minha antologia, pois não me fez sentir, porém gostei muito do poema, depois de interpretá-lo. (Mi.)

Não, pois há muito sentimento, mas não me tocou muito. (Mr.)

Colocaria na minha antologia, pois fala sobre algo da vida. (Na.)

Não colocaria em minha antologia, pois não me identifiquei muito com ele. (Os.)

Sim, pois mostra uma visão diferente da morte e mostra os acontecimentos após a morte na terra. (Ot.)

[sem anotações de Ra.]

Sim, pois eu achei interessante a visão sobre morte. (Sa.)

Não, porque não gosto de poemas. (So.)

Na turma P, houve 18 anotações favoráveis à inserção e 14 contrárias. Dentre estas o que predomina é a pouca identificação, atestadas por Ge., Gl., Lc., Ma., Mi. e Os. Alguns não gostaram, como Gb., Lm. e Mb. Para outros, como B., é triste demais; ou ainda, sombrio, para El. A alguns o poema não propiciou

o sentimento, como afirma Mi., enquanto Ed. não gosta nem do tema, nem da linguagem, tampouco de Caronte. Por fim, está So. que reitera a cada término de roda, que não gosta de poemas.

Dentre as razões para o pertencimento está a diferente concepção de morte, presente nas anotações de A., Ga., Gk., I., Ju., Kn., Ln., Li., Le., Ls., Ot. e Sa. A possibilidade de refletir por meio do poema é o motivo de E. e Na. Há outros motivos, como a força das palavras para F.; o fato de poder “viajar” para Gp., ser marcante, para K.; e, por sua vez, propiciar a identificação com a própria concepção, como afirma Jo.

7.6.5 Algumas considerações

Como apresentado pelas turmas, o poema demonstrou pertencer à antologia de muitos sujeitos leitores, principalmente pela temática, e, sobretudo, por esta diferir da ideia que muitos formam da morte. Entretanto, para alguns, é também a temática que não os conforta, bem como algumas sensações que dela decorrem como a tristeza, a atmosfera sombria. A questão da mitologia também os cativou, acreditamos que devido ao domínio maior que possuem desse repertório, como já nos referimos ao trabalhar com as demais sugestões sobre o poema.

Poucos o escolheram pela linguagem, talvez por não termos feito tal sugestão.

Ainda assim, registramos que o *universo adolescente* é realmente intrigante, pois ao passo que esperávamos cativá-los com o poema anterior, sobre a mãe e a mulher, não o conseguimos da forma esperada, enquanto que diante desse, cuja repulsa nos parecia óbvia, a aceitação foi ampla, revelando-nos um pouco mais de seus eus, seus mundos, suas escolhas, seus valores e concepções, circunstanciados pelo momento em que se encontram.

7.7 Resposta em septissílabos de anapestos e troqueus

Provavelmente, a recepção deste poema esteja condicionada à relação que estabeleceram com a forma, pois vemos que a última estrofe foi extremamente difícil para ser interpretada, devido às inversões feitas pela autora e o léxico escolhido. Também não nos parece que as noções de metrificação esplanadas inicialmente, bem como o uso que ela faz de tais recursos na sua *resposta*, tenham cativado os alunos, contrariando nosso desejo de lhes mostrar que o poeta também volta seu olhar para estes aspectos.

7.7.1 A turma M

Não colocaria em uma antologia, por não ser um tipo de poema que me atraia, seu “tema” não me atraiu. (Ag.)

Gostei por ser muito bem escrito, mas não colocaria em uma antologia, acho que não combina comigo. (Am.)

Não colocaria em uma antologia pessoal, o poema é bom, mas não me tocou tanto. (An.)

Sim, porque tem tudo uma ideia, uma história por trás do significado do poema. (At.)

Eu não colocaria numa antologia minha, pois para mim o poema ficou bem confuso, mas achei ele lindo. (Bi.)

Não, porque não achei tão importante para mim. (Ca.)

Não colocaria, achei ruim e sem sentido, tinha um potencial, mas ficou ruim no final. (Ed.)

Não, porque acho que a sociedade não tem um padrão e que somos livres. (Fl.)

Não colocaria, pois eu achei um pouco complexo, fazendo com que eu não goste muito. (Ga.)

Não amei o poema, mas gostei dele, não me tocou nem fez meu estilo, e de primeira vista não o compreendi. (Gi.)

Colocaria numa antologia pessoal, pois foi um poema que entendi logo de cara e por ser um poema muito reflexivo. (Gu.)

[sem anotações de Gl.]

E esse poema iria para minha antologia, pois ele me fez ter umas reflexões muito legais. (He.)

Colocaria, pois acho que representa meu jeito de ser. (Is.)

Não, porque não gostei e ainda não entendi. (Jo.)

Eu não o colocaria numa antologia poética, pois não acho que o poema tenha me feito sentir ou o tanto que deveria, para fazer parte de uma antologia. (Ju.)

Não colocaria em uma antologia pessoal, pois não gostei da forma do poema. (Ka.)

Não colocaria em uma antologia pessoal, porque não me identifiquei, porém apreciei o poema e a autora. (La.)

Não, não vi algo nesse poema que me atrai. (Lv.)

Não, apesar de me fazer pensar, não faz meu estilo. (Lc.)

Não colocaria na minha antologia, pois não gostei. (Ld.)

Não, pois eu achei o poema subjetivo demais. (Lg.)

Não, porque mesmo tendo me feito pensar na vida, o poema não ficou claro pra mim no começo. (Ln.)
Colocaria em uma antologia pessoal por ser um incentivo para criarmos nossos próprios padrões. (Mc.)
Eu colocaria em uma antologia pessoal, porque gosto dela e do estilo que ela escreve. (Mg.)
Não, pois não me satisfiz, pois não gostei. (Mt.)
Eu colocaria numa antologia pessoal. (Ni.)
Sim, porque esse poema me fez refletir como as regras devem ser respeitadas e seguidas. (Ny.)
Não, porque acho grande parte da regra relevante. (Ra.)
Colocaria, sim, achei o máximo o jeito em que ele dá abertura para outros assuntos. (Re.)
Nunca colocaria em minha antologia, pois não é um assunto que me dá prazer em ler ou ouvir e é muito difícil de compreender. (Th.)
[sem anotações de Vi.]
Colocaria numa antologia e por transmitir mais conhecimento eu gostei. (Wa.)

A turma M, em sua maioria, não incluiria o poema de Luci Collin em suas antologias. Muitos não se identificaram, como atestam Ag., Am., Ca., Gi., Ju., La., Lv., Lc. e Th. Outros sequer gostaram como Ga., Jo., Ld. e Mt. Há, também, motivos que se referem ao fato de ser confuso, Bi. e Ln.; ruim, Ed.; e demais subjetivo, Lg. Também aparecem outras razões, como em Fl., que não concorda com as ideias veiculadas e Ka. que não gostou da forma do poema. Para Ra., o motivo da exclusão se deve ao fato de achar as regras relevantes, uma vez que o poema contesta regras e limites.

Dentre os 10 alunos que o incluiriam, alguns apontam a possibilidade de refletir por meio do poema, Gu., He., Ny. e Wa. Para At. é o significado que o cativa. Is. se identifica, principalmente com a questão da liberdade. Mg. curte o estilo e já gostava da autora, enquanto Re. valoriza a abertura para outros assuntos, acreditamos que apoiada nas sugestões que fizemos. Mc. acha que o poema incentiva a criação dos próprios padrões, mostrando uma implicação interessante, pois aceita o poema como algo que lhe norteia, desse modo ocorre uma identificação mais profunda. Ni. não apresenta suas razões.

7.7.2 A turma N

Colocaria na minha antologia sim, pois me interessa nisso. (Ac.)
Não colocaria, pois não consegui compreender muito bem o poema. (Al.)

Sim, pois foi um dos que eu me identifiquei, por causa da quebra do senso comum. (Am.)
 [sem anotações de Ca.]
 [sem anotações e El.]
 Não, não é algo que me emociona, é apenas algo que fala de algo que acredito há tempos, nada que mude minha vida. (F.)
 Sim, porque no poema há vários artigos que exercem uma lição de vida. (Fn.)
 [sem anotações de Ga.]
 Não, pois apesar que é muito bom o poema, me deixa em uma confusão se seguir sempre o certo. (Gf.)
 Eu acho que não colocaria, pois mesmo que a mensagem tenha sido forte, não me atraiu o suficiente. (Im.)
 [sem anotações de Ju.]
 Não colocaria, pois não gostei muito e não me interessou. (Ka.)
 Não, porque eu não entendi. (L.)
 Eu não o colocaria em uma antologia, pois não gostei do poema em si, sua linguagem, etc., conheço melhores. (La.)
 Eu colocaria sim, pois fala sobre as coisas que a sociedade pede, e nem sempre temos isso. (Lb.)
 Colocaria, pois eu sou igual, eu tenho minhas próprias opiniões e gosto de fazer as coisas mesmo que depois tenha consequência. (Lc.)
 Eu colocaria este poema na minha antologia pessoal, pois é um tema que diz muito sobre a nossa sociedade de hoje. (Lg.)
 Eu colocaria em minha antologia, por falar sobre quebrar os padrões e falar sobre sair da mesmice. (Ln.)
 Não colocaria, pois achei difícil. (Lz.)
 Eu colocaria, pois esse poema faz meu “tipo”, me identifico. (Me.)
 [sem anotações de Mr.]
 Não faria parte da minha antologia porque não gostei. (Mt.)
 Colocaria em minha antologia por ser um poema bem crítico e que traz várias reflexões sobre liberdade. (Mu.)
 Não colocaria, pois para muitos que não têm conhecimento, não conseguem entender, ele é bonito e passa uma bela imagem, mas que nem todos entendem. (Ni.)
 [sem anotações de Pe.]
 Colocaria o poema em uma antologia justamente por trazer à tona a liberdade artística e pessoal. (Ra.)
 Sim, eu colocaria em uma antologia, pois é um poema onde traz o reflexo, a inovação, a liberdade e a quebra dos padrões. (Rr.)
 Não, ele não me causou a emoção necessária para que o colocasse na minha antologia. (Ru.)
 Não colocaria, pois ele foje muito do certo, mas é uma forma diferente de ver o mundo. (Vc.)
 Não, pois não me tocou quanto os outros. (Vw.)

A turma N. ficou bastante dividida, havendo os que valorizaram a liberdade artística e individual de um lado; e de outro, aqueles que não se identificaram. Dentre este, está Vc. para quem o poema foge demais do certo, Gl. que o acha confuso e Al., L. e Lz. que não o compreenderam. F., Ka., Ru. e Vw. não se sentem tocados pelo poema, Im. apesar de gostar, não se sentiu atraído; La. e Mt. não gostaram. Interessante dentre as anotações é a justificativa para não inclusão dada por Ni., afirmando que a imagem é bonita, mas muitos

não conseguem entender, acreditamos que motivada pelos conhecimentos sugeridos quanto à forma e pelas palavras não usuais. Esse sujeito leitor repete e talvez, sintetize, um pouco da aversão consequente do entrave que não leitores pouco familiarizados sentem diante de poemas ou outros textos literários¹¹¹.

Por sua vez, os que o incluíam, apontam razões como mostrar como é a sociedade, como fazem Lb. e Lg.; o tema abordado para Ln., Ra. e Rr. O aspecto de sair do senso comum é valorizado por Am.; com o qual se identifica, assim como Ac.; Lc. e Me. O fato de propiciar a reflexão é o motivo de My.; de passar uma lição o de Fn.

7.7.3 A turma O

Não, por ser muito complicado, e eu não gosto de coisas complicadas. (Am.)

Não colocaria, porque não me identifiquei com ele. (Be.)

Não, pois ele é interessante, gostei; mas não acho que teria lugar na minha antologia. (Bi.)

Eu não colocaria na minha antologia pessoal, porque não gostei muito. (Ca.)

Colocaria, porque gostei do modo dela, “liberta”, ou tenta pelo menos. (Ce.)

Colocaria, gosto do tema e do aprofundamento que causa. (Da.)

Gosto do poema, porém não foi tudo aquilo, não é algo que colocaria. (Ed.)

Não, porque eu achei difícil de entender inicialmente, mas é muito interessante. (Ei.)

Sim, porque novamente nos deparamos com um tema reflexivo e somos livres para interpretar. (Ga.)

Eu não o colocaria numa antologia pessoal. (Gk.)

Não. Gosto das obras da Luci, mas já li outras obras que simbolizaram mais para mim a questão da liberdade. (Gm.)

Não, porque já tiveram poemas mais complexos e bonitos. (Gy.)

Sim, pois eu me sinto muito retraída por causa das pessoas a minha volta. (He.)

Talvez, mas é mais provável que não, ele para mim não significa muita coisa. (Ib.)

Sim, ele passa o que ele quer. (Is.)

Sim, eu colocaria, porque mostra humildade e liberdade. (J.)

Não, foi um poema que não me tocou. (L.)

Não, pois é de difícil compreensão e não gostei muito. (Lb.)

Sim, me identifiquei. (Le.)

Não, porque não me identifiquei. (Lm.)

[sem anotações de Ls.]

[sem anotações de Lu.]

Colocaria em minha antologia, me identifico. (Ma.)

¹¹¹ Pensamos, por exemplo, no trabalho desenvolvido por Gabriela Rodella de Oliveira, já citado, o qual entrevista alunos sobre a leitura que fizeram, em um destes uma aluna afirma: “não adianta eu ler e nada entrar aqui”.

Não colocaria na minha antologia pessoal, porque não me identifiquei. (Mi.)
 Não, eu achei o poema bem fraco, não trouxe uma questão polêmica ou esboça sentimento com clareza. (Mt.)
 Não, não gostei. (My.)
 [sem anotações de Ny.]
 Não, pois não me agregou tanto a reflexão desse poema. (Ra.)
 Não, porque eu não me identifiquei com esse poema. (Ri.)
 Sim, pela importância e mensagem que carrega. (Rt.)
 Colocaria em minha antologia pessoal, pois foi um poema que no início não entendi, mas agora entendi e me fez refletir sobre a liberdade. (Vc.)
 Sim, ficaria bem exposta em minha antologia, pois fala sobre a liberdade que podemos ajudar e sobre os padrões impostos para nós. (Vt.)
 Não, pois não me deu algo especial ou que tivesse um significado pra mim. (Y.)
 Eu gostei do poema, porém não colocaria, pois ele é muito complexo. (Yc.)

A turma O teve mais razões para não incluí-lo, do que o contrário. Muitos elencam o fato do poema ser complicado, de difícil leitura, como exposto por Am., El., Lb. e Vc. Também há os que afirmam não terem se identificado, como Be., Bi., Ed., L., Lm., Mi. e Ri. Os demais têm razões bem pessoais: não terem gostado, Ca. e My.; ser fraco, Mt.; e não ter agregado nada como afirmam Ra. e Y.; haver poemas mais bonitos, Gy.; e preferir outros textos da autora, como afirma Gm.

Ib. ficou em dúvida, enquanto os demais o escolheram para o rol de poemas, dividindo-se em quatro motivos gerais: He., Le. e Ma. se identificaram, inclusive a primeira expõe a repressão que sente; Ce. por ter gostado; J. e Rt. pelo assunto abordado e Da., Ga., Vc. e Vt. mencionam o fato do poema propiciar a reflexão.

7.7.4 A turma P

Sim, pois é muito interessante para mostrar que a arte pode variar, e não segue um padrão. (A.)
 Não, pois é muito confuso, e eu acho que não conseguimos entender logo de cara como eu. (B.)
 Não colocaria na minha antologia, pois não me toca como os outros. (D.)
 Não, pois não me fez refletir. (E.)
 Sim, colocaria em uma antologia, pois ela reflete sobre a liberdade individual e artística de maneira legal. (Ed.)
 Não, achei muito complicado. (F.)
 Não colocaria em minha antologia, pois não curti muito. (Ga.)

Sim, colocaria, pois o texto mostra muito bem a liberdade, mostra uma coisa sem padrões. (Gk.)
 Sim, pois me representa muito por fazer um “novo padrão”. (Ge.)
 Sim, porque o poema fala de liberdade. (Gb.)
 Sim, porque o poema fala sobre arte, ou seja, ser livre para expressar. (Gl.)
 Colocaria na minha antologia, pois gosto de falar sobre estereótipos e diferenças. (I.)
 Não colocaria em minha antologia pessoal, pois ele não me agradou. (Jo.)
 Eu colocaria na minha antologia pessoal, porque eu super me identifiquei, não gosto de regras e gosto de ter minha própria opinião e liberdade. (Ju.)
 Não colocaria, porque tem que ter entendimento para entender o poema. (K.)
 Eu não colocaria na minha antologia, pois achei muito confuso, difícil de entender. (Kn.)
 Não colocaria numa antologia pessoal, pois não gostei tanto. (Lc.)
 Sim, pois temos que ser diferentes e não igual ao que a sociedade quer. (Ln.)
 [sem anotações de Li.]
 Não colocaria em minha antologia porque acho que tem poemas mais legais do que esse, e também pelo fato que foi muito difícil de entender. (Lm.)
 Não colocaria na minha antologia pessoal, porque não achei o poema tão impactante, ele não me tocou. (Le.)
 Sim, colocaria na antologia, pois pra mim é muito importante ser livre. (Ls.)
 Não colocaria em uma antologia pessoal, pois achei confuso. (Ma.)
 Colocaria porque eu gosto de falar sobre estereótipos e diferenças. (Mb.)
 Não levaria na minha antologia, pois não entendi o poema como um todo. (Mi.)
 Não, pois não achei nada demais. (Mr.)
 Não, pois não curti muito. (Na.)
 Sim, pois sai de um padrão. (Os.)
 Sim, pois eu gosto de poema em que expõe o meu sentimento: ser livre. (Ot.)
 Sim, eu achei essa atitude de não precisar dar satisfação para ninguém uma coisa que eu faço muito. (Sa.)
 Não, não gosto de poemas. (So.)

Esta turma também se dividiu quanto ao pertencimento: 14 o escolheram, 16 não, dentre os que anotaram algo relativo a isso em seus diários. A., por exemplo, valoriza a variedade artística; Ed. a reflexão propiciada; Gk., Gb., Gl., I. e Mb. destacam o tema abordado. Alguns vão mais além, como Ge. e Ju. que se sentem representados. Ln., Ls., Ot. e Sa. se identificam com a ideia de liberdade e Os. valoriza a fuga de padrões do eu-lírico como razão para a sua escolha.

Por outro lado, B., F., Kn., Lm. e Ma. o acham confuso, reiterando o acontecido na turma M., assim como K. que menciona a questão de ter de

possuir entendimento, já analisada na turma anterior. Alguns não gostaram, como Ga., Jo., Lc., Ny. e Na. Para D. e Le. não houve identificação e Mi. não o escolheu porque não o entendeu totalmente. So. segue no seu princípio de não escolher nenhum, por não gostar de poemas.

7.7.5 Algumas considerações

Muitos sujeitos leitores relataram a dificuldade de entendimento, reiterando a ideia de que a particularidade do texto literário é muitas vezes um entrave. Vemos, também, que muitos não se permitem aceitar a voz alheia na hora de assumir que o seu entendimento veio dos demais, assim alguns afirmam não incluí-lo porque não o entenderam de início. Há, ainda, em todas as turmas aqueles para os quais a temática destoa dos valores que possuem.

Ainda, assim, há 44 leitores que o incluiriam, cerca de 32 %, a grande maioria destes pela identificação com a temática, pois também acreditam em diversas formas de liberdade.

Sobretudo, para nós, incomoda o entrave que sentiram diante da forma, seja no aspecto da metrificacão, seja na linguagem utilizada, mostrando-nos que é preciso mais poemas com formas diversas para que aprimorem o olhar e passem, como fizeram aqueles que venceram tais entraves, a perceber outros aspectos também interessantes num poema; claro, se lhes convier.

Assim, é o primeiro poema que não encontra a escolha da maioria, mas que para alguns foi significativo. Uma vez que nosso conceito de antologia pessoal, reflete num modo prático e menor, o conceito de *Biblioteca Interior* de Rouxel, achamos válido quaisquer posicionamentos, pois cabe a cada um escolher o poema que lhe diga algo, que lhe represente, que lhe pertença.

7.8 *Sonetos América Latina e Apharteid*

A julgar pelas anotações em relação às demais sugestões, pode que os poemas visuais de Avelino de Araújo, passem a constar na lista dos poemas de cada um, uma vez que a surpresa foi grande. Quase nenhum participante havia

lido um poema visual antes, tampouco tinham pensado nessa possibilidade poética. Talvez se repitam também recepções em que o entrave inicial, desautorize a inclusão na antologia pessoal. Há certa expectativa, ainda, em ver até que ponto a temática os atrai e se aprofundam, ainda que minimamente, a percepção não só da temática, mas dos recursos formais (gráficos), que a sustentam.

7.8.1 A turma M

Não colocaria em uma antologia, não gostei, gosto da leitura e da profundidade que as letras trazem, a imagem parece coisa de preguiçoso. (Ag.)

Eu colocaria na minha antologia, pois esses assuntos devem sempre ser lembrados para não cometermos os mesmos erros. (Am.)

Sim, pois ele me mostra que há diferença artística. (An.)

Colocaria, pois é um poema muito revolucionário. (At.)

Não colocaria na antologia pessoal. (Bi.)

Sim, porque trata de uma maneira inovadora pontos interessantes. (Ca.)

Colocaria, pois achei inovador e muito inteligente. (Ed.)

Não, porque não achei que me representou e foi muito difícil de entender. (Ei.)

Sim, porque gosto mais desse estilo do que os escritos. (Fi.)

Colocaria apenas o segundo, pois o primeiro não é um que me chame a atenção. (Ga.)

[sem anotações de Gi.]

Depois de entender o poema eu colocaria numa antologia pessoal. (Gu.)

[sem anotações de Gl.]

Eu colocaria na minha antologia, pois achei super inovador e bem interessante. (He.)

Não colocaria o poema numa antologia pessoal, pois acredito que eles não façam parte de meus favoritos. (Is.)

Sim, porque gostei desse estilo de poema diferente, me surpreendeu muito. (Jo.)

Eu não o colocaria na minha antologia pessoal, pois apesar de ter gostado, ele não mexe comigo de forma profunda. (Ju.)

[sem anotações de Ka.]

Colocaria em uma antologia pessoal, por variar o modo como a arte é feita. (La.)

Não porque eu não tenho imaginação para interpretar esse tipo de poema. (Lv.)

Não, pois não gostei de sua forma. (Ld.)

Sim, pois a ideia no autor não ficou subjetiva e eu concordo um pouco com o autor. (Lg.)

Não colocaria em minha antologia porque como eu já disse eu tenho um pensamento de poemas padrões. (Ln.)

Não acho que colocaria numa antologia pessoal, pelo fato de eu ser muito preguiçosa e pensaria que quem fosse ler, também seria preguiçoso. (Mc.)

Com certeza, eu colocaria em uma antologia pessoal, achei muito inovador e interpretar como quiser. (Mg.)
Eu não colocaria numa antologia porque não compreendi totalmente. (Ni.)
Sim, pois esse poema me fez refletir em como a arte é mais liberal depois da revolução. (Ny.)
[sem anotações de Pe.]
Colocaria, para me lembrar que o mundo é feito de inovações. (Ra.)
Não colocaria, apesar de ser lindo e revolucionário, não faz meu tipo. (Re.)
Colocaria na minha antologia por ser inovador e criativo. (Th.)
[sem anotações de Vi.]
Eu colocaria em uma antologia por realmente ser novo e diferente, gostei muito dele. (Wa.)

Nesta turma houve uma boa recepção do poema, sendo que muitos justificaram sua escolha em nome da inovação, da criatividade, da originalidade que o poema causa, como afirmam At., Ca., Ed., He., Jo., Mg., Ra., Th. e Wa. Outros marcam a variedade como motivo para a escolha, é o caso de An. e La. O tema foi mencionado por Am.; por Lg., o gosto; e por Ny., a reflexão propiciada. Ga. gostou apenas de um; Fl. prefere poemas nesse estilo e Gu. não apresenta suas razões.

Houve quem não o incluisse também, como a preguiça de interpretar mencionada por Ag., e a preguiça de ler de Mc. Dentre os que não se identificaram estão El., Ju. e Re.; enquanto Is. e Ld. não gostaram. Ln prefere outros estilos. Lv. se minoriza e não o escolhe por se julgar incapaz de entendê-los, ainda que tenha havido interação entre os leitores, o que nos leva a pensar que ela continuou sem entender ou para esta leitora a roda e sua interação não surtiram efeito. Ni. não o escolhe porque não compreendeu e Bi. não apresenta suas razões.

7.8.2 A turma N

Não colocaria em uma antologia por causa do assunto citado. (Ac.)
Sim, colocaria, pois me atrai esse tipo, pois me faz pensar mais, e isso é inovador para mim. (Al.)
Sim, pois foi algo que me surpreendeu, não esperava ter uma abrangência de interpretação. (Am.)
Não, pois para colocá-lo teria que ser algo que me atrai, porém não é o caso. (Ca.)
Não, pois não é atraente para a minha pessoa. (El.)

Não colocaria, o assunto é bom, mas a forma como foi aplicado não. (F.)
 Não, porque não achei o poema interessante. (Fn.)
 [sem anotações de Ga.]
 Eu colocaria esse poema em minha antologia pessoal porque ele fez com que quebrassem barreiras da interpretação. (Im.)
 Colocaria, porque eu acho que as pessoas estão acostumadas com o normal e isso seria inovador. (Ju.)
 Sim e não, pois é interessante e não me interessou. (Ka.)
 Sim, achei criativo e foi o primeiro poema visual e também entendi muito mais fácil do que o poema comum. (L.)
 Eu não o colocaria numa antologia caso tivesse uma oportunidade, pois tenho outras preferências. (La.)
 Sim, eu colocaria esse poema na minha antologia, pois eu achei muito importante para interpretação. (Lb.)
 Sim, pois é muito interessante. (Lc.)
 Sim, colocaria na minha antologia, por ele ser inovador, fazer imaginar e pensar e ser totalmente atípico. (Ln.)
 Sim, porque é uma coisa que eu nunca tinha visto e achei legal. (Lz.)
 Eu colocaria, acho interessante, inovador, gosto de coisas que saem do comum. (Me.)
 Não, como disse, não me causou sentimentos igual aos outros. (Mr.)
 O poema não colocaria, pois não gostei e é inútil na minha vida. (Mt.)
 Estaria, com toda certeza, na minha antologia. É o primeiro poema visual que vi, e achei muito inovador e interessante. (Mu.)
 Não sei se colocaria, pelo mesmo motivo acima, ele é muito bom para desenvolver ideias e pensamentos, mas você precisa ter um repertório muito amplo para entender. (Ni.)
 Colocaria esse poema em minha antologia, pois o seu formato me interessou e trata sobre assuntos importantes como a desigualdade e o apartheid. (Ra.)
 Apesar de ser um poema que eu gostei, esse eu não colocaria em minha antologia. (Rr.)
 Eu não colocaria na minha antologia, porque eu não estou acostumada com esse tipo de poema. (Ru.)
 Sim, colocaria porque é uma forma nova de ver a arte. (Vc.)
 Sim, ele é bom para exercitar o cérebro. (Vw.)

A turma N, quanto ao pertencimento, ficou dividida, havendo uma diferença mínima a favor da inserção. Al., Ra. e Vw. mencionam a reflexão que o poema lhes causou; Am. e Lz salientam a surpresa de ler um poema nesse estilo. Alguns gostaram pela abertura de interpretações, como Im. e Lb. Mas, sobretudo, é o aspecto inovador, criativo, aliado ao fato de ser a primeira vez que se encontram com esse tipo de poema, como expõem Gu., L., Ln., Lc., Me., Mu. e Vc.

Também houve a exclusão, principalmente por não lhes representar, como atestam Ca., El., Fn., Mr. e Mt. Houve quem não gostasse do tema, como Ac. e F.; quem preferisse outro estilo, por exemplo, La. Há quem o ache bom,

mas não o escolheria pelo repertório necessário para lê-lo, como afirma Ni. Outros como Ru. estranharam a recepção, e Rr. não se posicionou além do não.

Por fim, Ka. se divide em perceber algo de interessante no poema, mas não que isso a interesse realmente. Este último posicionamento, à primeira vista contraditório, parece-nos mais um equívoco vocabular do que cognitivo, pois é possível percebermos o interesse, o relevo de certo conceito, ideia ou livro, o que não quer dizer que sejamos seus diletantes representantes.

7.8.3 A turma O

Não colocaria, por ser chato e por eu não gostar desse estilo. (Am.)

Não, pois não gostei desse poema. (Be.)

Eu colocaria, pois foi bem diferente, nunca tinha visto um poema assim. (Bi.)

Eu colocaria na minha antologia pessoal, porque gostei dos dois poemas por ser diferente de todos os outros. (Ca.)

Talvez, tô em dúvida. (Ce.)

Gostei do poema pela simbologia e diferença da forma escrita, colocaria numa antologia pessoal por esses motivos. (Da.)

Não colocaria na minha antologia, pois é necessário a mente aberta. (Ed.)

Colocaria, pois não vimos outros poemas visuais e eu gostei. (Ei.)

Colocaria em minha antologia, pois sua forma é diferente de uma forma comum. (Ga.)

Eu não o colocaria em uma antologia pessoal porque é confuso e difícil de ser interpretado. (Gk.)

Os dois poemas inovam em sua forma, vanguardistas, por isso colocaria na minha antologia. (Gm.)

Sim, porque foge do normal. (Gy.)

Eu colocaria, para poder mostrar e compartilhar com outras pessoas e ver a reação delas e ouvir a primeira opinião das mesmas. (Ib.)

Sim, pelo seu jeito vanguardista. (Is.)

Eu não colocaria esse poema na minha antologia pessoal, porque não achei interessante o poema visual. (J.)

Eu colocaria em minha antologia pessoal pelo simples fato da mensagem que os desenhos transmitem, e também pela surpresa que o poema também traz consigo. (L.)

Sim, pois eu acho esse tema e essa forma inovadora de poema, é incrível, em minha opinião. (Lb.)

Sim, pois usa imagem e não palavras. (Le.)

Colocaria, pois é um poema inovador e que trata de bons assuntos. (Lm.)

Colocaria esse poema em uma antologia pessoal já que traz a bordo um conteúdo importante de lembrar e apresenta uma forma diferente das demais. (Ls.)

Não colocaria em minha antologia pessoal, pois achei sem sentido e chato. (Lu.)

[sem anotações de Ma.]

Eu colocaria na minha antologia pessoal, pois eu achei um poema simples e diferente, mas com um significado muito amplo. (Mi.)

Sim, eu gostei muito, por quebrar o padrão do soneto e sua criatividade, que o título explica o poema. (Mt.)

Sim, porque você tem que interpretar para entender e demora para chegar a alguma conclusão. (My.)

Não colocaria numa antologia pessoal, pois não agradou muito esse tipo de poema. (Ny.)

Sim, colocaria na minha antologia pessoal somente o apartheid soneto, pelo fato de me lembrar um acontecimento importante. (Ra.)

[sem anotações de Ri.]

Colocaria, pois gostei da sua forma. (Rt.)

Não colocaria na minha antologia pessoal, pois não gostei muito deste, achei sem sentido, porém achei a forma inovadora. (Vc.)

Sim, pois é um poema muito incrível, tem uma forma diferente, que nos faz pensar mais que o normal. (Vt.)

Colocaria, pois além de ser um poema diferente, trata-se de um assunto interessante. (Yc.)

22 alunos incluiriam esses poemas em suas antologias, principalmente pelo aspecto inovador e criativo que possuem. A questão da criatividade e da diferença de estilo foi salientada por Bi., Ca., Da., El., Ga., Gm., Gy., Is., L., Lb., Lm., Ls., Mi., Mt., e Vt. A capacidade de reflexão foi destacada por My. O assunto é o relevante para Mc.; enquanto a forma foi fundamental na escolha de Rt. A reação que outros leitores teriam é o motivo de Ib. para escolhê-lo. Le., por sua vez, valoriza a troca das imagens por palavras.

Para não fazer parte do rol pessoal, alguns afirmam que os poemas são chatos, como Am. e Lu. Outros, como Be., J., Ny. e Vc não gostaram e, novamente, há os que o acham complicado porque exige o raciocínio, como Ed. e Gk., que provavelmente optam por textos mais fáceis de ler em suas antologias. Ce. ficou em dúvida.

7.8.4 A turma P

Eu não colocaria, mas poderia usá-lo como base e fazer uma releitura em forma de poema. (A.)

Sim, pois é um poema “novo”, e que muitas pessoas não conhecem. (B.)

Eu colocaria na minha antologia, porque é algo novo e eu entendi mais do que os outros. (D.)

Colocaria por ser o primeiro poema que vi que não fala pelas palavras e sim pela imagem. (E.)

Não colocaria numa antologia pessoal, pois acho irrelevante, muito vago e sem nenhum capricho com a a ideia para passar ao leitor. (Ed.)

[Sem anotações de F.]

Colocaria em minha antologia, pois achei diferente e interessante. (Ga.)

Não colocaria, porque não gostei desse tipo de poema. (Gk.)

Achei o poema profundo e interessante, pois é diferente de todos que já li, porém não me surpreendeu, então não colocaria na minha antologia. (Ge.)

Colocaria, porque é um poema que ao olhar já retrata tudo. (Gb.)

Não, porque é um poema chato e difícil de se perceber. (Gl.)

Este é um poema que eu colocaria na minha antologia pessoal pelo fato de que o poema representa um assunto que me interessa e que de certa forma faz pensar que você tem que reparar mais antes de julgar um problema ou alguém. (Gp.)

Sim, pois é inovador e atual. (I.)

[sem anotações de Jo.]

Eu colocaria, sim, em uma antologia pessoal, porque achei mais fácil de interpretar. (Ju.)

Sim, pois faz sentido e precisa pensar. (K.)

Colocaria na minha antologia, porque é um poema visual e gostei disso. (Kn.)

Colocaria em uma antologia pessoal, pois foi o primeiro poema visual que eu tive contato. (Lc.)

Sim, pois mostra ideias e temas diferentes dos demais, caracterizados normais. (Ln.)

[sem anotações de Li.]

Eu colocaria em minha antologia porque esse soneto dá para entender várias coisas visualmente olhando para ele. (Lm.)

Sim, colocaria, pois achei inovador e com vários modos de interpretar. (Lm.)

Colocaria na minha antologia, pois traz realidades apenas com imagens, o que é muito interessante. (Ls.)

Não colocaria em uma antologia pessoal, pois muitos assim como eu, achariam confuso. (Ma.)

Não, pois nem todos entenderiam. (Mb.)

Não colocaria na minha antologia porque os temas não me tocaram, apesar de reconhecê-los como poema. (Mi.)

Sim, iria entrar na minha antologia. (Mr.)

Não colocaria na minha antologia porque não faz sentido algum. (Na.)

Colocaria, pois é algo novo. (Os.)

Sim, foi um poema visual, sem palavras difíceis e o primeiro poema visual. (Ot.)

Colocaria, pois eu sei bem como é estar na divisão e a falta do essencial (não só físico, mas também psicológico). (Ra.)

[sem anotações de Sa.]

Não, apesar de ser bem bacana, não gosto de poema. (So.)

Houve nesta turma bastante referência ao aspecto inovador do poema, feitas por B., D., Ga., I., Ln., Lm., Os. e Ot. Outros mencionam o fato das imagens serem motivadoras da leitura, como E., Gb., Kn., Lc., Ln. e Ls. A oportunidade de refletir é exposta por Gp. e K. Há, ainda, os que acham mais fácil esse tipo de poema, como Ju. Uma identificação bem profunda acontece com Ra., que menciona suas ausências, como motivo para escolha, a partir das ausências que os poemas trouxeram. Mr. não explicitou seus porquês.

Nas razões para a não escolha, está o fato de ser chato, como afirma Gl., ou ainda, confuso como defendem Ma. e Mb. Não ter se surpreendido é o motivo de Ge., Mi. e Na.

Houve quem não gostou, Gk; e quem o achou vago, como Ed. Por fim, e bastante relevantes, são as anotações de A., que menciona o fato de reformulá-lo em palavras para passar a apreciá-lo, o que demonstra seu condicionamento à palavra, e So., que sempre reitera que não gosta de poemas, mas o acha bem bacana, que nos leva a pensar que o gosto despertado ou o fato do poema despertar aprovações positivas não são critérios suficientes pra inclui-los, ou no caso específico de So., mudar sua aversão pela poesia.

7.8.5 Algumas considerações

A recepção nas quatro turmas e os motivos para inserção em suas antologias nos surpreenderam, pois não esperávamos que seriam tão cativados. O formato do poema, apoiado na inovação e na criatividade, causaram em muitos o desejo de inclui-lo. Também é positivo o fato de que para quase todos, foi a primeira vez que travaram contato com esse tipo de poema, o que contribuiu para o apreço e para o repertório que possuem. Entretanto, como no poema de Luci Collin, houve nas quatro turmas quem achasse a dificuldade de interpretação um entrave para escolhê-lo.

Também convém salientar, ainda que não mencionem, que este foi um poema que causou um silêncio enorme no começo, portanto o gosto que adquiriram é fruto da interação, muito mais do que de seu repertório, pois de todos, foi o mais inovador, desde aspectos literários relacionados à forma, inclusive noções básicas como a de soneto, até noções de outras áreas como América Latina e Apartheid.

Além disso, o fato de muitos o escolherem nos revela a abertura dos discentes para o novo, embora minimamente persistam os que não puderam aceitá-lo justamente por isso.

Em suma, os poemas visuais parecem estar mais próximos desses alunos cuja vida, intelectual, emotiva e cultural, organiza-se muito em torno da imagem.

7.9 *Travesti não é bagunça*

O cordel lido causou muita reflexão conforme as sugestões analisadas, mas não necessariamente consenso. Assim, acreditamos que a inserção pode se dar por identificação para alguns, mas para outros pode haver algum motivo pessoal que influa na escolha. Trata-se de um tema polêmico, mas urgente, pois o historicismo literário não registra poemas com essa temática, tampouco o livro didático, correlato menor daquele. Por outro lado, no CEP, as questões LGBTi são tratadas com mutio respeito, o que pode propiciar a escolha da parte daqueles que se identificaram, o que não exclui aqueles que têm outra orientação sexual, pois podem apreciar o poema por esta ou outras razões.

7.9.1 A turma M

Adicionaria, sim, em uma antologia, como citei acima, o cordel é envolvente e gosto bastante. (Ag.)

Gostei do poema, mas não colocaria na minha antologia, acho que apesar de concordar com o autor, não combina muito comigo. (Am.)

Não colocaria em uma antologia pessoal. O poema é bom, mas não me comoveu, talvez por eu nunca ter tido contato com uma travesti. (An.)

Eu colocaria sim, pois esse assunto abala demais o nosso pensamento, o nosso jeito de pensar sobre o assunto abordado. (At.)

Colocaria na antologia, pois achei super realista e gostei muito de como foi abordado o tema. (Bi.)

Sim, pois trata de um tema de uma maneira que eu concordo totalmente com o autor. (Ca.)

Não colocaria numa antologia, pois não me agradou o bastante. (Ed.)

Não, pois por mais que eu concorde com o que ele disse, não achei que le me representou e me fez refletir. (El.)

Colocaria, porque acho que ele é um poema fácil e faz crítica. (Fl.)

Colocaria em uma antologia, pois é um poema relacionado com a vida de muitas pessoas. (Ga.)

Não entraria em minha antologia pessoal, porque não me despertou algo novo. (Gi.)

Não colocaria numa antologia, pois nunca li um cordel. (Gu.)

Não sei se colocaria numa antologia, porque esqueci o que é uma antologia. (Gl.)

Esse poema definitivamente iria para minha antologia, pois eu achei muito legal as conclusões que eu cheguei lendo ele, me fez refletir sobre várias coisas e eu achei muito bom. (He.)

Não colocaria em uma antologia pessoal, não pelo conteúdo, mas pela sua simplicidade e comprimento. (Is.)

Não, porque eu não sou a favor de travesti e não concordo com o autor. (Jo.)

Eu colocaria na minha antologia pessoal porque inclusão e celebração de grupos excluídos é um tema que mexe muito comigo e que considero muito importante, portanto o poema estaria em um lugar especial na minha antologia. (Ju.)

Colocaria na antologia pessoal porque gostei e acho que é um poema que todo mundo deveria ler. (Ka.)

Não colocaria, achei muito bom, mas não colocaria porque não me tocou. (La.)

Sim, porque foi um poema fácil de ser interpretado e eu gostei do assunto tratado. (Lv.)

Sim, foi adicionado a minha antologia, pela forma do texto e o assunto. (Ld.)

Não, pois apesar de gostar de cordel, não é um tema que gostaria de ler frequentemente. (Lc.)

[sem anotações de Lg.]

Colocaria na minha antologia porque eu adorei o estilo do poema e o tema abordado. (Ln.)

Colocaria esse poema em uma antologia pessoal por sugerir como conviver com a sociedade, para as pessoas ignorantes e arrogantes. (Mc.)

Não colocaria numa antologia porque eu gosto de coisas mais complexas. Mas é legal o estilo e o assunto. (Mg.)

Não colocaria, achei ele legal, mas não me atingiu. (Mt.)

Eu não colocaria numa antologia porque pra mim foi meio maçante pra ler. (Ni.)

Eu acho que colocaria, pois eu achei totalmente comovente, pois traz respeito e consideração. (Ny.)

[sem anotações de Ra.]

E não colocaria numa antologia, meu coração não bateu mais forte quando li. (Re.)

Eu colocaria na minha antologia pessoal porque é um poema que trata da realidade. (Th.)

Para falar a verdade nunca nem faria uma antologia. (Vi.)

Colocaria em uma antologia pessoal por todos esses motivos. (Wa.)

Na turma M, a escolha ficou dividida. Há 16 leitores que incluiriam, 16 que não o escolheriam. Ag., por exemplo, o faz por se tratar de um cordel. O assunto é o motivo de At., Bi., Ju., Ld., Ln. e Wa. Há quem se sinta representado, como Ca. A exposição da realidade é a razão de Th., para Ga. e Ny. o respeito à vida dessas pessoas. Ka. apenas porque gostou e He. pela reflexão propiciada. Lv. achou o poema fácil de ler e por isso o escolheu, e Mc. o escolhe porque traz consigo uma sugestão de convívio em sociedade.

Dentre os que não escolheriam, a razão mais aparente é a não identificação: Am, An., El., Gi., La., Mt. e Re. Alguns não gostaram como Ed. e Lc, inclusive por ser cordel, como expressa Gu. A simplicidade da linguagem e a extensão não agradaram a Is. e Mg. Ni., por sua vez, o achou cansativo. Chamamos atenção para a opinião de Jo., que não aceita travestis e a opinião

de Vi. que só agora revelou que nunca faria uma antologia. Ainda, Gl. revela certo problema cognitivo, pois diante do décimo poema diz não lembrar mais o que é uma antologia, o que nos alerta da necessidade de retomar com mais ênfase essa definição, que apesar de sempre ser feita, precisa de maior empenho no caso desse leitor.

7.9.2 A turma N

Não colocaria esse poema em em uma antologia, pois não é um assunto que me chama atenção. (Ac.)

Gostei, mas não colocaria. (Al.)

Sim, pois é importante lembrar da dor dos outros, quando você não tem noção do que aquela pessoa passa. (Am.)

Com certeza, colocaria na antologia pessoal pela força que ele passa, além de mostrar as diversidades. (F.)

Sim, porque dá a conscientização do sofrimento e compreensão do travesti. (Fn.)

Colocaria, pois é muito na cara, dá na cara da sociedade o que eles não querem ouvir. (Ga.)

Não, pois mesmo eu achando que é errado o que fazem com os homossexuais, os espelhos que tenho em casa são da igreja e eles seguem doutrina e a doutrina é contra os travestis. (Gf.)

Eu colocaria o poema de cordel em minha antologia pessoal, pois além da leveza que me trouxe, o tema é ótimo e me trouxe grande reflexão. (Im.)

Não, porque não sou a favor e acho algumas coisas desse poema erradas. (Ju.)

Sim, pois faz refletir muito sobre tudo que a sociedade impõe, gostei muito. (Ka.)

Sim, porque achei muito bom. (L.)

Como feminista que sou, com certeza o colocaria em minha antologia, mulher não deve ser chamada de puta, LGBT's não devem ser menosprezados. Não é só a humanidade que está em jogo, é o respeito e a empatia, que infelizmente estão em falta hoje em dia. (La.)

Eu colocaria na antologia, pois pra mim é um poema inovador, é o primeiro que vejo, falando sobre travesti. (Lb.)

Sim, eu colocaria, pois o poema mostra que as pessoas estão erradas em alguns conceitos. (Lc.)

Colocaria este poema na minha antologia pessoal, por ser uma forma muito legal de tratar certos assuntos. (Lg.)

Sim, colocaria na minha antologia, por abordar uma ideia muito importante, sobre os LGBTI, e mostrar uma ideia apagada na nossa sociedade. (Ln.)

Eu colocaria, pois achei legal ler o poema como tivesse cantando. (Lz.)

Sim, eu colocaria, gosto de poema assim, que causam esse impacto, e na minha opinião por ter assuntos "polêmicos", acabam atraindo mais pessoas para debater. (Me.)

Sim, pois nos faz ser mais humano e pensar em nossas atitudes. Nos ensina a respeitar as diferenças. (Mr.)

Este poema mostra muito a realidade, porém não colocaria em minha antologia pessoal. (Mt.)

Esse cordel entraria na minha antologia, pois fala de algo bem tabu hoje em dia e eu concordo com ele. (Mu.)

Colocaria em minha antologia, pois retrata um assunto pouco falado, mas que nos faz refletir sobre a inclusão social, desigualdade, preconceito, sobre a sociedade e seus “ideais”. (Ni.)

[sem anotações de Pe.]

Colocaria esse cordel em minha antologia por falar de um assunto “tabu” de um modo humanista e contando a realidade sofrida pelos travestis. (Ra.)

Amei o poema e as críticas e eu colocaria ele na minha antologia pelo fato de ser incrível, as críticas e o modo que o autor escreve. (Rr.)

Sim, eu colocaria em uma antologia, porque é um cordel que sinceramente é um tapa na cara da sociedade preconceituosa. (Ru.)

Sim, gostei muito da forma como é feito, com rimas e tudo mais e gosto muito da cultura do nordeste. (Vc.)

Sim, eu colocaria, pois é uma boa crítica e nos faz pensar. (Vw.)

Das anotações presentes, podemos deprender que o poema teve a escolha favorável de muitos leitores, havendo apenas 5 que não o incluíam, dentre estes, Ac. não curtiu o tema abordado; Gl. gosta, mas se deixa subjugar pelos valores aprendidos em família e Ju. não é a favor das travestis. Al. e Mt. não expuseram suas razões.

Por outro lado, houve motivos bem pessoais para a escolha favorável, como a empatia para Am. e Fn.; o respeito para F. e Mr.; o fato de ser crítico para Ga., Rr., Ru. e Vw. Outros, como In., Ka. e Ni. apontam o fato de terem sido levados à reflexão. L. o escolhe por ser bom; La. porque a representa e Lb. por tê-lo achado inovador. Lc., por sua vez, menciona a importância do poema para rever os conceitos. Além destes, Lg., Ln., Me., Mu. e Ra. mencionam o assunto; Vc. o gosto pela cultura nordestina e Lz. menciona o fato dele poder ser lido cantando, numa alusão à leitura que fizemos, o mais próxima possível do repente, para sensibilizá-los.

7.9.3 A turma O

Sim, pois mostra que você não é diferente dos outros. (Am.)

Colocaria na minha antologia, pois achei ele incrível. (Be.)

Eu colocaria na minha antologia, achei super maravilhoso. (Bi.)

[sem anotações de Ca.]

Sim, achei um poema muito inteligente, gostei bastante. (Ce.)

Sim, colocaria em todas as minhas ias. É genial, escrito por uma mulher fenomenal e se enquadra num assunto importante e atual. (Da.)

[sem anotações de Ed.]

[sem anotações de El.]

[sem anotações de Ga.]

Eu não o colocaria porque o poema não expressa algo pra mim, embora o poema me fez pensar e refletir bastante. (Gk.)

Colocaria na minha antologia. Acho que o tema da diversidade deve ser discutido em todos os lugares. É com isso não nos tornamos alienados. (Gm.)

[sem anotações de He.]

Sim, eu coloco na minha antologia. (Ib.)

Sim, é um tipo de poema é incrível, ele fala muito sobre a diferença, o que é muito importante. (Is.)

Eu colocaria esse poema em minha antologia pessoal, porque aborda um assunto de extrema importância e para todas as idades. (J.)

Sim, eu colocaria em minha antologia, porque fala muita coisa que me faz pensar, refletir sobre. (L.)

Sim, pois eu gostei e é um tema que deve vir sempre à tona em nossa vida, pois em algum momento iremos encontrá-lo. (Lb.)

Não colocaria, apenas não me identifiquei com o cordel. (Le.)

Colocaria, pois eu adorei o assunto mesmo não se tratando de algo que sou, mas porque são de extrema importância ouvir e falar sobre esses assuntos e outros. (Lm.)

[sem anotações de Ls.]

Não, porque não achei muito de meu interesse. (Lu.)

Amei ler, pois é um poema onde você se coloca no lugar do outro. (Ma.)

Eu gostei do poema, mas não colocaria esse poema na minha antologia pessoal, pois não me identifiquei. (Mi.)

Sim, porque fala sobre um momento atual. (Mt.)

[sem anotações de My.]

Não colocaria numa antologia pessoal, pois há muitos poemas desconhecidos por mim. (Ny.)

Não, pois não me atraiu. (Ra.)

Sim, eu colocaria este poema, porque ele passa uma mensagem muito realista do que acontece no dia a dia e que todos deveriam ter o pensamento que o poema passa. (Ri.)

Colocaria. (Rt.)

[sem anotações de Vc.]

Colocaria esse poema, pois ele faz pensar sobre as diferenças. (Y.)

Colocaria, pois adoro poemas que falam sobre respeito. (Yc.)

Novamente, como na turma N, poucos foram os que não incluíam o poema em sua antologia, como afirma Gk., que afirma que o poema não lhe diz nada; Lu., Mi. e Ra. não se identificaram e Ny. que acredita que conhecerá outros poemas melhores que este, equivocando-se quanto a nossa sugestão.

Dentre as razões para a escolha está o respeito à igualdade, anotado por Am., o fato de ser incrível, exposto por Be., Bi. e Is. Uma reflexão inteligente, como defende Ce. O assunto foi o motivo mais referido por Da., Gm., J., Lb., e Lm. A possibilidade de fazer refletir é o que motiva a escolha de L. e Y. A empatia

cativa Ma.; a atualidade é a razão de Mt; e o caráter realista da mensagem é o que oportuniza a escolha de Ri. Por fim, Yc. o colocaria por veicular ideias de respeito.

7.9.4 A turma P

Não, pois criaria conflitos entre mim e meus familiares. (A.)
Sim, achei muito forte, achei diferente dos outros que lemos. (B.)
Eu colocaria na minha antologia, pois fala sobre a igualdade e isso é interessante. (D.)
Não colocaria, não me trouxe uma reflexão marcante. (E.)
Eu não colocaria esse poema em uma antologia pessoal, pois o fato que o poema expõe já é conhecido e ignorado, por isso não representa muito para meu conhecimento, mas apesar disso elogio a estrutura de cordel. (Ed.)
Eu colocaria esse cordel numa antologia social, por ser crítico e rimado. (El.)
Sim, eu colocaria, pois gostei da estrutura do poema. (F.)
Colocaria em minha antologia, pois adorei o tema. (Ga.)
Não, pois senti que não me representa. (Gk.)
Achei bonito, mas não muito profundo, mas mesmo assim colocaria na minha antologia, pelo fato de protestar por algo necessário em nosso país. (Ge.)
Sim, colocaria porque achei muito bom. (Gb.)
Não, porque não gostei muito do poema, porque retrata um tema que não me interessa. (Gl.)
Sim, porque poemas humanistas como esses são especiais na sociedade porque eles falam coisas que outros não tem coragem. (Gp.)
Colocaria sem nenhuma dúvida na minha antologia, pelo fato dele ser claro, simples, humanista e defender uma causa justa. (I.)
Sim, eu o colocaria antologia pessoal, pois o tema me interessa. (Jo.)
Eu colocaria, sim, esse poema na minha antologia pessoal, pois como tenho muitos amigos LGBTi, me fez enxergar mais sobre a realidade deles. (Ju.)
Sim, gostei e é o primeiro cordel que eu vou colocar. (K.)
Colocaria na minha antologia, pois gostei dele ter defendido os travestis. (Kn.)
Não colocaria em uma antologia pessoal, pois não foi um dos melhores. (Lc.)
Não, porque ia rolar tretas, pois nem todos aceitam tais coisas citadas no poema. (Ln.)
Colocaria na minha antologia, pois eu gostei e achei um poema forte. (Li.)
Sim, eu colocaria na minha antologia pessoal porque achei bem legal. (Lm.)
Sim, colocaria na minha antologia pessoal, porque achei interessante e protestante. (Le.)
Colocaria, pois expõe a realidade. (Ls.)
Não colocaria o poema em uma antologia pessoal, pois não me agradou muito, referente a travestis e LGBT. (Ma.)

Colocaria até na minha testa. Eu gostei muito desse poema. (Mb.)
Eu colocaria na minha antologia pessoal, pois gostei de como o tema é abordado. (Mi.)
Este cordel entraria na minha antologia pessoal. (Mr.)
Não colocaria na minha antologia, pois não me representa. (Na.)
Não, pois ele não me atingiu, mas sem dúvidas que ele é muito bom. (Os.)
[sem anotações de Ot.]
Não, porque apesar de ser autêntico e forte, não me identifico nem como expectadora em situações ao meu redor, como eu mesma a passar por isso. (Ra.)
Eu colocaria, pois senti que me representa. (Sa.)
Não, não gosto de poemas. (So.)

A turma P. apresentou 21 leitores que colocariam o poema em sua antologia, ao passo que 12 não o fariam. Dentre as razões para fazê-lo, predomina o assunto abordado, como atestam (Ga., Ge., Gi., I., Jo., Kn., Mi). O fato de ser forte é o motivo de B. e Li. O respeito à igualdade é o que anota D. Alguns, como, El. e Le. valorizam a criticidade do poema como motivo para escolha. F., de maneira não convencional, revela o gosto pela estrutura, assim como K., que escolhe justamente por ser um cordel. Gb. e Lm. o acham bom; Ls. expõe o fato do poema mostrar a realidade. Mr. não expressa os motivos. Por fim, destacamos três escolhas, extremamente subjetivas, a de Ju., que o faria em nome dos amigos LGBTi; Sa. que se diz representada pelo poema e Mb. que sente tão tocada no poema, que afirma que o colocaria até em sua testa.

Dentre as recusas, A. e Ln. temem um conflito familiar e a opinião alheia. Gk., Ge., Ma., Na., Os. e Ra. não se identificaram e Ed., Lc. e E. não sentiram nada a respeito, inclusive Ed. afirma ser um assunto conhecido e ignorado, não ficando claro se ele vê uma estratégia inútil falar disso, o que supomos, ou ele acha que esse assunto deve ser ignorado, o que seria uma opinião mais extrema. So., para “variar”, insiste em afirmar que não gosta de poemas.

7.9.5 Algumas considerações

Apesar da temática polêmica, o poema encontrou morada em muitas antologias, por diversas razões, dentre estas, o assunto e a criticidade. Vemos que os adolescentes, ao contrário dos demais professores e da maioria dos pais, lidam mais tranquilamente com a questão do respeito à diversidade e aos

indivíduos LGBTi. Também a recepção do cordel foi favorável, a ponto de alguns mencionarem terem lido pela primeira vez, e o colocarem por essa razão.

Também essas expressões da subjetividade deixaram entrever como alguns ainda não se sentem à vontade em termos de ideias e concepções próprias, temendo a repressão familiar e/ou outra.

Além disso, surgiram, mas minimamente, aqueles que não aceitam as travestis, que respeitamos enquanto direito de opinião, mas vemos que a estes o poema nada pode dizer. De fato, estes temas parecem ser difíceis de serem assimilados, conforme as concepções, conceitos e pré-conceitos arraigados no seio familiar. Mesmo assim, a situação de ler o poema e passar a refletir sobre ele, pode ser um primeiro passo para uma visão mais humanista destes leitores. Ainda sobre a visão humanista, vemos muitos alunos se identificarem, o que nos faz pensar no fomento de um potencial crítico e reflexivo que se amplia nestes leitores.

Por fim, vemos que é preciso vencer o receio e levá-los ao contato de textos questionadores, pois longe de doutriná-los, estamos propondo-lhes o exercício da alteridade e da reflexão, práticas fundamentais para se viver e conviver em sociedade.

7.10 *A rosa de Hiroshima*

Se levarmos em conta o fato de que este poema é de todos os que trabalhamos o mais conhecido, seja pela cultura escolar, seja pela cultura pessoal, além da temática da guerra estar presente no cotidiano do mundo, pois sempre há nações em conflito, pode que muitos o escolham em suas antologias. Vejamos:

7.10.1 A turma M

Não colocaria numa antologia, não gostei, simplesmente não me causou nada demais. (Ag.)

Não colocaria na minha antologia, apesar de achar bem escrito e empático. (Am.)

Eu colocaria esse poema em uma antologia própria. O tema que o poema traz é um tema que gosto de ler e pesquisar. (An.)

Não colocaria, pois não sei muito bem sobre o assunto da guerra. (At.)

Não colocaria, achei o poema muito triste e tocante, mas também achei o poema lindo. (Bi.)

Sim, pois é um poema que mostra de forma delicada um assunto que nos molda e que pode ser muito bem discutido. (Ca.)

Colocaria, por ser de um assunto histórico que eu aprecio. (Ed.)

Não, pois não me cativou. (El.)

Sim, porque abrange a história e é um tema que eu gosto muito. (Fl.)

Colocaria, pois é um tema que me agrada e me chama a atenção. (Ga.)

Eu colocaria esse poema em uma antologia pessoal, pois dentro dele tem muita história, uma lembrança que a humanidade mata pessoas e esquece. (Gi.)

Colocaria, sim, por mais de eu não ter entendido o começo, consegui compreender depois. (Gu.)

[sem anotações de GI.]

Não colocaria, pois não me impactou em nenhum sentido. (He.)

Não colocaria, por mais que tenha gostado. (Is.)

Sim, porque é um poema que faz refletir sobre a história da humanidade. (Jo.)

Eu não o colocaria na minha antologia poética porque não acho que faz parte da minha história (Mesmo tendo gostado). (Ju.)

Não colocaria em uma antologia, pois não curti o poema (Ka.)

Colocaria em uma antologia porque é uma advertência do que devemos não fazer. (La.)

Não, porque não consegui compreender o poema. (Lv.)

Sim, porque é um tema que me faz pensar muito sobre como agir. (Lc.)

Não, é lindo, mas não entendo o suficiente do tema. (Ld.)

Sim, pois achei interessantes o tema e a forma como foi escrito. (Lg.)

Não colocaria apesar de ter achado um lindo poema. (Ln.)

Colocaria em uma antologia pessoal por falar de história e guerra, de uma que muita gente não conhece. (Mc.)

Sim, eu colocaria numa antologia porque é bem forte e pega bastante a essência. (Mg.)

Colocaria na minha antologia, pois é profundo. (Mt.)

Eu colocaria numa antologia porque eu acho essa história muito interessante. (Ni.)

Sim, este poema está sempre falando de como as pessoas aflitas sofreram e como ele comenta, de um jeito claro, mas afetuoso. (Ny.)

Sim, achei o poema de grande empatia, então colocaria na minha antologia pessoal. (Re.)

Não colocaria em minha antologia, não é um assunto que eu entenda de fato. (Th.)

Não, pois nunca faria uma antologia. (Vi.)

Colocaria em uma antologia, sim. (Wa.)

Na recepção do poema as opiniões se dividiram, houve 18 participantes que incluíam o poema em suas antologias e 14 que não o fariam. Bastante salutar esta divisão, pois mostra o alcance de determinados poemas e o que concerne a cada um quando decide se um poema lhe pertence ou não.

No rol dos favoráveis o assunto é o principal motivo: An., Ca., Ed., Fl., Ga., Lc., Mc., Ni. e Ny., cada um a sua maneira, constroem suas anotações em torno da temática. Para Lg. além do assunto, a forma escolhida o atrai, revelando autonomia e amadurecimento do olhar para questões além do tema. Para Gi. o poema é uma forma de preservar a memória de algo tão horrível e, de fato, o eu-lírico adverte: “mas não esqueçam da rosa”. Gu. é bastante honesto em afirmar que só entendeu depois, não o constrangendo tal afirmação, como é comum na adolescência. La. também se refere à advertência, o que mostra criticidade de sua parte. Mg. e Mt. mencionam motivos mais relacionados à reflexão, como o fato do poema ser forte e profundo. Jo. acha que o poema propicia o pensar em vários aspectos da vida em sociedade.

A anotação de Re. destoa das demais porque ela usa o termo empatia, muito válido, por sinal, levando-nos a pensar que em algum ponto seu senso de alteridade foi sensibilizado. Wa. não apresentou motivo algum.

Por sua vez, o motivo da exclusão é também o assunto, porém em um número menor, apenas At., Ld. e Th. Outros, como Ag. e Ka não gostaram. A falta de identificação, de se sentir tocado pelo poema, foi apresentada por El., He. e Ju. Há aqueles que permaneceram sem entender, como Lv. o fato de ser triste e tocante não são suficientes para escolhê-lo, em sua opinião. Vi. persiste na sua ideia fixa de nunca fazer uma antologia. Am., Is. e Ln. não apresentaram suas razões.

7.10.2 A turma N

Seria um poema que eu colocaria na minha antologia, pois além de ser bonito, eu me interessei no assunto. (Ac.)

Sim, pois ele trata de algo que ninguém sabe como é e que ninguém tem coragem de se por no lugar das rosas mortas de Hiroshima. (Am.)

Sim, pois achei bonito. (Ca.)

Não colocaria na minha antologia, pois apesar de ter feito tudo onde estou, não gostei muito do poema. (El.)

Colocaria na minha antologia pessoal, nos faz lembrar do sofrimento alheio, de como as pessoas já sofreram, e como não podemos esquecer tudo isso. (F.)

Sim, pois exerce um tema que gosto muito. (Gf.)

Eu colocaria este poema em minha antologia pessoal porque além de me trazer umas lembranças de quando eu li esse poema

pela primeira vez, e também pelo impacto que ele me causou. (Im.)

Sim, pois mostra a realidade do mundo antigamente e faz refletirmos tudo o que ocorreu. (Ka.)

Sim, eu colocaria, pois o tema de guerra eu gosto. (Lc.)

Sim, eu iria colocar, eu gosto desse tipo de poema. (L.)

Sim, eu o colocaria em minha antologia, pois fala sobre história e é sempre bom lembrar. (La.)

Sim, eu colocaria na minha antologia pessoal, pois reflete sobre a verdade sobre o que acontece. (Lb.)

Eu colocaria esse poema na minha antologia pessoal, pela forma criativa de tratar de um assunto tão delicado. (Lg.)

Sim, colocaria em minha antologia, justamente por retratar algo de minha história, sobre guerras, e das vacas perdidas. (Ln.)

Eu colocaria esse poema, pois achei interessante o jeito que o autor interpretou a Rosa de Hiroshima. (Lz.)

Sim, eu colocaria na minha antologia, apesar de achar bastante triste, acho um assunto muito interessante e que deve ser lembrado. (Me.)

Sim, como o próprio poema diz “não se esqueçam da rosa”. (Mr.) [sem anotações de Mt.]

Colocaria na minha antologia pessoal, é um assunto muito interessante de se refletir, para vermos quão horríveis podemos ser. (Mu.)

Colocaria em minha antologia pessoal para as pessoas pensarem e terem consciência das consequências que a guerra deixou em muita gente inocente. (Ni.)

Colocaria esse poema em minha antologia, pois traz à tona um assunto/fato marcante da nossa história do mundo de uma forma reflexiva. (Ra.)

Colocaria ele na minha antologia por ser um poema de crítica e um ótimo pensamento. (Rr.)

Sim, eu colocaria na minha antologia, pois o poema é muito expressivo e passa diversas emoções. (Ru.)

Sim, pois reflete muito o acontecimento que marcou muito, então foi bem legal essa conversa. (Vc.)

Sim, pois ele nos faz lembrar de nosso lado podre. (Vw.)

Diversamente da turma anterior, a turma N nos surpreendeu, afinal de todas as anotações, apenas um participante, Ln., não colocaria o poema em sua antologia, pois não gostou. Todas as demais anotações são favoráveis à inserção, sendo o assunto o motivo da escolha de Ac., Gf., Lc., La., Lz., Me. e Ra. A reflexão propiciada é a razão apresentada nas anotações de Am., Ka., Mr., Mu., Rr. e Vc. Para Ca. trata-se de um poema bonito. Para Lm., o poema lembrou a primeira vez que o havia lido, confirmando ainda que solitariamente a suposição que tínhamos. A empatia de novo aparece, agora no comentário de F. A necessidade de lembrar-se do lado menos bonito do ser humano é mencionado por Vw. Para L., é o gosto que o leva para a galeria dos poemas prediletos. Lb. menciona o fato do poema retratar a realidade e por isso o escolhe. A criatividade é destacada por Lg. A identificação é exposta por Ln. e o

fato de ter se emocionado é descrito por Ru. Por fim, destaca-se a anotação de Ni. que pensa além de si e valoriza a capacidade do poema poder conscientizar as pessoas sobre as consequências de uma guerra.

7.10.3 A turma O

Sim, colocaria, por ser bonito e ao mesmo jeito feio. (Am.)

Não colocaria, pois não gostei dele. (Be.)

Sim, eu colocaria, achei esse poema forte e sempre devemos lembrar da guerra. (Bi.)

Não colocaria em minha antologia pessoal, porque não gosto de guerras. (Ca.)

Colocaria, gostei bastante. (Ce.)

Colocaria numa antologia pessoal, ele toca pessoas, me toca. (Da.)

Não colocaria, achei bonito e gostei, mas acho que há melhores. (Ed.)

Sim, pois fala de um assunto delicado e lembra da maldade humana. (Ei.)

Sim, eu colocaria em minha antologia, pois mostra um lado horrível da humanidade, o qual devemos evitar, mas não esquecer. (Ga.)

O poema entraia para minha antologia pessoal, ele faz pensar sobre o drama de cada pessoa. (Gk.)

De cara eu colocaria na minha antologia. Não sei explicar o porquê, mas esse poema me tocou de tantas formas que acho que não sei me explicar. (Gm.)

Sim, pois eu gosto de sua transparência e pelo assunto. (Gy.)

Sim, pois é um poema lindo, que retrata o mundo até hoje. (He.)

[sem anotações de Ib.]

Sim, pelo seu peso e assunto. (Is.)

Colocaria esse poema em minha antologia, porque fala sobre o passado e é de certa forma inteligente, para não repetir erros e descasos. (J.)

Sim, eu colocaria em minha antologia pessoal. Porque eu adoro esses poemas que passam mensagens que já aconteceram e acontecem na sociedade. (L.)

Com toda certeza, esse poema trata de um de seus assuntos favoritos, a história. (Lb.)

Sim, porque esse poema me toca muito. (Le.)

Colocaria, pois trata de algo tão marcante que me faria e faz refletir. (Lm.)

Colocaria esse poema em minha antologia por nos lembrar dessa catástrofe que um humano já foi capaz de fazer. (Ls.)

Não colocaria na minha antologia, porque é muito triste. (Lu.)

Eu colocaria em minha antologia pessoal, eu achei lindíssimo e sempre é bom lembrar. (Ma.)

Eu não colocaria este poema na minha antologia pessoal, pois não é meu estilo. (Mi.)

Não, eu gostei, mas não faz muito o tipo de poema que eu colocaria. (Mt.)

Sim, pois uma coisa que afetou o mundo de uma forma inexplicável. (My.)

Talvez colocaria, pois diz sobre a humanidade. (Ny.)

Não colocaria em minha antologia pessoal, por me lembrar de momento de infortúnio da humanidade. (Ra.)
Não, é um poema muito bom, mas não é o tipo de poema que eu goste muito. (Ri.)
Com certeza, colocaria, pois é um poema relevante, incrível, rico, necessário e intenso. (Rt.)
Colocaria na minha antologia pessoal, pois achei lindo e necessário. (Vc.)
Sim, pois trata da realidade da humanidade. (Vt.)
[sem anotações de Y.]
Sim, pois fala sobre um momento marcante na história da humanidade. (Yc.)

Nesta turma, houve 23 anotações favoráveis ao pertencimento nas antologias pessoais. A expressividade subjetiva predominou, dividida em várias razões. O assunto, como nas turmas anteriores, foi a principal: El., Is., L., Lb., My. e Yc. O assunto e a transparência são mencionados por Gy, provavelmente com o termo transparência ela deve estar se referindo à linguagem. Outro fator para escolha foi o fato do poema ser importante para lembrar dessa época ruim da humanidade, assim anotaram Bi., Ga., J., Ls. e Ma. O fato do poema ser belo, apesar de se referir a um momento atroz, é mencionado por Am. e Vc. Para Ce., o gosto é a razão da escolha. O potencial reflexivo, por sua vez, é o motivo de Gk. e Lm. O retrato da realidade sofrida é valorizado por He. e Vt. Por fim, destacam-se reações mais subjetivas ainda, como a adjetivação de Rt., difícil até para analisarmos. Além disso, a identificação ocorre em Da., Le. e Gm, esta última inclusive menciona a impossibilidade de se expressar diante do quanto foi tocada, revelando uma implicação singular, pois o poema lhe causou tais reações.

Dentre os motivos para não se incluir o poema estão fato de não ter gostado, como relata Be. O assunto não é apetecível para Ca. Alguns, como Ed. e Ri. preferem outros poemas a esse e por isso não mo incluiriam. O fato de ser triste é a razão apresentada por Lm. Nessa ótica segue a opinião de Ra., que prefere não ler poemas que lembram momentos ruins. Não ter se identificado é exposto por Mi. e Mt.

Por fim, vemos a indecisão de Ny., difícil de decifrar diante do exposto, que valoriza a humanidade, mas não apresenta outras razões para a dúvida.

7.10.4 A turma P

Sim, porque ele mostra como não devemos esquecer as consequências da bomba atômica. (A.)

Não, primeiramente não entendi e secundamente não gostei. (B.)

Não colocaria na minha antologia, pois é triste e faz lembrar de dor. (D.)

Eu colocaria, pois achei que tudo anotado e dito deve ser lembrado. (E.)

Sim, colocaria o poema na minha antologia pessoal, para apreciar a música que é muito bela. (Ed.)

[sem anotações de El.]

Sim, eu colocaria, porque ele é bem marcante. (F.)

[sem anotações de Ga.]

Eu colocaria em minha antologia, pois gostei da história que traz o poema. (Gk.)

Colocaria na minha antologia para apenas não esquecer e sempre lembrar da bomba de Hiroshima. (Ge.)

Sim, porque ele explica como ficou a cidade de Hiroshima. (Gb.)

Sim, porque o poema me chamou muito a atenção pelo seu conteúdo abordado. (Gl.)

[sem anotações de Gp.]

Não colocaria na minha antologia, pois não gosto de tratar das guerras. (I.)

Eu o colocaria em minha antologia pessoal, pois achei profundo. (Jo.)

Não colocaria esse poema na minha antologia pessoal porque não gosto de relembrar da guerra e do sofrimento que ocorreu no passado. (Ju.)

Sim, colocaria na minha antologia, acho legal e fala bastante de história. (K.)

Não colocaria na antologia, pois não gostei muito, não me toca muito. (Kn.)

Não colocaria em uma antologia pessoal, pois não foi uma leitura especial. (Lc.)

Não, pois não achei muito bom como os outros. (Ln.)

Não, pois não achei interessante. (Li.)

Não colocaria na minha antologia pessoal, porque não gostei muito do poema. (Le.)

Colocaria, pois retrata algo que ocorreu em nossa história. (Ls.)

Colocaria, sim, o poema em uma antologia pessoal, para lembrar da violência e guerras que já ocorreram e o que o ser humano é capaz de fazer. (Ma.)

Colocaria na minha antologia, pois achei ele tocante e gostei do assunto abordado. (Mi.)

Não, porque não gerou sentimentos fortes. (Mr.)

Não colocaria na minha antologia, porque não me representa. (Na.)

Não, pois ele não faz o tipo de poema que eu gosto, mas ele me tocou. (Os.)

Sim, pois me aproximou de fatos históricos que são causados pelos homens. (Ot.)

Não, porque por mais forte e comunicativo que o poema seja, não me vejo nele. (Ra.)

Eu não colocaria numa antologia pessoal, pois não entendi. (Sa.)

Não, não gosto de poemas. (So.)

A turma P. ficou dividida em relação ao pertencimento, 14 leitores foram favoráveis, 15 contrários. Dentre estes, a principal justificativa é a não identificação, exposta por Lc., Ln., Li., Mr., Na., Os. e Ra. O fato de não ter despertado o gosto foi exposto por B, Kn. e Le. Alguns se incomodaram com a tristeza, ou mesmo, o sofrimento e outras mazelas presentes na guerra, como atestam D., I. e Ju. Não ter entendido é a a razão de Sa., enquanto So. persiste em afirmar que não gosta de poemas.

Dentre os diletantes, o assunto é a principal razão da escolha, identificadas nos comentários de Gk., Gb., Gl., K., Ls., Mi. e Ot. Também a necessidade de não olvidarmos o ocorrido é o que cativa os leitores A., E., Ge. e Ma. Um comentário singular foi a menção à música, feita por Ed., numa referência à música feita para o poema, pela banda Secos e Molhados. Alguns, ainda, destacam o fato do poema ser marcante, profundo, como fazem F. e Jo.

7.10.5 Algumas considerações

O assunto foi muito valorizado no pertencimento nesta antologia para a maioria, mas houve quem desgostasse pela mesma razão. Outro motivo pertinente para a escolha foi a necessidade de não esquecermos desse ocorrido, como sugerem os versos de Vinicius. Vemos que alguns, por outro lado, não preferem ter em suas antologias poemas tristes ou sobre conflitos, o que é perfeitamente entendível. Também notamos que em algumas turmas, N e O, as escolhas foram mais polarizadas, enquanto nas turmas M e N, houve certo equilíbrio. O fato de alguns alunos conhecerem o poema foi menos perceptível do que esperávamos, menos de 5 participantes fizeram menção a isso. Também é possível notar que geralmente os leitores que escolheram esse poema, são aqueles que não se sentiram atraídos por temas mais líricos, mas não é uma regra, há quem goste de amor e de luta.

Surpreendeu-nos, sobretudo, o apreço que possuem por temas históricos, o que achamos que as novas séries e programas de canais abertos, como *BBC*, *History* e outros podem ter contribuído para isso. Mencionamos, ainda, o vasto conteúdo histórico que os games possuem atualmente, o que também pode influir nessa valorização.

Muito importante foi o grau de empatia desenvolvido, muitos expuseram suas subjetividades, salientando o horror, a tristeza, o sofrimento vividos pelos japoneses e se sensibilizaram com isso, mostrando a construção da alteridade em si próprios, não nos sendo possível medir o grau desta em cada um que a mencionou.

Também nos interessa perceber como o poema é um encontro entre texto e leitor deveras singular, pois enquanto uns vão às lágrimas e pensam em seus familiares, outros sequer refletem nas imagens propostas. Ou mesmo fazendo-o, relacionam-se de maneira extremamente pessoal com a situação, sendo difícil numa análise planificar reações tão díspares. Entretanto, as anotações são para nós um indício, um sinal de que esses leitores e leitoras tem um mundo além da escola, que muitas vezes a leitura conduzida de outra maneira não permite que se revele, perdendo a riqueza dessa troca de ideias, opiniões e reflexões que a leitura literária pode propiciar.

7.11 *Canto da Castanheira*

O poema araweté foi difícil de ser interpretado, mesmo com a devida contextualização. Muitos só o compreenderam, após ouvirem os colegas e retomarmos algumas observações. Devido ao apreço dado à cultura indígena e às discussões acerca das principais diferenças entre essa concepção de poesia e a que estão habitualmente acostumados, supomos que alguns optarão pela inclusão em suas antologias. Vejamos:

7.11.1 A turma M

Eu colocaria em uma antologia, gostei pelas palavras e pelo poema ser cantado. Ele entrete. (Ag.)

Não colocaria na minha antologia, apesar de ter gostado por ser de uma cultura diferente, acho que não faz “parte” de mim. (Am.)

Não, porque sei lá é um poema diferente e legal, mas não colocaria. (At.)

[sem anotações de Bi.]

Não, porque mesmo entendendo o valor desse poema, não é meu tipo. (Ca.)

Não colocaria, pois eu não entendi a essência do poema. (Ed.)

[sem anotações de El.]

Sim, porque ele abriu a roda para uma conversa e uma reflexão muito linda. (Fl.)

Eu gostei desse poema, mas não o colocaria em uma antologia, pois ele é difícil de ser compreendido. (Ga.)

Gostei do poema, mas não entra para os meus favoritos, pois ele não é meu tipo de leitura. (Gi.)

Não colocaria em uma antologia pessoal, pois não consegui compreender e entender o poema. (Gu.)

[sem anotações de Gl.]

Eu colocaria na minha antologia, pois achei super diferente e muito bom, mostrou uma cultura bem diferente. (He.)

Não colocaria numa antologia pessoal pelo seu tamanho e termos desconhecidos por mim. (Is.)

Não, porque eu não gostei do poema e não gosto da cultura indígena. (Jo.)

Eu não o colocaria na minha antologia pessoal porque o poema não faz parte da minha cultura e história. (Ju.)

Não colocaria em uma antologia, não gostei do poema. (Ka.)

Eu não colocaria em uma antologia, porque não me identifiquei, mas achei legal mostrar outras culturas. (La.)

Não, não compreendi nada desse poema. (Lv.)

Não, pois não entendi ele e nem o compreendi. (Ld.)

Não, pois apesar de gostar da cultura indígena, o culto aos deuses não me faz sentir muito bem. (Lc.)

Não, pois eu achei o poema muito difícil para se entender. (Lg.)

Não colocaria em uma antologia pessoal porque achei complicada essa linguagem deles. (Ln.)

Colocaria esse poema em uma antologia pessoal pelos valores e por sua cultura. (Mc.)

Não colocaria em uma antologia pessoal, porque gosto de mais profundo não que esse não seja. (Mg.)

Colocaria na minha antologia, pois é um poema diferente de uma cultura indígena e foi meu primeiro. (Mt.)

Sim, pois este poema me lembra que os índios são pessoas também e que devemos respeitá-las. (Ny.)

Não colocaria, mas o poema é muito importante para uma pessoa como eu. Preciso aprender mais, aí sim eu coloco. (Ra.)

Não colocaria, não faz meu tipo a ponto de colocar em minha antologia pessoal. (Re.)

Não colocaria na minha antologia porque não compreendi nada. (Th.)

Não, pois nunca faria uma antologia. (Vi.)

Esse, além de outros poemas lidos, merece ir em uma antologia pessoal pela diversidade na cultura, que é o primeiro que nos lemos. (Wa.)

A turma M apresentou bastante resistência em incluir o poema em uma suposta antologia. Apenas 7 participantes o incluíram, cada um em seu motivo específico, Ag. por ter gostado; Fl. por propiciar a reflexão; He. por ser diferente; Mc. pelos valores transmitidos; Mt. por ser o primeiro poema indígena lido; Ny. pelo respeito a essa cultura e Wa. pela diversidade.

Dentre as razões para não escolha, os participantes apontam a não identificação, como atestam Am., Ca., Gi., Ju., La., Mg. e Re. Outros elencam o

fato de não terem entendido, como confirmam as anotações de Ed., Lv. e Ld.; ou a difícil compreensão, expostas por Ga., Gu., Lg., Ln. e Th.

Ainda, há os que não lhes apetece o tamanho, como afirma Is.; e outros não gostaram como Ka. O fato de não gostar de culto aos deuses é o motivo da repulsa de Lc. Alguns, como Ra., ainda não se sentem preparados e At. não alegou nenhuma razão. Por fim, mencionamos a honestidade de Vi. em não incluir esse poema, tampouco nenhum outro, porque nunca fará uma antologia. Além disso, também registramos o não pertencimento à antologia de Jo., em virtude deste não se interessar pela cultura indígena.

7.11.2 A turma N

Não achei um poema legal e não colocaria na minha antologia, pois não faz parte da minha cultura. (Ac.)

Colocaria, por seu poema que não conhecia e também pelo fato de ser outra cultura. (Al.)

Sim, pois achei interessante ter um contato pequeno, porém não deixa de ser um contato com essa cultura. (Am.)

Sim, pois acho que culturas diferentes devem ser desenvolvidas e conhecidas. (Ca.)

Não colocaria, pois acho que quando for ler, quero me acalmar e este poema me deixaria confusa e mais nervosa. (Ei.)

Eu colocaria numa antologia pessoal, para sempre me lembrar que temos outras culturas, e todas devem ser apreciadas. (F.)

Não, porque não achei interessante esse assunto. (Fn.)

Não, pois acabei não compreendendo o poema, mas é um conhecimento muito bom, acho que às vezes devemos analisar muito, antes de falar mal de algo que não conhecemos. (Gf.)

Eu sinceramente não colocaria na minha antologia pessoal, pois o poema não me agradou tanto. (Im.)

Eu colocaria, sim, pois brasileiros estão acostumados com o normal e é legal mudar isso. (Ju.)

Não, pois não gostei muito, mas achei interessante, mas não para isso, não me interessa. (Ka.)

Sim, colocaria, pois talvez não terei muitas chances de ver um poema da cultura indígena. (L.)

Eu não o colocaria em minha antologia pessoal, porque se eu nem entendi, porque colocaria? (La.)

Eu não colocaria na antologia pessoal, pois eu não me interessei tanto nesse poema. Eu achei interessante, porém não me despertou tal interesse. (Lb.)

Não colocaria, porque é muito confuso, gosto de coisas fáceis. (Lc.)

Eu colocaria esse poema na minha antologia pessoal, pois aumenta nossos conhecimentos e nossa curiosidade. (Lg.)

Não colocaria em minha antologia por ser um poema que não entendi muito, e achei não muito interessante. (Ln.)

Eu não colocaria, pois achei muito difícil de interpretar. (Lz.)

Sim, eu colocaria, pois acho um meio de conhecimento interessante. (Me.)

Não, mas achei legal e diferente. (Mr.)

Não, não colocaria em uma antologia pessoal, pois não gosto deste poema. (Mt.)

Entraria na minha antologia, pois é um poema que traz um pedaço de uma cultura que não conhecíamos. É sempre bom adquirir conhecimento. (Mu.)

Apesar de achar esse poema muito bom e rico em conhecimento, não colocaria pela dificuldade de entendimento, se não houver alguém ajudando. (Ni.)

Colocaria esse poema em minha antologia pessoal justamente por essa cultura me agradar. (Ra.)

Esse eu não colocaria em minha antologia, por não ser um que me trouxe muito interesse. (Rr.)

Não colocaria na minha antologia, pois não senti conexão com o poema. (Ru.)

Não colocaria, pois é um poema muito ruim de entender. (Vc.)

Sim, porque é novo e sempre temos que conhecer. (Vw.)

A turma N, assim como a turma M, teve poucos alunos que incluíam o poema em suas antologias. O principal motivo para a inclusão é o pertencimento a outra cultura, como demonstram as anotações de Al., Am., Ca., F., L. e Ra. Alguns, como Ju., são mais politizados ainda, pois o escolhem com o intuito de transformar a concepção que as pessoas possuem do indígena. Outros atestam o conhecimento como a razão principal para a escolha, como fizeram Lg., Me., Mu. e Vw.

Dentre os que não o incluíam, o principal motivo é o fator gosto, presente nas anotações de Im., Ka., Lb., Mt., Rr. e Mu. Outros vão além do gosto e alegam razões como a dificuldade para se compreender (Gl., La. e Ln); enquanto há os que o julgam difícil demais, como Lz., Ni. e Vc. Para Lc. o poema é muito confuso; El., por sua vez, se sente nervosa ao lê-lo e prefere poemas para relaxar; Fn. não gostou do tema e Ac. não o colocaria por não ser de sua cultura. O único que não apresentou uma justificativa foi Mr.

7.11.3 A turma O

Não colocaria, não entendi muito. (Am.)

Não, porque não entendi. (Be.)

Eu colocaria na minha antologia, pois é muito legal. (Bi.)

Eu não colocaria porque não entendi nada. (Ca.)

Colocaria, gostei muito do jeito dele. (Ce.)

Sim, colocaria, ele é lindo e representativo. (Da.)

[sem anotações de Ed.]
 Sim, porque é indígena. (El.)
 Sim, pois é diferente e complexo, devemos pesquisar para entender. (Ga.)
 Não colocaria porque não é o tipo de poema que me define. (Gk.)
 Colocaria em minha antologia, pelo amor à cultura do Brasil. (Gm.)
 Sim, pois precisamos saber de coisas diferentes. (Gy.)
 Não, pois não gosto da maneira que é escrito. (He.)
 Sim, eu colocaria, pois achei interessante. (Ib.)
 Sim, por ser linda e diversa. (Is.)
 Não colocaria em minha antologia, porque não parece um poema. (J.)
 Eu colocaria em minha antologia pessoal pelo fato de ser algo diferente. (L.)
 Sim, pois é uma cultura que me fascina muito e é super intrigante. (Lb.)
 Sim, pois expressa a cultura de um povo importante. (Le.)
 Sim, pois é diferente. (Lm.)
 Colocaria esse poema em minha antologia, traz um conteúdo muito interessante sobre a cultura que ainda tem muito a agregar a nossa. (Ls.)
 Não colocaria, porque é ruim, não gostei. (Lu.)
 E eu colocaria na minha antologia pessoal, gostei muito por ser diferente, algo novo. (Ma.)
 Não colocaria, pois ele é muito confuso e demorado de entender. (Mi.)
 Não, foi muito confuso. (Mt.)
 Não, pois não entendi muito esse poema. (My.)
 Não colocaria. (Ny.)
 Não colocaria em minha antologia, por ser confuso. (Ra.)
 [sem anotações de Ri.]
 Sim, colocaria, pois a cultura precisa de reconhecimento. (Rt.)
 Sim, colocaria na minha antologia pessoal, pois é um poema canto muito diferente para a diversidade cultural. (Vc.)
 Sim, pois todos devem conhecê-lo, por conta de ser outra cultura. (Vt.)
 Não, pois eu não entendi muito bem. (Y.)

Na turma O houve mais adeptos à inclusão do que a rejeição, mas numa diferença mínima, 15 a 13. Dentre as principais razões, os sujeitos leitores alegam o fato de ser diferente (Ga., Gy., Is., Lm., Ma. e Vc.). O amor e o respeito à cultura indígena também é motivo relevante para Gm., Ls., Rt. e Vt. Também há quem mencione o tema abordado, como El. O fator gosto é apresentado por Ce., e o fato de ser legal por Bi. A questão de ser representante dos direitos indígenas é o motivo da escolha de Da. Ser interessante é o destaque para Ib.

Nas razões para a exclusão, ser difícil de entender é a principal, exposta por Am., Be., Ca., My. e Y. Ser confuso impossibilita a inclusão nas antologias de Mi., Mt. e Ra. Para dois outros, He. e J., a linguagem não agradou, inclusive para o último, não há semelhança com um poema. Não houve identificação para

Gk; tampouco foi despertado o gosto de Lu. Sem motivos aparentes é a anotação de Ny.

7.11.4 A turma P

Sim, pois mostra cultura e conhecimento diferente do padrão. (A.)

Não, pois é muito difícil de entender. (B.)

Colocaria na minha antologia porque é um poema diferente. (D.)

Não colocaria, pois nai dai dai, não me trouxe reflexão. (E.)

Não colocaria este poema em uma antologia pessoal, pois não acho interessante sua linguagem que requer um olhar, o qual não possuo e não tenho interesse em adquirir. (Ed.)

Não, é muito confuso. (F.)

Não colocaria em minha antologia. Não achei muito legal. (Ga.)

Não colocaria, pois não gostei desse poema. (Gk.)

Sim, pois é um poema com cultura mais diferente. (Ge.)

Sim, porque ele tem que ser mais visto na sociedade mundial. (Gb.)

Colocaria, sim, porque gostei de me aprofundar mais em sua cultura. (Gl.)

[sem anotações de Gp.]

[sem anotações de I.]

Não colocaria ele em minha antologia pessoal, pois não gostei muito. (Jo.)

Não colocaria em minha antologia pessoal, pois não achei interessante o suficiente. (Ju.)

Sim, colocaria na minha antologia, pois é diferente e inovador. (K.)

Não colocaria na antologia, pois não me interessei muito, não me toca muito. (Kn.)

Não colocaria em uma antologia pessoal, pois não gostei muito. (Lc.)

Sim, porque é algo diferente e mostra mais culturas. (Ln.)

Colocaria, pois é algo diferente. (Li.)

Eu não colocaria em minha antologia pessoal porque não gostei muito. (Lm.)

Não colocaria na minha antologia porque não achei o poema bom o suficiente. (Le.)

Colocaria em minha antologia, pois diz sobre o povo inicial do Brasil e sua cultura muito rica. (Ls.)

Não colocaria, pois é difícil de entender. (Ma.)

Achei muito bacana, porém não entraria na minha antologia pessoal. (Mr.)

Não colocaria na minha antologia porque não gostei. (Na.)

Sim, pois ele me fez refletir muito. (Os.)

[sem anotações de Ot.]

Não, pois apesar de ser algo a se preservar (a cultura indígena), não me identifico. (Ra.)

Não colocaria numa antologia pessoal, pois não gostei a este ponto, só achei interessante. (Sa.)

Não, só pra contrariar e eu não gosto de poemas. (So.)

Na turma P poucos foram os participantes que colocariam o *Canto da Castanheira* em suas vidas, principalmente pelo fato de ser diferente, como expõem as anotações de D., Ge., K. e Li. A cultura do povo indígena e sua representatividade foi destacada por A. Gl. e Ls. Aliás, na opinião de Gb. a inclusão em seu rol se justifica porque aquela deve ser mais vista e Os. o escolheu porque o poema lhe propiciou a reflexão.

Dentre os motivos para a não escolha, nesta turma preponderou a ausência de gosto e de identificação, apontadas por Ga., Gk., Jo., Ju., Kn., Lc., Lm., Le., Na. e Ra. O fato de ser difícil foi a razão de B. e Ma. Não ter lhe causado nenhuma reflexão é a alegação de E., enquanto Ed. percebe que para esse tipo de poema é necessário um “olhar” que não pretende ter. Mr., não apresenta motivos, valoriza o poema, mas não o incluiria. O fato de ser confuso é a justificativa de F. Enfim, Sa. não se identificou e So. segue afirmando que não gosta de poemas, mas essa vez expôs a expressão “só para contrariar”, o que talvez possa ser apenas uma birra adoescente, pois sempre participa das reflexões e expõe sua opinião. Caso não seja, seu desejo de não gostar de poemas é perfeitamente plausível.

7.11.5 Algumas considerações

Muitos leitores que rejeitaram a inclusão, justificam-na com a alegação de que o poema é confuso, para alguns, extremamente difícil de ler. Vemos que a exigência em separar as vozes para entender os acontecimentos para alguns foi penosa. O fato também de esperarem um modelo de poema que já possuem, prejudicou a recepção, alguns até mencionaram que não parece um poema. Houve dificuldade para alguns em admitir que poemas podem ser de outro modo, o que expõe o pouco trato com a gama de poemas existentes, adequado para a idade que possuem. Embora tenha havido rejeição, a qual não se dá no todo, pois muitos que não incluíram o poema, curtiram-no, acharam-no interessante, mas optaram por não escolhê-lo, houve muitos alunos e alunas que se admiraram na recepção e valorizaram o poema e a cultura indígenas em nome da diversidade, do respeito e da consideração alheia, valores esses de aspecto humanista. Para nós, mesmo que a inclusão na antologia não se verifique – uma

vez que é pessoal – houve satisfação em propiciar o contato, bem como em analisar como o recebem, como o incluem em suas vidas e que reflexões são desencadeadas a partir da leitura em Roda.

7.12 *Cântico Negro* de Jose Régio

Ousamos supor que este poema será escolhido por alguns, em virtude da proximidade entre sua temática e a adolescência, no que concerne à vontade de seguir as próprias escolhas. Todavia não fizemos a sugestão da inserção, portanto se ela surgir, será ao mesmo tempo um desejo próprio, não sugerido por nós, além de representar a interiorização do processo desenvolvido ao longo das Rodas, pois a repetíamos sempre no término das demais sugestões.

7.12.1 A turma M

[sem anotações de Ag.]

Gostei muito do poema, e colocaria na minha antologia, porque me identifiquei um pouco como o modo que foi colocado e o jeito de pensar. (Am.)

Eu colocaria sim em minha antologia porque é um texto muito bonito e acho que se refere aos jovens e suas decisões. (At.)

[sem anotações de Ca.]

Eu colocaria numa antologia, pois me identifiquei, achei que tem um “ar” de liberdade e de explorar, eu gosto disso. (Ed.)

Colocaria na minha antologia. (Fl.)

Gostei desse poema e seria um dos poucos que eu colocaria em minha antologia. (Ga.)

Eu me senti representada pelo poema, aliás dentro de mim existe uma loucura só minha, a qual ninguém entende. E por isso também colocaria ESTE POEMA em minha antologia. (Gi.)

Definitivamente esse poema iria para a minha antologia, pois achei muito bom, e me identifiquei com ele. Adorei. (He.)

[sem anotações de Is.]

Eu colocaria numa antologia, pois além de ser bem escrito e belo, nos ensina a seguir nossa própria opinião e mostra que somos únicos. (Jo.)

Eu o colocaria na minha antologia poética porque acho que esses questionamentos fazem muito parte da minha vida, e do que eu sinto. (Ju.)

Colocaria em uma antologia pessoal pois me identifiquei. (Ka.)

Colocaria em uma antologia pessoal. (La.)

[sem anotações de Lv.]

Um poema com passagem direta a minha antologia pessoal, me identifiquei mais do que poderia imaginar. (Ld.)

[sem anotações de Lc.]

[sem anotações de Lg.]

Eu colocaria em minha antologia porque me fez pensar em muita coisa, talvez pelo momento ruim que estou em minha vida. (Ln.)

Colocaria esse poema em uma antologia pessoal por ensinar os outros a seguirem seus próprios passos, cometer os próprios erros e viver a própria vida. (Mc.)

Sem dúvidas eu colocaria em uma antologia pessoal porque mexeu comigo. (Mg.)

Colocaria na minha antologia. (Mt.)

Não colocaria porque este poema não me inspirou muito. (Ny.)

Com toda certeza colocaria em minha antologia por ter me tocado imensamente, e se você estiver lendo isso, obrigada, você contribui muito para meu crescimento humano e profissional. (Re.)

Esse poema eu colocaria em minha antologia, porque eu relatei com a fase que estou passando que é a adolescência. (Th.)

[sem anotações de Vi.]

Esse será o primeiro poema da minha antologia pessoal, onde estarei me libertando dos padrões e escrevendo sobre o que eu quero, o que eu gosto, e principalmente nos poemas onde vou expressar minha opinião, só a minha e sem medo de ser corrompida com os padrões e estarei aceitando críticas sem medo de querer parar. (Wa.)

A recepção do poema de José Régio foi positiva. Apesar de haverem apenas 19 anotações, por razões já explanadas, 18 alunos o incluíam em suas antologias, alguns por motivos extremamente pessoais. É o caso de Wa., que o colocaria na posição de 1º poema de sua antologia. A identificação com o seu mundo e demais aspectos de suas vidas foi a razão exposta por Am., At., Ed., He., Ka., Ld., Re. e Th. Por sua vez, Ga. alega ser um dos poucos poemas que realmente gostou. A representatividade de si é o que motivou a escolha de Gi., o respeito à singularidade de cada um, a de Jo. O fato de representar uma lição é a razão de Mc.; enquanto para Ln. a possibilidade de reflexão o garante em sua lista. Mg. afirma que o poema mexeu consigo, já Fl., La. e Mt não apresentaram motivos, mas o incluíam.

Dentre os que não o escolheriam, Ny. afirma que o poema não a inspirou.

7.12.2 A turma N

Colocaria este em minha antologia, pois me identifiquei muito. (Ac.)

Colocaria na minha antologia, pois isso nos identifica muito, nessa nossa fase da vida, onde as pessoas mostram um caminho e você quer outro. (Al.)

Sim, eu colocaria na minha antologia pessoal, pois foi o poema que mais me tocou de todos os vistos até agora. (Am.)

Eu o colocaria em uma antologia, pois me identifiquei, passo por isso diante dos meus pais, nem sempre minhas escolhas são válidas. (Ca.)

Eu colocaria na minha antologia pessoal, pois me identifiquei muito com o poema, que nem sempre é a nossa família que coloca pressão na gente, mas sim a nossa sociedade. (El.)

Eu com certeza colocaria na minha antologia pessoal, por me lembrar que eu consigo, que eu vou ter apoio, que serei alguém sem ter pressão, sem alguém me julgando, aceitando pensamentos distintos que não me cabem, mas aceitarei afinal tudo aquilo que for bom eu irei absorver, o que for ruim apenas apagarei da minha mente. (F.)

Colocaria, sim, na minha antologia, pois me reconheci demais nesse poema. (Ga.)

Sim, pois o poema traz um pensamento que as pessoas deveriam seguir, escolher o próprio caminho. (Gf.)

Por conta disso, eu, com certeza, colocaria esse poema em minha antologia pessoal. (Im.)

[sem anotações de Ju.]

Colocaria, pois é uma coisa que faria. (Lc.)

[sem anotações de L.]

Eu não o colocaria, pois não gostei muito. (La.)

[sem anotações de Lb.]

E sim eu colocaria esse poema na minha antologia pessoal, me identifiquei muito. (Lg.)

Não colocaria, por não falar muito sobre mim, nem falar sobre minha realidade. (Ln.)

Eu colocaria na minha antologia pessoal, pois esse poema reflete muito sobre escolha da vida. (Lz.)

Sim, com certeza, eu colocaria esse poema em minha antologia pessoal. Ele é incrível, fala sobre a vida de um jeito todo especial e único, me incentiva a cada vez mais ser eu. (Mr.)

O poema entra fácil na minha antologia, me trouxe várias ideias e reflexões, me identifiquei muito com ele. (Mu.)

Colocaria em minha antologia, pois retrata a realidade de muita gente, principalmente de nós, jovens. E muitas pessoas se identificam. (Ni.)

[sem anotações de Pe.]

Colocaria em minha antologia pessoal, pois trata de uma realidade vivida por muitos, inclusive a minha. (Ra.)

Gostei, mas não levaria ele para minha antologia, pois tem outros que me agradam mais. (Rr.)

Eu colocaria porque fala muito da realidade de nosso país, familiares e achei legal. (Vc.)

Sim, eu colocaria na minha antologia pessoal, pois me define muito. (Vw.)

Na turma N o grau de identificação com o poema foi elevado, presente nas anotações de Ac., Al., Am., Ca., El., Im., Lg., Mu. e Ni. Outros, como F., Ga., Lc., Ra. e Vw. se sentiram representados pelo poema, por isso o escolheriam. O fato de propiciar a reflexão é o motivo de Ge. e Lz. Alguns veem-no como um incentivo pessoal a ser autêntico, é o caso de Mr.; enquanto para Vc. trata-se de um poema legal.

Dentre as razões para não inclusão está o fato de não ter gostado, exposto por La.; a não identificação para Ln. e a preferência por outros tipos de poemas para Rr.

7.12.3 A turma O

Sim, eu colocaria numa antologia pessoal, por se tratar muito dessa questão de escolhas. (Am.)

Eu colocaria na minha antologia, pois achei ele incrível. (Be.)

Eu colocaria na minha antologia, pois achei muito bom. (Bi.)

[sem anotações de Ca.]

Eu colocaria numa antologia, pois todo mundo gostaria de viver assim, mas muitos se limitam e não tem coragem. (Ce.)

Colocaria na antologia pessoal pelos motivos acima. (Da.)

[sem anotações de Ed.]

Eu gostei bastante do poema e colocaria na minha antologia, pois é muito bonito e bem adolescente, que quer ser livre. (Ei.)

Colocaria em minha antologia, é um poema lindo, e nos faz pensar muito em nosso futuro e escolhas. (Ga.)

O poema entraria para a minha antologia pessoal, porque ele expressa um sentimento bom e motivador. (Gk.)

Eu realmente colocaria em minha antologia, por tratar de uma coisa tão importante para mim: a vida! – pelo menos em minha interpretação. (Gm.)

[sem anotações de Gy.]

[sem anotações de He.]

E sim, eu colocaria na minha antologia. (Ib.)

Sim, eu colocaria ele em uma antologia pessoal. Esse poema me toca e faz sentido para mim. (Is.)

Eu colocaria na minha antologia pessoal, pois reflete sobre a vida e a morte. (J.)

Amei esse poema e acho que foi uma forma maravilhosa de encerrar a roda de literatura. Eu super colocaria em minha antologia pessoal. (L.)

Colocaria com toda e absoluta certeza em minha antologia pessoal, pois é mostrando nossa rebeldia que nos revelamos seres humanos incríveis que podemos ser algum dia. (Lb.)

Eu super colocaria numa “astrologia” kkk pessoal. (Le.)

Colocaria numa antologia, pois é maravilhoso. (Lm.)

Gostei desse poema e colocaria em minha antologia. (Ls.)

Eu colocaria esse poema na minha antologia pessoal, pois achei ele bem bonito. (Mi.)

Eu colocaria na minha antologia pessoal por utilizar metáforas fáceis de entender, diferente dos outros. (Mt.)

[sem anotações de My.]

[sem anotações de Ny.]

[sem anotações de Ra.]

Eu colocaria esse poema na minha antologia porque ele passa o que passamos no nosso dia a dia. (Ri.)

E com certeza colocaria em uma antologia pessoal. (Rt.)

Colocaria na minha antologia pessoal já que gostei muito dele e achei diferente, é bom refletir sobre as coisas às vezes. (Vc.)

E eu realmente gostaria de colocar esse poema em uma antologia, pois expressa muitos sentimentos. (Y.)

Eu colocaria esse poema numa antologia pessoal, pois me identifiquei bastante com ele. (Yc.)

A turma O foi bastante favorável à inclusão deste poema em suas antologias, não havendo quem não o incluísse, dentre, é claro, aqueles que fizeram por conta tal menção, pois, como dissemos, não fizemos sugestão nenhuma, deixando-os agir segundo suas próprias sugestões.

Assim o motivo para o pertencimento foi a identificação, exposta por Is., L., Ri., Vc., Y. e Yc. Há outras razões também explicitadas como o fato de ser incrível para Be.; bom para Bi.; um exemplo de coragem e quebra dos limites para Ce. O assunto foi mencionado por meio das escolhas que o poema sugere, exposto por Am. e Ga. Há leitores, como Gk., que realçam o sentimento bom. O fato de propiciar a reflexão é o motivo de J. e o de ser bonito, a razão para El. e Mi. o escolherem. A valorização da vida, latente no poema, é que encanta Gm. Alguns vão além e afirmam que o poema os incita à liberdade, como atesta Lb. A linguagem metaforizada foi destacada por Mt; enquanto Ln. valoriza o fato de ser maravilhoso. A escolha apenas pelo gosto é mencionada por Ls., ao passo que Ib., Le. e Rt o incluiriam, mas não sabemos as razões para tanto.

7.12.4 A turma P

Eu colocaria em minha antologia, pois muitas pessoas podem se identificar e ver que não estamos sozinhos. (A.)

Colocaria, pois é profundo e é meio que nós passamos hoje em dia. (B.)

Eu colocaria na minha antologia, pois mostra como existem pessoas que desejam ser livres, que querem ser quem são. (D.)

Sim, colocaria em uma antologia, pois o poema reflete o interior da maior parte das pessoas. (Ed.)

[sem anotações de El.]

Eu colocaria na minha antologia pessoal. (F.)

Eu colocaria com toda certeza em minha antologia, acho que o poema se refere a algo que todos em algum momento passam. (Ga.)

Sim, colocaria na antologia, pois me representa por não querer seguir o padrão imposto pela família e sociedade. (Ge.)

Sim, eu colocaria, para o povo se refletir nele. (Gb.)

Colocaria, sim, porque retrata nossos dias como adolescentes e as situações e escolhas que precisamos tomar em nossas vidas. (Gl.)

[sem anotações de Gp.]

[sem anotações de I.]

Colocaria, pois é profundo e relata histórias. (K.)

Eu colocaria na antologia, pois gostei muito da forma que ele expressou a sua indecisão no que seguir e em algumas partes me identifiquei. (Kn.)

[sem anotações de Lc.]

[sem anotações de Li.]

[sem anotações de Lm.]

Sim, colocaria na minha antologia pessoal porque me identifiquei como poema e gostei muito dele. (Le.)

Eu colocaria na minha antologia, porque acho que todo adolescente precisa ler isso. (Mb.)

Colocaria na minha antologia, pois acho que o poema ajudaria em momentos decisivos da minha vida. (Mi.)

Esse, porém, entraria na minha antologia. (Mr.)

Eu colocaria, sim, na minha antologia pessoal, pois ele me fez refletir muito. (Os.)

[sem anotações de Ot.]

[sem anotações de Ra.]

Não gosto de poemas. (So.)

A turma P também foi favorável à inserção, principalmente pela questão da identificação, como revelam A., B., Ge., Gl., Km., Le., Mb. O fato de incitar as pessoas a serem livres é a razão que sensibiliza a leitora D. Há os que postulam que o poema é um reflexo do interior dos seres, como faz Ed. Outros mencionam o caráter reflexivo que o poema suscita, como foi exposto por Gb. e Os. Há também a escolha por representar uma forma de ajuda, quando necessário, exposta por Mi., a qual revela nessa afirmação um dos usos que a literatura tem encontrado em programas de leitura recentes¹¹². O fato de ser profundo é o motivo da escolha de K.; e Ga., por sua vez, vai mais longe, e afirma que todos se sentem assim em algum momento, revelando também muita identificação e percepção crítica da dinâmica da vida no que concerne às escolhas a serem feitas. F. e Mr. não expuseram seus motivos, apesar de o incluírem. Contra a inclusão, só tivemos a anotação de So., a qual persiste em afirmar que não gosta de poemas.

7.12.5 Algumas considerações

Houve 83 anotações sobre a antologia, porém sem terem sido sugeridas por nós, o que revela que os alunos interiorizaram a ideia de pertencimento, de colocar o poema em suas vidas, de serem representados por ele. Houve, no

¹¹² Mencionamos estes programas nos capítulos 1 e 2.

nosso entender, a criação de um hábito, em virtude da frequência da atividade, (ao menos uma vez por mês, duas aulas), e da reiteração da sugestão nos poemas anteriores; propiciando, assim, o amadurecimento da ideia a ponto de haver até o simpático deboche dos participantes em parodiar a última sugestão, ao se referirem à antologia por outras palavras parecidas quanto ao som e à forma.

Assim, vê-los de própria intenção lembrar da antologia, fazer menção e ainda justificar a escolha, mostra que perceberam qual era o propósito maior das leituras, no trabalho desenvolvido em sala. Para nós, que temos por anseio a intenção de comprovar a hipótese de que uma teoria que respeita a subjetividade, aliada a metodologias interativas, pode despertar o gosto e a criação de uma antologia pessoal, estas menções gratuitas nos incitam a acreditarmos numa resposta afirmativa, não totalizante, mas favorável a tais pressupostos, pois essas anotações representam a voz discente há muito calada.

Assim, a identificação entre o assunto e a fase em que se encontram, foi o motivo mais reverenciado, seguido pela reflexão propiciada e pela defesa da liberdade de escolher.

7.13 Resultados da inserção nas Antologias

Ao reler todas as anotações sobre as possíveis razões para a inserção ou não em suas antologias, vemos que a subjetividade é um aspecto da personalidade extremamente singular. Afirmamos isso, porque nem sempre a admiração, o gosto e a descoberta são motivos para a inserção dos poemas em suas antologias. É possível, como atestam as anotações transcritas, gostar e incluir, gostar e não incluir, não gostar, mas incluir por outras razões, não gostar e não incluir. Os motivos que levam ao pertencimento são meandros, idiossincrasias, particularidades que dizem respeito aos valores, à formação, à cultura e ao conhecimento que possuem, mas também à maneira como recebem o poema, se houve ou não dificuldade – esta sim quase evitada por todos; o olhar dos colegas, os sentimentos na ocasião da leitura, e outras circunstâncias (o dia, a hora, o estado psíquico e fisiológico do(a) leitor(a), a interleitura, o processo

fantasmático em relação à obra) que combinadas àquelas delimitam a escolha que fazem.

Há, ainda, equívocos que ocorrem, como a não percepção do que é uma antologia, esse ocorrido minimamente; a confusão – que talvez sejamos os responsáveis, entre uma antologia física e a hipótese de uma antologia, mais no plano das ideias; a ausência de anotações sobre a sugestão feita, ocasionada por indisciplina, desatenção ou desinteresse; a não interação com a atividade, mínima, mas às vezes presente; a ausência do participante por motivos de saúde ou outros. Estes fatores também delimitam a análise em seu todo e deixam a ressalva de que é preciso tê-los em mente ante a quaisquer definições generalizantes e totalizantes.

7.13.1 Tabulação dos dados

Após transcrever todas as anotações presentes nos 133 diários¹¹³, foi possível construir uma planilha simples, em que foram arrolados todos os sujeitos leitores participantes na Roda de Leitura, bem como a avaliação que fizeram quanto ao pertencimento ou não do poema em suas antologias pessoais. Para isso, substituímos cada poema por um número, indicando a ordem em que foram lidos. Assim, o número 1 corresponde ao poema *Merda e Ouro*, o 2 ao poema *Lampejo*, assim sucessivamente. Vale lembrar que o primeiro poema, *Quadrilha*, não foi computado, porque não tínhamos feito a menção à Antologia, de modo que não temos anotações sobre isso.

Quanto às avaliações que fizeram, atribuímos a letra *s* para sim; *n* para não; *s/n* para aqueles que ficaram em dúvida; *s/a* para aqueles que por alguma razão deixaram de anotar algo sobre a sugestão referida e, por fim, a letra *a* para aqueles que não estavam presentes na leitura dos poemas, mas continuavam a ser participantes da roda, pois ainda estavam no colégio.

Eis o gráfico em que estão presentes as relações entre os poemas e as possíveis escolhas discentes:

¹¹³ Alguns alunos foram mudados de sala, outros transferidos. Por isso, o número total caiu minimamente.

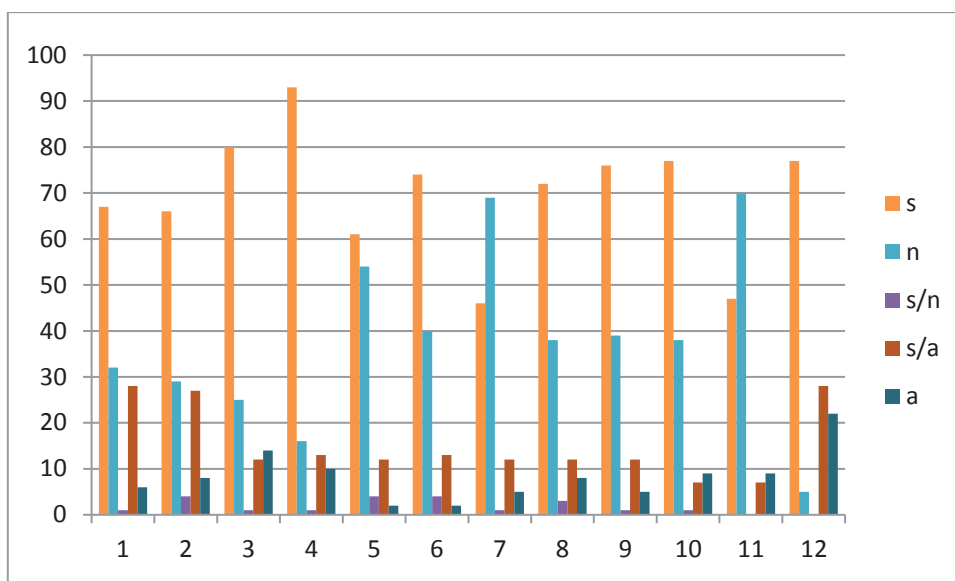


Gráfico 3 – Relação entre cada poema e o pertencimento nas antologias pessoais. Fonte: do autor.

Abaixo estão transcritos os dados que possibilitaram a composição do gráfico exposto acima, o que nos dá a dimensão da escolha que fizeram, reafirmando que dentre os 12 poemas em que a sugestão da antologia foi realizada, mais o último em que ela apareceu espontaneamente, apenas os poemas de Luci Collin e de Kãñipaye-ro Araweté foram excluídos por cerca da metade dos participantes, porém, ainda assim, encontraram em média 46 inserções, o que revela que para alguns os textos significaram de alguma forma.

	Merid	Lampejo	Frag	Deus	Foto	Caro	Resp	Sone	Trav	Rosa	Cast	Cânt
s	66	65	80	93	61	74	46	72	76	78	47	77
n	32	29	25	16	54	40	69	38	39	38	70	5
s/n	1	4	1	1	4	4	1	3	1	1	0	0
s/a	28	27	12	13	12	13	12	12	12	7	7	28
a	6	8	14	10	2	2	5	8	5	9	9	22

Tabela 2 – Escolhas discentes em relação aos poemas. Fonte: do autor.

Também é possível perceber que poemas como *Deus Negro*, *Lampejo*, *Travesti não é bagunça* e *Cântico Negro* encontraram pertencimento em muitas “bibliotecas interiores” (ROUXEL, 2013), devido às temáticas que possuem e também à relação com a linguagem, como afirmado nas análises das anotações.

Abaixo, temos a participação individual de cada sujeito leitor em relação à Antologia, não cabendo neste trabalho a análise minuciosa dos dados, mas que permite perceber como reagiram diante das leituras. Nos surpreende nessas planilhas que só dois participantes, Vi. e So., não escolheram nenhum poema que lhes pertencesse, assim como Gl., Is. e Ny. escolheram apenas um; e El., I., Mt., Pe., Ra., El., apenas dois. Olhados por esta perspectiva, foi baixa a não identificação com os textos, mas certamente ela também existe para estes sujeitos leitores, que nas anotações a justificaram, às vezes não tão explicitamente, preponderando o fator gosto, a razão de acharem a leitura difícil, a preferência por romances, entre outros.

Turma M

T. M	Me	Lam	Frag	Deu	Foto	Caro	Resp	Sone	Trav	Rosa	Cast	Cânt		s	n	s/n	s/a	a
Ag.	s	n	n	s	n	s	n	n	s	n	s	s/a		5	6	0	1	0
Am.	s	s/n	s	s	n	s	n	s	n	n	n	s		6	5	1	0	0
An.	s	s	s	s	s	s/a	n	s	n	s	a	a		7	2	0	1	2
At	s/a	s/a	s	s	n	s	s	s	s	n	n	s		7	3	0	2	0
Bi.	s	s	s	s	n	s	n	n	s	n	s/a	a		5	4	0	1	1
Ca.	s	s	n	s	n	s	n	s	s	s	n	s/a		7	4	0	1	0
Ed.	n	s	s	s	n	s	n	s	n	s	n	s		7	5	0	0	0
El.	n	s	s	s/a	n	s/a	a	n	n	n	s/a	a		2	5	0	3	2
Fl.	s/a	s	s	n	n	n	n	s	s	s	s	s		7	4	0	1	0
Ga.	s/a	s	n	s	n	n	n	s	s	s	n	s		6	5	0	1	0
Gi.	s	s/n	n	s	n	n	n	s/a	n	s	n	s		4	6	1	1	0
Gu.	s/a	s	s	s/a	n	s	s	s	n	s	n	s/a		6	3	0	3	0
Gl.	s/a	n	s	s/a	s/a	s/a	s/a	s/a	s/n	s/a	s/a	s/a		1	1	1	9	0
He.	s	n	s	s	n	s	s	s	s	n	s	s		9	3	0	0	0
Is.	n	s/n	n	s/n	n	n	s	n	n	n	n	s/a		1	8	2	1	0
Ju.	s/a	s	n	s	s/n	n	n	n	s	n	n	s		4	6	1	1	0
Ka.	s/a	s/a	s	s	n	s	n	s/a	s	n	n	s		5	4	0	3	0
La.	s	s/a	s	s	n	s	n	s	n	s	n	s		7	4	0	1	0
Lv.	s	s/a	s	s	n	n	n	n	s	n	n	s/a		4	6	0	2	0
Ld.	s/a	s/a	n	n	n	s	n	n	s	n	n	s		3	7	0	2	0
Ln.	s	n	s/a	s	n	s	n	n	s	n	n	s		5	6	0	1	0
Lc.	s/a	n	s/a	s	s/a	s	n	a	n	s	n	s/a		3	4	0	4	1
Mc.	s/a	s/a	s	s	n	n	s	n	s	s	s	s		7	3	0	2	0
Mg.	s	s/n	n	s	s/a	s	s	s	n	s	n	s		7	3	1	1	0
Mt.	s	s	s/a	s	s	s	n	a	n	s	s	s		8	2	0	1	1
Ni.	s/a	s	s	s/a	n	n	s	n	n	s	a	a		4	4	0	2	2
Ra.	s/a	s	s/a	s/a	s	s	n	s	s/a	a	n	a		4	2	0	4	2
Re.	s	s/a	s	n	n	s	s	n	n	s	n	s		6	5	0	1	0
Th.	s	s	s/a	a	s	n	n	s	s	n	n	s		6	4	0	1	1
Vi.	s/a	s/a	n	s/a	s/a	s/a	s/a	s/a	n	n	n	s/a		0	4	0	8	0
Wa.	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s		12	0	0	0	0

Ny	a	a	a	s	s	s	s	s	s	s	s	n		8	1	0	0	3
Lg.	a	a	a	s	n	s	n	s	s/a	s	n	s/a		4	3	0	2	3
Jo	a	a	s	s	n	n	n	s	n	s	n	s		5	5	0	0	2

Tabela 3 – Perfil individual dos alunos da turma M. Fonte: do autor.

Turma N

T. N	Mer	Lam	Fra	Deu	Fot	Car	Res	Sone	Trav	Rosa	Cast	Cânt		s	n	s/n	s/a	a
Ac	n	n	s	s	n	s	s	n	n	s	n	s		6	6	0	0	0
Al	s	n	a	s	n	s	n	s	n	a	s	s		6	4	0	0	2
Am	n	a	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s		10	1	0	0	1
C	s	s	s	s/a	n	s	s/a	n	a	s	s	s		7	2	0	2	1
El	n	s	s	s	n	n	s/a	n	a	n	n	s		4	6	0	1	1
F	n	s/a	s	s	s	s	n	n	s	s	s	s		8	3	0	1	0
Fn	n	s/a	s	n	s	n	s	n	s	a	n	a		4	5	0	1	2
Ga	n	s/a	n	s	n	n	s/a	s/a	s	a	a	s		3	4	0	3	2
Gf	s	s/a	s	s	s	n	n	a	n	s	n	s		6	4	0	1	1
I	n	s	s	a	a	a	a	a	a	a	a	a		2	1	0	0	9
Im	s	s/a	s	s	s	s	n	s	s	s	n	s		9	2	0	1	0
Ju	n	s/a	s	s	s	s	s/a	s	n	a	s	s/a		6	2	0	3	1
Ka	s	s	s	s	s/n	n	n	s/n	s	s	n	a		6	3	2	0	1
L	s	s/a	s	s	s	s/n	n	s	s	s	s	s/a		8	1	1	2	0
Lb	s	s/a	s	s	n	s	s	s	s	s	n	s/a		8	2	0	2	0
Lg	s	s	s	s	s	n	s	a	s	s	s	s		10	1	0	0	1
La	n	s	n	a	n	s	n	n	s	s	n	n		4	7	0	0	1
Lc	n	n	a	a	s	n	s	s	s	s	n	s		6	4	0	0	2
Lz	s/a	a	s	a	s/a	s/a	n	s	s	s	n	s		5	2	0	3	2
Ln	n	s	s	s	s	s	s	s	s	s	n	n		9	3	0	0	0
Mr	s	s	s	s/a	s/n	s	s/a	n	s	s	n	s		7	2	1	2	0
Mt	s/a	s/a	s/n	a	s	s	n	n	n	s/a	n	a		2	4	1	3	2
Me	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s	s	a		10	1	0	0	1
Mu	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s		12	0	0	0	0
Ni	s	s	s	s	s	n	n	s/n	s	s	n	s		8	3	1	0	0
Pe	s	s/a	s	a	s/a	s/a	s/a	s/a	s/a	a	a	s/a		2	0	0	7	3
Ra	n	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s		11	1	0	0	0
Rr	s/a	s	s	s	s	s/a	s	n	s	s	n	n		7	3	0	2	0
Ru	n	s	s	s	n	s/n	n	n	s	s	n	a		5	5	1	0	1
Vc	s	s	s/a	s	n	s	n	s	s	s	n	s		8	3	0	1	0
Vw	n	s/a	s	s/a	s	s	n	s	s	s	s	s		8	2	0	2	0

Tabela 4 – Perfil individual dos alunos da turma N. Fonte: do autor.

Turma O

T. O	Mer	Lam	Fra	Deu	Fot	Caro	Resp	Sone	Trav	Rosa	Cast	Cânt		s	n	s/n	s/a	a
Am	s/a	n	s/a	s	s	s	n	n	s	s	n	s		6	4	0	2	0
Be	n	s	s/a	s	n	n	n	n	n	n	n	s		3	8	0	1	0

Bi	s	s/a	s	s	s	n	n	s	s	s	s	s		9	2	0	1	0
Ca	s	s/a	s/a	s	s/a	n	n	s	s/a	n	n	s/a		3	4	0	5	0
Ce	n	n	n	s	s	s	s	s/n	s	s	s	s		8	3	1	0	0
Da	s	s	a	s	n	a	s	s	s	s	s	s		9	1	0	0	2
Ed	n	s	s	n	s	s	n	n	s/a	n	n	s/a		4	6	0	2	0
El	s	s	s	n	s	s	n	s	s/a	s	s	s		9	2	0	1	0
Ga	n	n	s	s	s	s	s	s	s/a	s	s	s		9	2	0	1	0
Gk	n	s/a	s	s	s	s	n	n	n	s	n	s		6	5	0	1	0
Gm	s/n	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s		10	1	1	0	0
Gy	s	s	s	s	s	s	n	s	a	s	s	s/a		9	1	0	1	1
He	s	n	n	n	s/n	s/a	s	a	s/a	s	n	s/a		3	4	1	3	1
Ib	s	s	s	s	a	n	s/n	s	s	s/a	s	s		8	1	1	1	1
Is	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s		12	0	0	0	0
J	n	s	n	s	n	n	s	n	s	s	n	s		6	6	0	0	0
L	s	s	n	s	s	s	n	s	s	s	s	s		10	2	0	0	0
Le	s/a	n	s	n	s	s	s	s	n	s	s	s		8	3	0	1	0
Lb	n	s	s	s	s	s/n	n	s	s	s	s	s		9	2	1	0	0
Lm	s	s	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s		11	1	0	0	0
Lu	n	n	n	n	s/a	s	s/a	n	n	n	n	a		1	8	0	2	1
Ls	s	s/a	s/a	s/a	s	s/a	s/a	s	s/a	s	s	s		6	0	0	6	0
Ma	s/a	s	s	s	s	s	s	s/a	s	s	s	a		9	0	0	2	1
Mt	s	s	s	s	n	s	n	s	s	n	n	s		8	4	0	0	0
My	n	s	s	s	n	s	n	s	s/a	s	n	s/a		6	4	0	2	0
Mi	s	n	s	s	n	n	n	s	n	n	n	s		5	7	0	0	0
Ny	n	n	s	n	n	s/n	s/a	n	n	s/n	n	s/a		1	7	2	2	0
Ra	n	n	s/a	n	s/a	s	n	s	n	n	n	s/a		2	7	0	3	0
Rt	s	s	n	s/a	s/a	s/a	s	s	s	s	s	s		8	1	0	3	0
Ri	s	s/a	s	s/a	s/a	s/a	n	s/a	s	n	s/a	s		4	2	0	6	0
Vc	n	s	s	s	n	n	s	n	s/a	s	s	s		7	4	0	1	0
Vt	s	s	a	s	s	s	s	s	a	s	s	a		9	0	0	0	3
Y	s	s	s	s	s	s	n	a	s	s/a	n	s		8	2	0	1	1
Yc	a	a	a	s	s	n	n	s	s	s	a	s		6	2	0	0	4

Tabela 5 – Perfil individual dos alunos da turma O. Fonte: do autor.

Turma P

T. P	Mer	Lam	Fra	Deu	Fot	Car	Res	Son	Tra	Ros	Cast	Cânt		s	n	s/n	s/a	a
A	a	a	a	a	s/a	s	s	n	n	s	s	s		5	2	0	1	4
B	n	s	s	s	n	n	n	s	s	n	n	s		6	6	0	0	0
D	s	n	n	n	s	s/a	n	s	s	n	s	s		6	5	0	1	0
E	s	s	s	s	s	s	n	s	n	s	n	a		8	3	0	0	1
Ed	s	s	s	s	s	n	s	n	n	s	n	s		8	4	0	0	0
El	s	s/a	a	s/a	n	n	a	a	s	s/a	a	s/a		2	2	0	4	4
F	s	s	n	s	s	s	n	s/a	s	s	n	s		8	3	0	1	0
Ga	s/a	s	a	n	s	s	n	s	s	s/a	n	s		6	3	0	2	1

Gk	s	s	s	a	s	s	s	n	n	s	n	a		7	3	0	0	2
Gb	s/a	s	a	s	s	n	s	s	s	s	s	s		9	1	0	1	1
Ge	s	s	n	s	n	n	s	n	s	s	s	s		8	4	0	0	0
Gl	s/a	s	a	s	n	n	s	n	n	s	s	s		6	4	0	1	1
Gp	a	a	a	a	s	s	a	s	s	s/a	s/a	s/a		4	0	0	3	5
I	s	n	a	n	n	s	s	s	s	n	s/a	s/a		5	4	0	2	1
Jo	s/a	n	s	s	s	s	n	s/a	s	s	n	a		6	3	0	2	1
Ju	s	n	s	s	s	s	s	s	s	n	n	a		8	3	0	0	1
K	s	n	s	s	s	s	n	s	s	s	s	s		10	2	0	0	0
Kn	s	s	s	n	n	s	n	s	s	n	n	s		7	5	0	0	0
Lm	s	s	s	s	s	n	n	s	s	a	n	s/a		7	3	0	1	1
Le	s/a	n	s	s	s	s	n	s	s	n	n	s		7	4	0	1	0
Li	s	n	s/a	s	s	s	s/a	s/a	s	n	s	s/a		6	2	0	4	0
Lc	s/a	n	s	s	n	n	n	s	n	n	n	s/a		3	7	0	2	0
Ln	s	s	s	s	n	s	s	s	n	n	s	a		8	3	0	0	1
Ls	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s/a		11	0	0	1	0
Ma	s	n	s	s	s	n	n	n	n	s	n	a		5	6	0	0	1
Mb	s	s/a	s	s	n	n	s	n	s	a	a	s		6	3	0	1	2
Mr	n	n	n	s	s	n	n	s	s	n	s	s		6	6	0	0	0
Mi	s	s	n	s	s	n	n	s	s	s	a	s		8	3	0	0	1
Na	s	s/a	s	s	s	s	n	n	n	n	n	a		5	5	0	1	1
Os	s	s	s	s	n	n	s	s	n	n	s	s		8	4	0	0	0
Ot	s/a	s	n	s	s	s	s	s	s/a	s	s/a	s/a		7	1	0	4	0
Ra	s/a	s	s	s	n	s/a	a	s	n	n	n	s/a		4	4	0	3	1
Sa	n	n	n	s	n	s	s	s/a	s	n	n	a		4	6	0	1	1
So	s/a	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n		0	11	0	1	0

Tabela 6 – Perfil individual dos alunos da turma P. Fonte: do autor.

7.14 Questionário sobre as Rodas de Leitura

Ao término das Rodas, na última semana de aula, realizamos uma pesquisa qualitativa que tinha por objetivo mensurar como foi a Roda de Leitura para os alunos, se eles se sentiram implicados, se fariam uma antologia e que tipos de poemas estariam presentes. Dos 133 alunos, conseguimos as respostas de apenas 110, pois muitos não vinham mais à aula, fator comum na última semana e agravado pelo restauro do CEP, que fez com que as aulas fossem antecipadas aos sábados¹¹⁴, terminando duas semanas antes do proposto no calendário letivo.

¹¹⁴ Apesar do esforço do corpo docente, os sábados eram praticamente nulos, pois não podíamos ministrar conteúdos novos, uma vez que certos alunos já estavam envolvidos em outra atividade

Assim, sugerimos que respondessem o mais honestamente possível, para que pudéssemos usar também este instrumento de pesquisa na tentativa de verificar a veracidade das hipóteses que temos para o trabalho com poesia na Educação Básica.

7.14.1 Expressão subjetiva da participação

A primeira pergunta foi a seguinte: *Descreva como foi a experiência da Roda de Leitura para você, mencionando aspectos que possam ter contribuído para seu crescimento intelectual e/ou pessoal.* Dos 110, com exceção de Vi., não há quem não tenha gostado, (in)felizmente. Afirmamos isso, porque pensando no trabalho realizado, na aplicação prática da pesquisa, isso muito nos felicita, porém de um ponto de vista científico não nos parece que as Rodas tenham sempre esse apreço, afinal alguns reclamavam quando ela ocorria.

Abaixo reproduzimos as imagens de algumas respostas à pesquisa, em que podem ser vistas as considerações dos alunos e alunas sobre o valor da roda para si. Eis algumas:

“Foi ótima a experiência, ajudou-me a abrir mais a mente e a expressar-me melhor, gosto muito das Rodas de Leitura e acho que vai marcar-me por toda a vida.” (Le.)

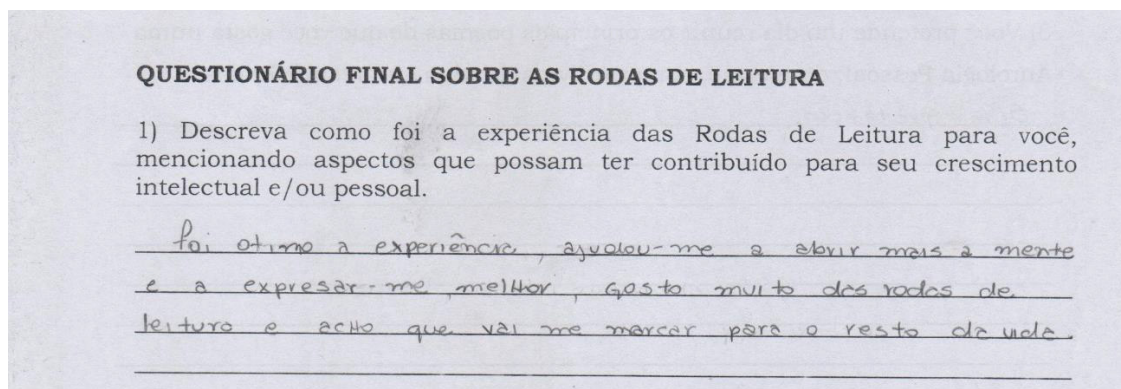


Figura 22 – Resposta de Le. à questão 1. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

antes dessa decisão e, portanto, não compareceriam, além de outras formas de descrédito advindas das posturas de alunos, professores e pais. Assim, as Rodas não ocorriam nunca aos sábados pela falta de córum, pois houve vezes que contávamos com cerca de 6 a 8 alunos, em dias de grande presença.

“A roda de leitura me fez questionar muitas coisas e atitudes, foi um bem que me ajudou a melhorar e o fato dos poemas me trouxe a paixão pela literatura e consegui desenvolver melhor textos e compreender melhor poemas e as palavras.” (Wa.)

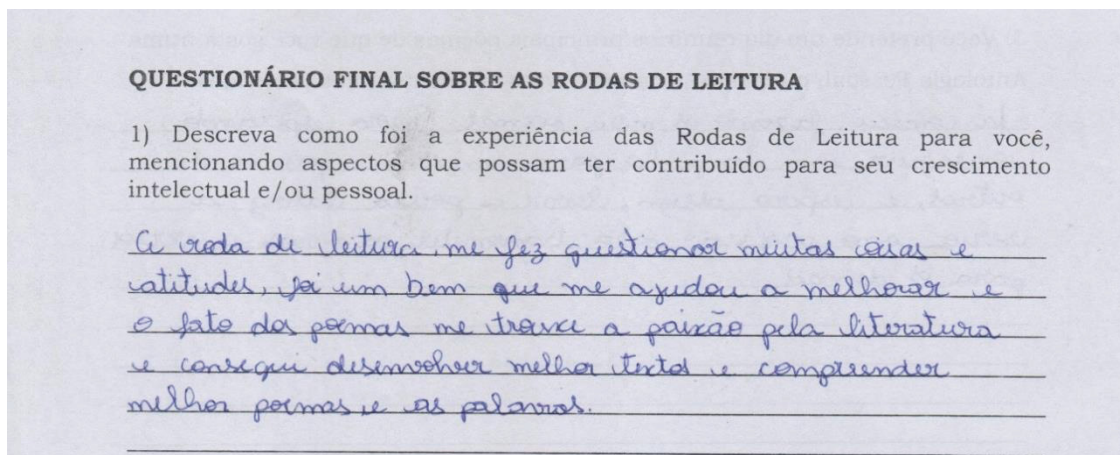


Figura 23 – Resposta de Wa. à questão 1. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

“Eu achei algo mega diferente e super legal, as rodas me trouxeram um maior conhecimento sobre a poesia, fez-me pensar em coisas que nunca imaginaria, as reflexões que tive com as Rodas foram super importantes para meu conhecimento pessoal.” (He.)

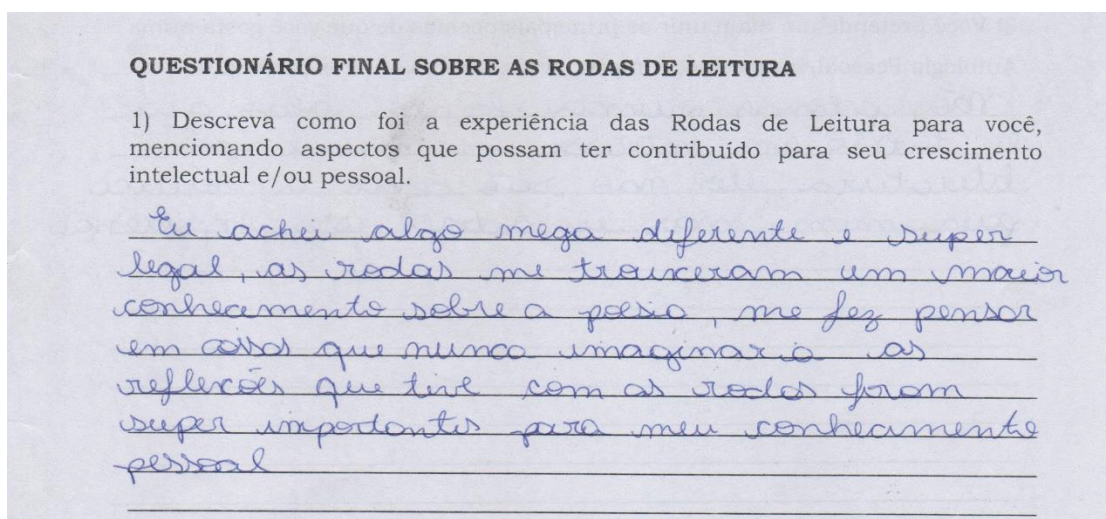


Figura 24 – Resposta de He. à questão 1. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

“No começo eu não gostava muito da Roda de Leitura, porque eu tinha vergonha de falar na frente da sala, mas depois fui me acostumando. Eu gostei porque eu conheci uns poemas muito bonitos e que provavelmente não os leria sem a Roda de Leitura.” (Mi.)

QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE AS RODAS DE LEITURA

1) Descreva como foi a experiência das Rodas de Leitura para você, mencionando aspectos que possam ter contribuído para seu crescimento intelectual e/ou pessoal.

No começo eu não gostava muito da Roda de Leitura porque eu tenho vergonha de falar na frente da sala, mas depois fui me acostumando.

Eu gostei da roda de leitura porque eu conheci alguns poemas muito bonitos e que provavelmente não leria sem a roda de leitura.

Figura 25 – Resposta de Mi. à questão 1. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

“Foi muito bom participar das Rodas, pois tive um crescimento pessoal muito grande, aprofundei-me, interessei-me muito mais por poemas e percebi a beleza deles e o quanto podem nos ensinar, acrescentar-nos conhecimento, aprendi a interpretá-los melhor, a entender a mensagem que eles passam.” (Ni.)

QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE AS RODAS DE LEITURA

1) Descreva como foi a experiência das Rodas de Leitura para você, mencionando aspectos que possam ter contribuído para seu crescimento intelectual e/ou pessoal.

Foi muito bom participar das Rodas, pois tive um crescimento pessoal muito grande, um crescimento intelectual, me aprofundei, me interessei muito mais por poemas e percebi a beleza deles e o quanto podem nos ensinar, nos acrescentar conhecimento, aprendi a interpretá-los melhor, a entender as mensagens que eles passam.

Figura 26 – Resposta de Ni. à questão 1. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Eu gostei muito das Rodas de Leitura porque eu conheci vários poemas que nunca tinha lido e que mudaram a minha vida, que me fizeram enxergar as coisas de formas diferentes.” (My.)

QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE AS RODAS DE LEITURA

1) Descreva como foi a experiência das Rodas de Leitura para você, mencionando aspectos que possam ter contribuído para seu crescimento intelectual e/ou pessoal.

Eu gostei muito das rodas de leitura porque eu conheci vários poemas que nunca tinha lido e que mudaram a minha vida, que me fizeram enxergar as coisas de formas diferentes.

Figura 27 – Resposta de My. à questão 1. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

“No começo achei um pouco chato, mas logo comecei a gostar e a aprender cada vez mais. Foram abordados poemas com assuntos interessantes, e isso é o mais legal.” (La.)

QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE AS RODAS DE LEITURA

1) Descreva como foi a experiência das Rodas de Leitura para você, mencionando aspectos que possam ter contribuído para seu crescimento intelectual e/ou pessoal.

Na começo achei um pouco chato, mas logo comecei a gostar e a aprender cada vez mais com eles. Os poemas com assuntos importantes foram abordados e isso é o mais legal.

Figura 28 – Resposta de La. à questão 1. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

“Eu achei a Roda de Leitura extremamente importante para o nosso crescimento, tanto intelectual quanto pessoal, pois não eram perguntas, eram formas de reflexão para tentarmos pensar um pouco mais além e tratarmos os assuntos importantes e às vezes polêmicos, mas foi extremamente divertida cada uma de nossas rodas” (Lb.)

QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE AS RODAS DE LEITURA

1) Descreva como foi a experiência das Rodas de Leitura para você, mencionando aspectos que possam ter contribuído para seu crescimento intelectual e/ou pessoal.

Fui achii a roda de leitura extremamente importante para o meu crescimento tanto intelectual quanto pessoal, pois não eram "perguntas" eram formas de reflexão para darmos pontos um para mais além e tratarmos de assuntos importantes e as vezes polêmicas, mas, foi extremamente divertida cada uma de nossas rodas

Figura 29 – Resposta de Lb. à questão 1. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

“Minha experiência com a Roda de Leitura foi muito boa porque consegui me desenvolver muito como, por exemplo, quando eu ler um poema, eu vou conseguir identificar o que ele está querendo dizer.” (Lm)

QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE AS RODAS DE LEITURA

1) Descreva como foi a experiência das Rodas de Leitura para você, mencionando aspectos que possam ter contribuído para seu crescimento intelectual e/ou pessoal.

Minha experiência com a roda de leitura foi muito boa porque consegui me desenvolver muito como por exemplo quando eu ler um poema eu vou conseguir identificar o que ele está querendo dizer.

Figura 30 – Resposta de Lm. à questão 1. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

“Eu gostei muito das Rodas de Leitura, elas abriram meu conhecimento para a diversidade de gênero, culturas diversas e a conquistas de sonhos que primeiramente parecia impossível.” (F.)

QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE AS RODAS DE LEITURA

1) Descreva como foi a experiência das Rodas de Leitura para você, mencionando aspectos que possam ter contribuído para seu crescimento intelectual e/ou pessoal.

Eu gostei muito das rodas de leitura, ela abriu meus conhecimentos pelas diversidades de gêneros, culturas diversas e a conquista de sonhos que anteriormente parecia impossível.

Figura 31 – Resposta de F. à questão 1. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

“Antes da Roda, eu tinha lido uns dois poemas, por causa do colégio onde eu estudava. Depois da Roda, eu comecei a gostar de poema, pois percebi que o poema não é apenas falar sobre amor, mas sim protestar sobre coisas que acontecem ou aconteceram no mundo. Com a Roda, eu aprendi a ver as coisas não apenas de um lado e vi poemas de outras culturas etc.” (D.)

QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE AS RODAS DE LEITURA

1) Descreva como foi a experiência das Rodas de Leitura para você, mencionando aspectos que possam ter contribuído para seu crescimento intelectual e/ou pessoal.

Antes da Roda eu tinha lido uns dois poemas, por causa do colégio onde eu estudava. Depois da Roda eu comecei a gostar de poema, pois percebi que o poema não é apenas falar sobre amor mas sim protestar sobre coisas que acontecem ou aconteceram no mundo. Com a Roda, eu aprendi a ver as coisas não apenas de um lado e vi poemas de outras culturas e etc.

Figura 32 – Resposta de D. à questão 1. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

“As Rodas de Leitura eram um momento em que eu poderia expor minha opinião conforme o poema, eu podia expor pensamentos, aprendi a escutar a opinião alheia, aprendi a ver que cada um possui um pensamento e nem sempre irei concordar, adquiri conhecimento e me ajuda com meus discursos.” (F.)

QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE AS RODAS DE LEITURA

1) Descreva como foi a experiência das Rodas de Leitura para você, mencionando aspectos que possam ter contribuído para seu crescimento intelectual e/ou pessoal.

As rodas de leitura era um momento que eu poderia expor minhas opiniões conforme o poema, eu podia expor pensamentos, aprendi a escutar opiniões alheia, aprendi a ver que cada um possui um pensamento e nem sempre sou capaz de lembrar, adquiri conhecimentos e me ajudo com meus discursos.

Figura 33 – Resposta de F. à questão 1. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

“Eu achei uma dinâmica muito interessante, gostei de verdade, é muito melhor do que só lermos um poema e respondermos sobre ele.” (Is.)

QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE AS RODAS DE LEITURA

1) Descreva como foi a experiência das Rodas de Leitura para você, mencionando aspectos que possam ter contribuído para seu crescimento intelectual e/ou pessoal.

Eu achei uma dinâmica muito interessante, gostei de verdade, é muito ~~melhor~~ melhor do que só lermos um poema e respondermos sobre ele.

Figura 34 – Resposta de Is. à questão 1. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Vemos, entre os relatos selecionados, que a Roda de Leitura é uma experiência positiva, capaz de despertar o gosto pela poesia e a reflexão. Como afirma José Helder Pinheiro Alves (2007),

Bons poemas, oferecidos constantemente (imaginamos pelo menos uma vez por semana), mesmo que para alunos refratários (por não serem acostumados a este tipo de prática), têm eficácia educativa insubstituível. (ALVES, 2007, p. 21)

Muitos destacam a oportunidade dada a se expressarem e debaterem como algo importante para aprenderem e se realizarem enquanto sujeitos, como defendem os teóricos da Didática da Implacação:

Os diários de bordo realizados pelos alunos revelam a existência de uma relação pessoal com o texto que autoriza uma leitura autônoma. Na via aberta por essa atividade, convém desenvolver uma *didática da implicação* do sujeito leitor na obra, não somente não o ocultando mais, mas impulsionando seu desenvolvimento imaginário e fantasmático na obra, convidando-o a exprimir-se sobre seu prazer ou seu desprazer na leitura. Não se trata, no entanto, de renunciar ao estudo da obra na sua dimensão formal e objetiva, mas ao acolher as impressões dos alunos, favorecer neles a descoberta das implicações pessoais na leitura. Trata-se de fazê-los sair de uma postura de exterioridade construída face a um objeto escolar para levá-los a compreender que a obra se dirige a eles. Se os professores não auxiliam nessa tomada de consciência, ela está arriscada a nunca ocorrer. (ROUXEL, 2013, p.206-207)

Relevante também é a expressão do incômodo sentido ao precisar se expressar, mas que foi sendo perdido com a sequência da prática. Assim, acreditamos que foi uma experiência agradável, inclusive para nós, pois só sabíamos do valor das Rodas de Leitura em termos teóricos, mas não tínhamos aplicado esta metodologia. Por isso, também nos surpreendemos ao ver que os discentes curtem realmente expressar e ouvir a opinião alheia, de modo que se sentem valorizados e incluídos. Ao dar voz às suas subjetividades, (ainda que para alguns represente algo um pouco constrangedor, por medo ou timidez), é lhes mostrado que possuem capacidade de refletir sobre si e os outros, ampliando sua cidadania e autonomia.

7.14.2 Os poemas como parte do repertório cultural

A segunda questão está relacionada com a possível percepção de que poemas também podem formar o repertório de um indivíduo, como outros bens culturais.

Eis a pergunta: *Após ler os poemas, em Roda, e anotar suas percepções, reflexões e sentimentos nos Diários, você conseguiu perceber que os poemas – assim como os filmes, as músicas, as séries – podem fazer parte do repertório cultural de uma pessoa? Justifique.*

Ao concebê-la, não nos demos conta de que a pergunta, ainda que não tenhamos tido a intenção, força a resposta positiva, pois dificilmente um aluno ou aluna dirá que não percebeu, talvez com o medo do olhar do outro ou do

próprio professor. Assim, não transcreveremos as respostas afirmativas porque nos soaram tendenciosas diante de tal pergunta.

Entretanto, entendemos relevante expor algumas respostas que encontramos, pois mesmo diante da pergunta positiva, alguns se posicionaram de maneira não favorável:

“Eu acho que sim, pois minhas amigas se identificaram muito com poemas, elas gostam muito, eu gosto de poemas, mas não é a minha arte favorita, mas realmente acho que é muito importante para as pessoas.” (El.)

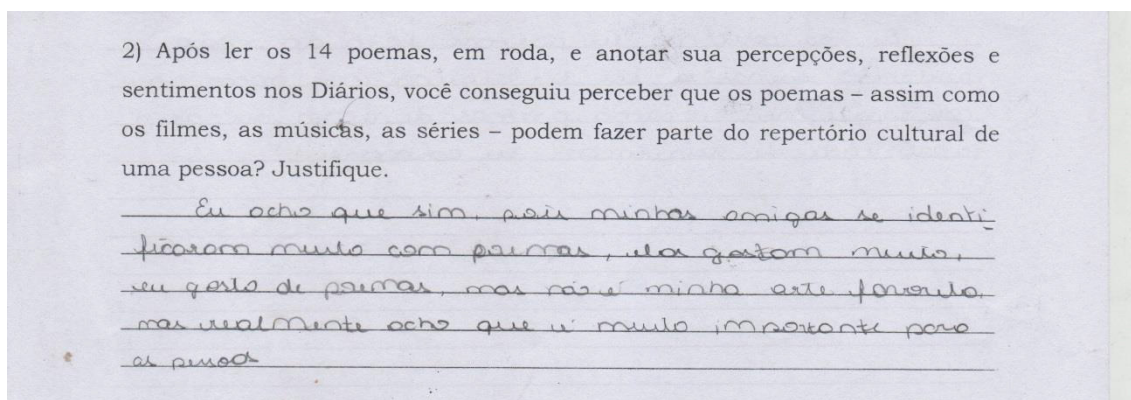


Figura 35 – Resposta de El. à questão 2. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

É interessante ver que El. mantém a dúvida, mas aponta a experiência das amigas como justificativa para a pergunta, mostrando que se para ela o poema importa menos, para outros possui muito valor. Parece-nos uma resposta bastante sincera, diante de como a questão foi proposta.

Outro exemplo é a resposta de Gf., “eu acho que sim, pois dependendo da sua referência você pode gostar”, que ilustra para este aluno o fato de que o indivíduo pode ser mais ou menos inclinado para a poesia, conforme sua referência, que nesse sentido nos soa como sinônimo de hábito, formação, ou ainda, ligação com essa forma de arte.

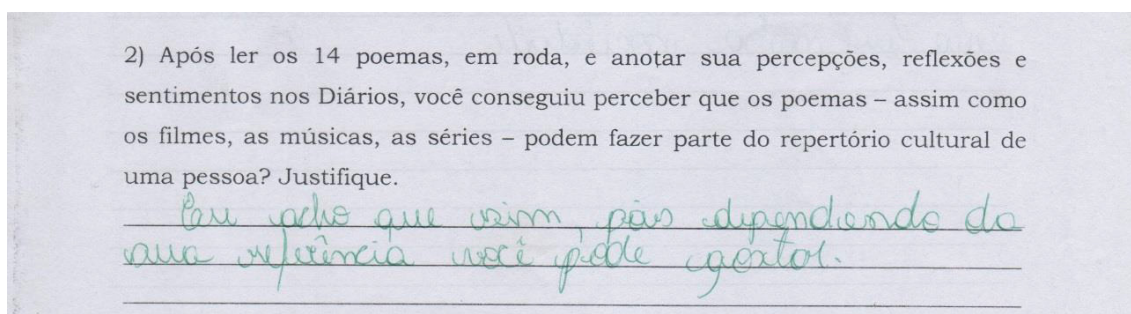


Figura 36 – Resposta de Gf. à questão 2. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Também registramos o exposto por G1, “eu não entendo sobre os poemas, mas podem mudar as pessoas”, que nos mostra uma extrema dificuldade, porém só revelada no questionário final, mas que justifica a pouca presença de anotações extensas nos Diários, a não exposição desenvolvida entre os colegas e o extremo silêncio que o permeia. Mesmo assim, trata-se de uma subjetividade interessante, que acaba por crer no benefício transformador, embora não chegue a sentir nenhum desses efeitos.

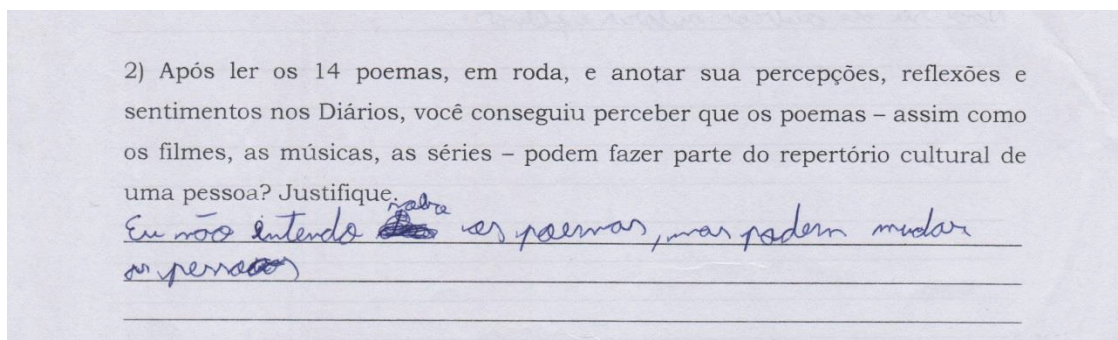


Figura 37 – Resposta de G1. à questão 2. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

7.14.3 A composição da antologia

A terceira questão do questionário final está relacionada com a composição da antologia e a compra futura de livros de poemas. Com essa questão intentamos sondar mais a fundo até que ponto a relação com os poemas se dá de forma mais efetiva, a ponto de confrontar as respostas com as demais, revelando o apego real à leitura realizada. Em outras palavras, desejamos ver as razões porque 107 alunos responderam que perceberam que a poesia pode formar o repertório cultural de uma pessoa (questão 2), no entanto, diante da questão 3, 12 alunos ficaram em dúvida em formar uma antologia/comprar um livro e 20 sequer pensam nisso¹¹⁵.

Dessa forma, reproduziremos as respostas daqueles que não intentam formar a sua antologia, tampouco pensam em comprar livros, para em seguida analisar as razões para tal decisão:

¹¹⁵ Temos como inspiração a estratégia usada por Ronis de Souza, em sua tese sobre o hábito de leitura dos professores do Espírito Santo, os quais respondem numa questão adorar e ler poesia, mas em outra não comprariam, nem dariam um livro de presente, o que revela na verdade que não leem.

Para Gf., a razão é a “certeza de que não irá ler”, o que denota que a leitura não é prática comum em sua vida, entretanto “amou alguns”, o que reforça a capacidade interativa das Rodas, porém – neste caso – desmente a hipótese de que as Rodas podem despertar o gosto pela leitura para todos.

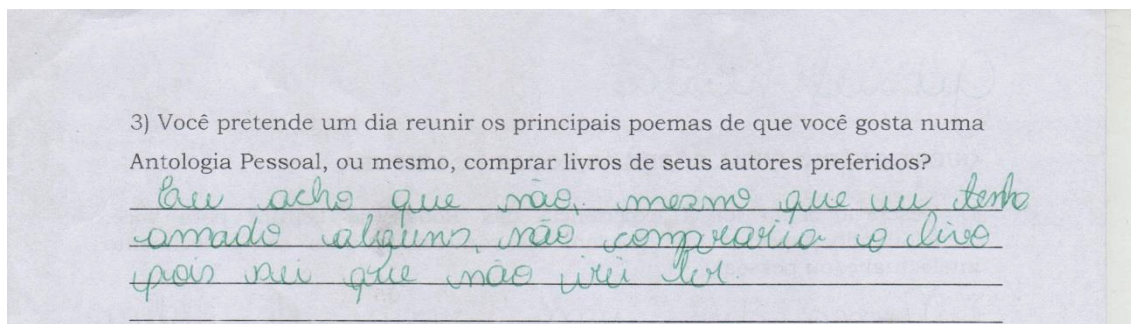


Figura 38 – Resposta de Gf. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Para Th. o motivo não está relacionado ao fato de não gostar de ler, mas em ler outros gêneros literários, “livros longos que contam histórias detalhadas”, que corroboram a pesquisa de Gabriela Rodela de Oliveira, já citada neste trabalho, cuja lista de leituras dos adolescentes é repleta de romances.

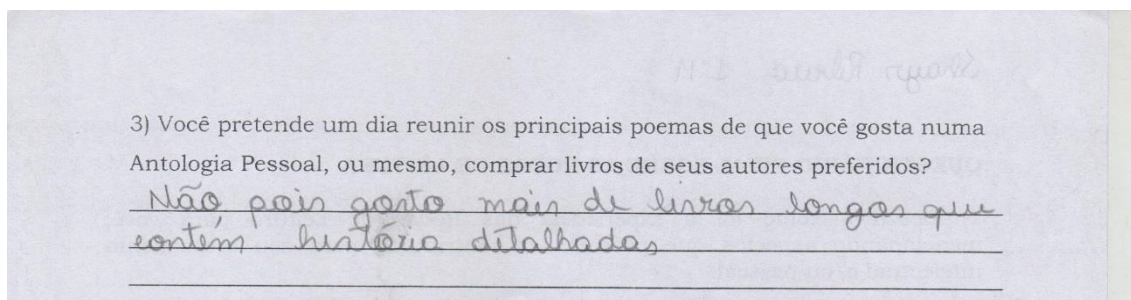


Figura 39 – Resposta de Th. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Assim, também pensa Ls., que prefere “livros, contos, histórias óbvias”, reiterando não só a relação dos adolescentes com a sociedade, mas da própria sociedade consigo mesma, afinal é a poesia a menos consumida das artes, seja em termos acadêmicos, seja em termos mercadológicos.

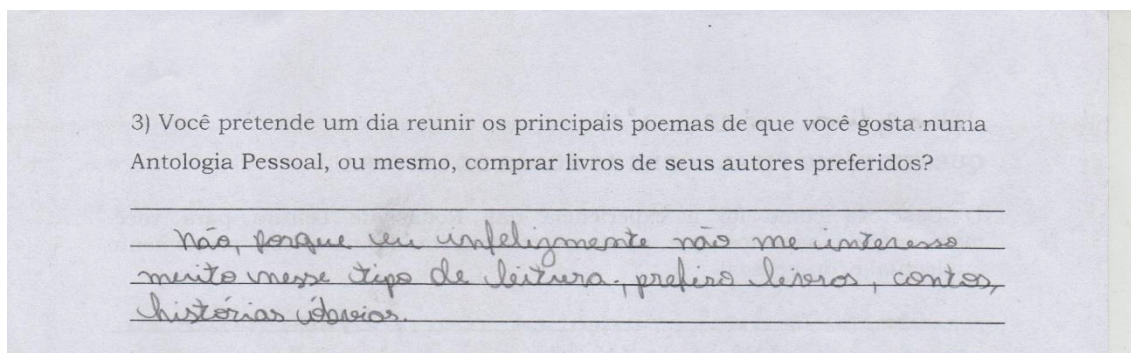


Figura 40 – Resposta de Ls. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Lv. e Ls. são breves e sucintos, expondo apenas “não”, impossibilitando-nos de ir além na busca dos porquês da recusa.

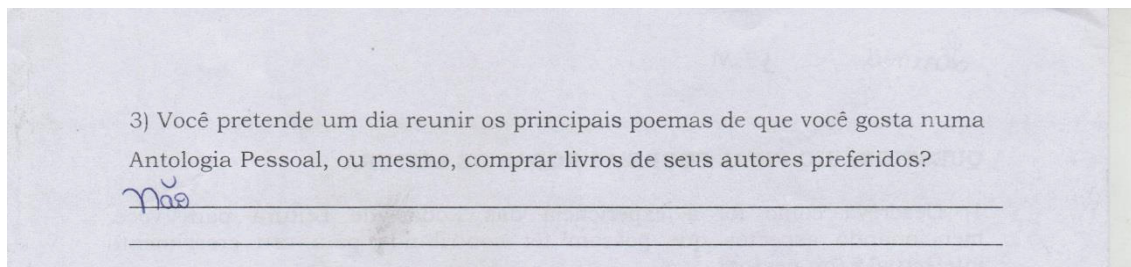


Figura 41 – Resposta de Lv. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

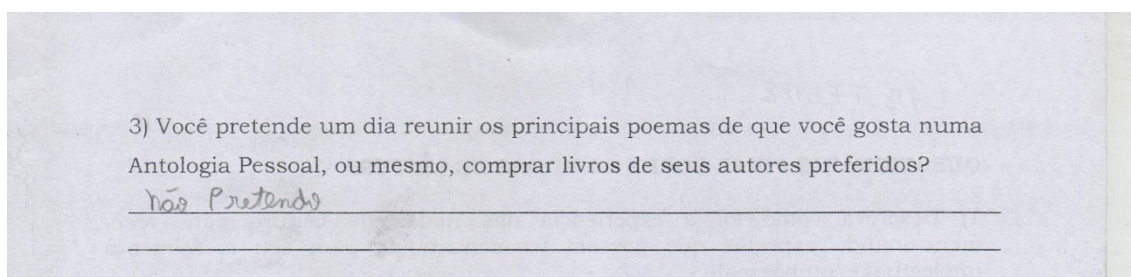


Figura 42 – Resposta de Ls. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Ca. também opta negativamente, entretanto valoriza a atividade, mencionando que a achou “extremamente interessante”.

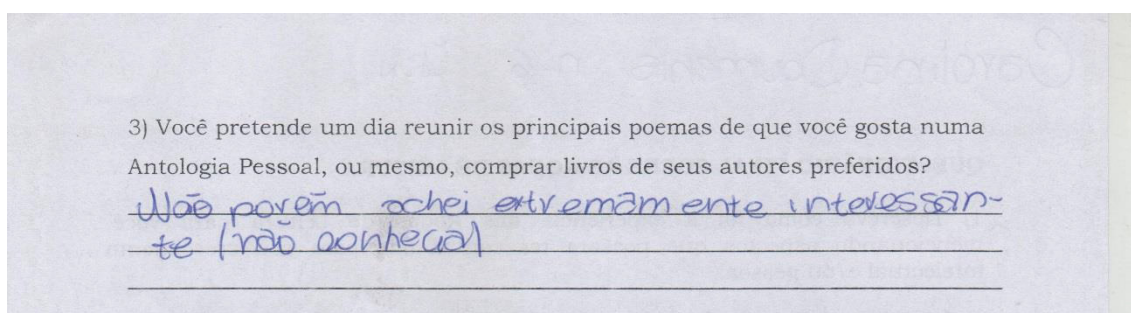


Figura 43 – Resposta de Ca. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Assim também é a resposta de Ed., que acredita ser a leitura de poemas “uma ótima forma de entretenimento”, mas não é a sua “vibe”, o que nos parece extremamente normal e justo, afinal nós – pesquisadores e professores – também sabemos o valor de várias formas de entretenimento, mas nem por isso as consumimos.

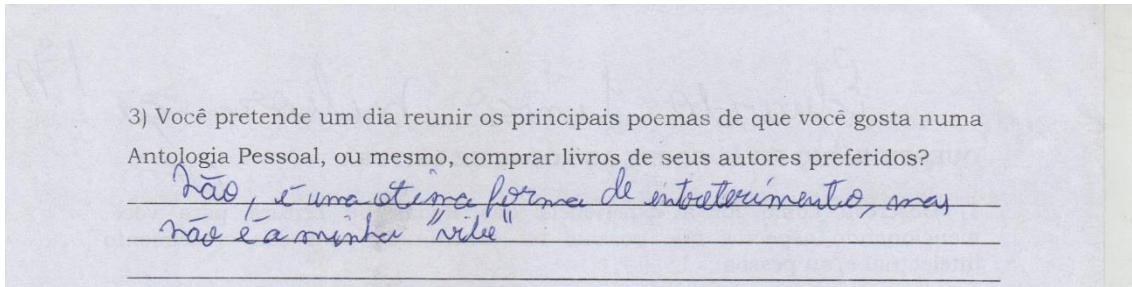


Figura 44 – Resposta de Ed. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Vt. “não gosta muito”, o que nos intrigou, pois nas Rodas ela escolheu 9 poemas para sua Antologia, todavia isso não quer dizer, ao menos para ela, que vá seguir na leitura de poemas, o que nos parece que sua escolha naquelas ocasiões foi motivada pelas circunstâncias momentâneas, como o olhar alheio, o apego superficial às ideias debatidas, o calor do momento.

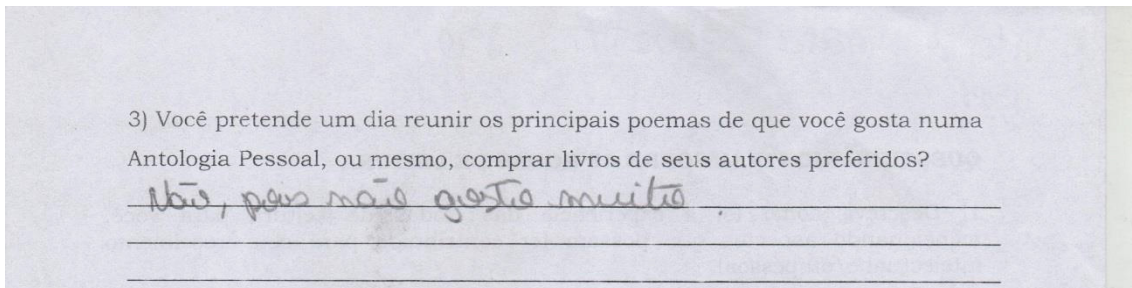


Figura 45 – Resposta de Vt. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Is. se confunde em sua resposta, pois afirma ter despertado o gosto, mas “não conhece outros autores”, crendo que sua antologia dependeria de uma escolha numa gama maior, o que só pode ser conseguido com determinado tempo. Por outro lado, há um aspecto positivo na Roda, pois esta lhe trouxe autores até então desconhecidos.

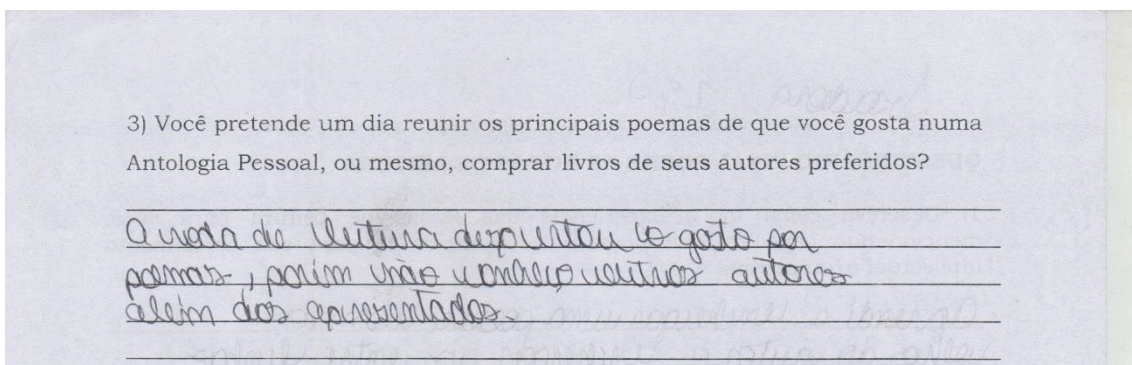


Figura 46 – Resposta de Is. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

A resposta de Lz., “não leio muito, apenas gosto de escrever”, revela uma opinião desconhecedora acerca do processo criativo da escrita e sua correlação com a leitura, certamente motivada pela pouca idade e também pela pouca experiência sobre o processo criativo dos escritores.

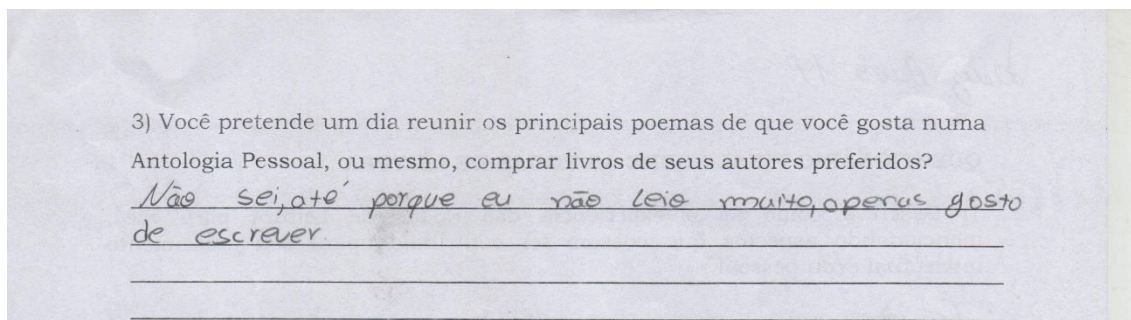


Figura 47 – Resposta de Lz. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

B. é categórica em afirmar, “não gosto muito de livros”, revelando não possuir o hábito, no sentido que Bordieu (1998) o define.

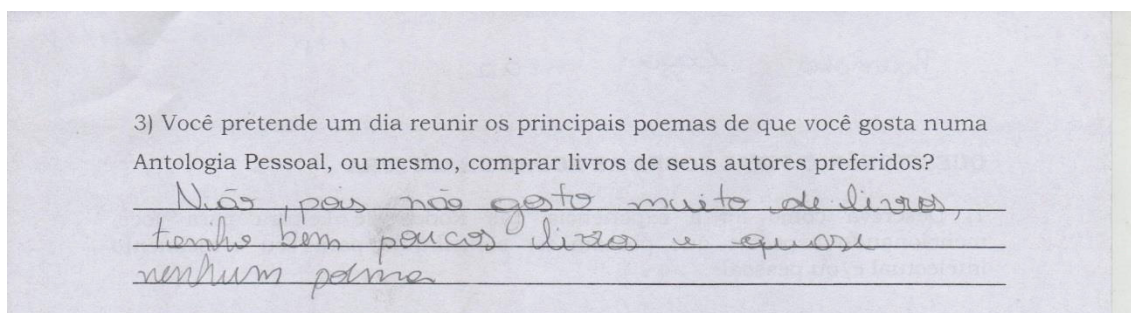


Figura 48 – Resposta de B. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Também Gl. afirma “não gosto muito de leitura”, o que no caso específico dele, pode refletir a dificuldade de entendimento que sente diante dos poemas, como afirmou na questão 2, reproduzida no final da seção 7.15.2.

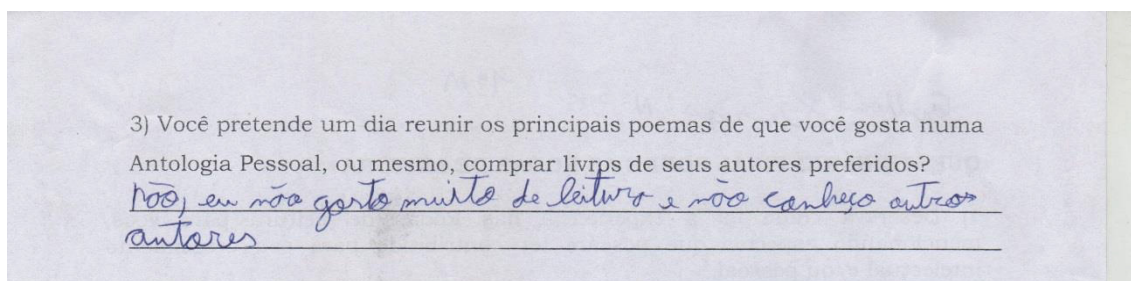


Figura 49 – Resposta de Gl. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Já Y. gosta de ler, mas é categórica ao afirmar que não compraria pela “dificuldade em interpretar”, que entendemos como uma limitação que ela

mesma se impõe, pois se por um lado concordamos que poemas são textos extremamente difíceis de ler, vemos que a interação, o debate, as releituras, as analogias, o conhecimento de seus estratos formais, bem como o hábito e o contato frequente podem minimizar essa relação, mas para isso é preciso que haja no sujeito leitor a sua dose de esforço e entrega.

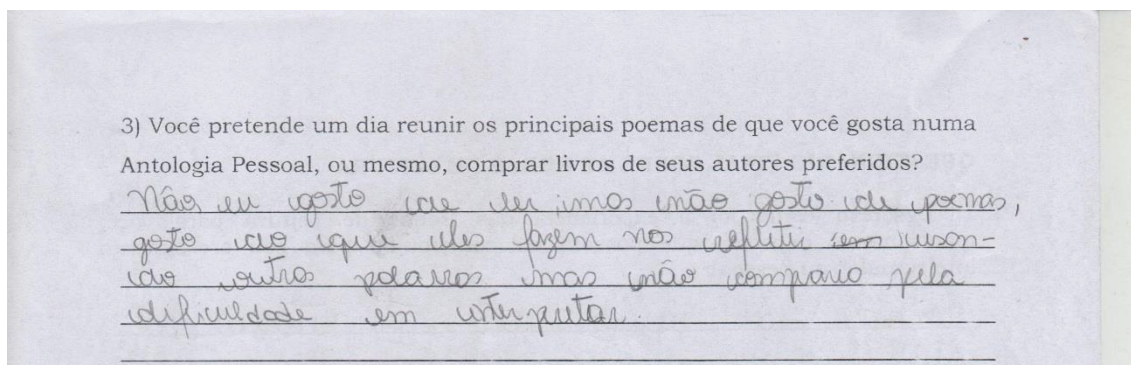


Figura 50 – Resposta de Y. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Gu. afirma também não possuir o hábito, mas não descarta a possibilidade de que “isso mude no futuro”, revelando uma abertura mínima.

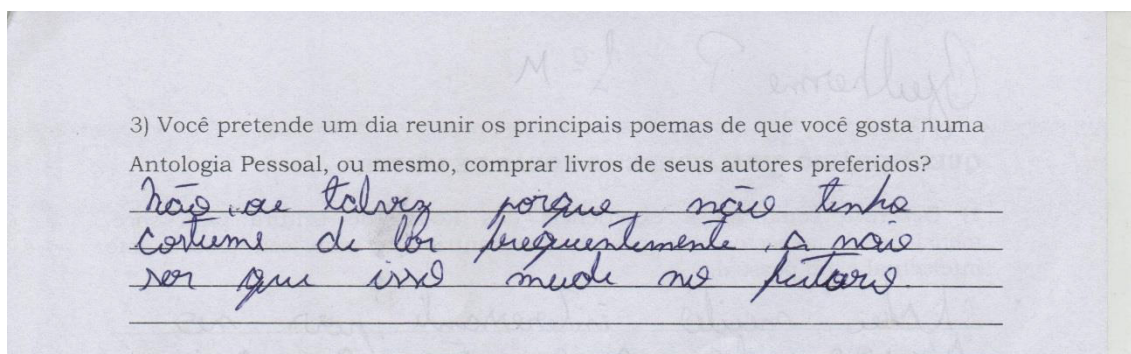


Figura 51 – Resposta de Gu. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Vi. é um dos alunos que não escolheu nenhum poema para sua antologia, e diante de sua resposta, “não consegui me interessar por poemas”, nada temos a dizer, ainda que nos frustre em certa medida, mas a entendemos como concernente à afinidade de cada um, afinal se há professores e alunos de Letras que sentem ojeriza à poesia, não nos surpreende que um aluno do Ensino Médio, para o qual muitas situações ainda estão por vir, em termos de conhecimento, gostos e escolhas, não se sinta tocado por tal arte.

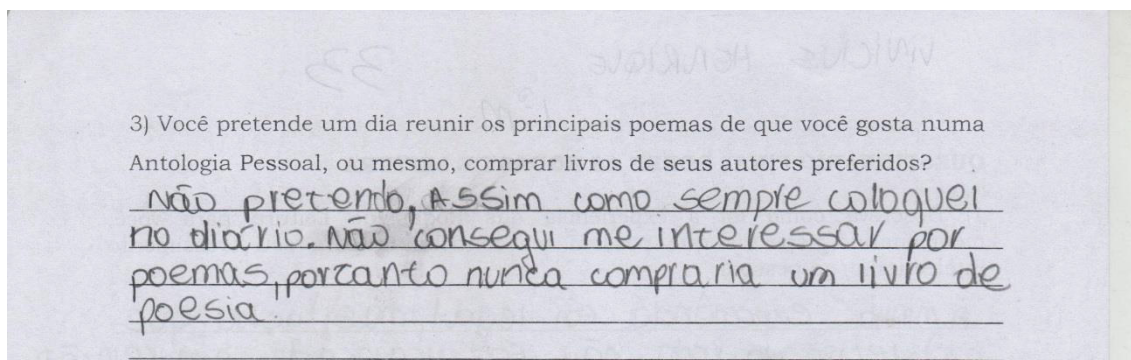


Figura 52 – Resposta de Vi. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

So, ao longo de todas as anotações sobre a Antologia, fez questão de frizar que “não gosta de poemas”, ainda que tenha realizado análises extremamente interessantes. Este sujeito leitor, como Vi., são os dois únicos exemplos de alunos que não escolheram nenhum poema para sua antologia, não se identificaram. Assim, na resposta ao questionário final, ela retoma o mesmo bordão, sendo enfática, “minha opinião ainda não mudou, não gosto de poemas”.

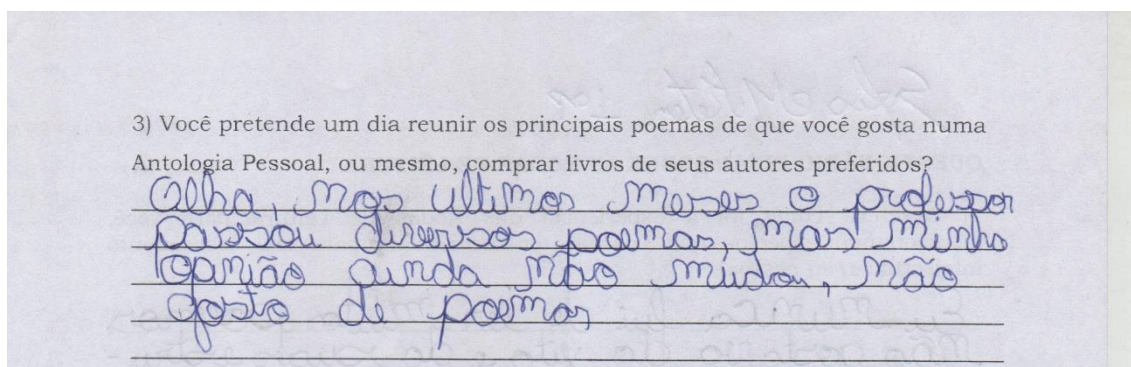


Figura 53 – Resposta de So. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Estas posturas são as mais intrigantes para nós, tanto quanto professores, como pesquisadores. Por um lado, nos fica a sensação de que não fizemos a escolha certa, ou ainda, não encaminhamos e mediamos a Roda como deveríamos; por outro, vemos que ainda que a Teoria do Sujeito Leitor possa ser vista de maneira positiva, diante de tantas participações e adesões dos alunos e alunas às reflexões, ela não pode realizar nos leitores aquilo que não está em si próprios, não transformando-os totalmente. Nesse ponto, ela redundava nos entraves que outras teorias também encontraram, pois mesmo trazendo textos mais “acessíveis e acessáveis” (DALVI, 2013), e colocando-os sob uma

metodologia mais democrática e interativa, há aqueles que não se sentem tocados, que seguem não interiorizando o gosto pelos poemas. Mais ainda, ao voltarmos para as respostas dadas em cada poema, vemos que isso não os impede de refletir sobre, o que nos leva a ver que a questão, então, transcende uma relação texto-leitor e ruma para o plano dos valores, para a esfera pessoal das afinidades e trocas com o meio, que delimitam os diferentes tipos de seres humanos. De alguma forma, por alguma razão que desconhecemos, eles não sentem diante de poemas aquilo que sentimos, e longe de os julgarmos como incultos e incapazes, talvez estes posicionamentos sejam o momento para vermos como cada ser humano elege para si o que lhe cabe: uns gostam de armas, outros de livros, alguns de ambos, outros de nada disso. Queríamos poder afirmar que So. e Vi. são preconceituosos, moralistas, levianos, mas não poderíamos fazê-lo, pois incorreríamos no risco de estereotipá-los e não fazer jus ao espírito crítico e humano que aparentemente possuem, assim temos que nos conformar que realmente não gostam, e como nos lembra o provérbio italiano *Tutti i gusti sono gusti*, no Brasil veiculado como “gosto não se discute” – ambos herdeiros do latim *de gustibus non est disputandum*, ou ainda, a variação “*daquilo que uns não gostam, outros enchem a barriga*” –, há, entre os sujeitos leitores, aqueles para quem nenhum poema diz nada. Ousamos supor, tendo em vista a gama de poemas e experiências poéticas existentes, que algum poema pode vir a tocar-lhes, mas talvez seja mais esperança do que possibilidade. Neste trabalho, diante destes poemas, Vi. e So. podem ter despertados vínculo com os textos poéticos, porém não a ponto de achá-los necessários em suas vidas.

O caso de Fl. segue um pouco nesse esteio: diante de outros afazeres mais urgentes e fortuitos, “a falta de tempo acaba influenciando”, mencionando a superficialidade desta prática diante de outras prioridades.

3) Você pretende um dia reunir os principais poemas de que você gosta numa Antologia Pessoal, ou mesmo, comprar livros de seus autores preferidos?

Não pretendo. Cuido que a falta de tempo acaba influenciando em coisas assim, que vivi-
am a nos agrada, mas de alguma forma,
comparado à outras tarefas, se torna supérfluo.

Figura 54 – Resposta de Fl. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Também, Gb. refere-se a “outras preferências no momento”, que se emparelha com a posição de Fl., e redunda nas idiossincrasias de cada um.

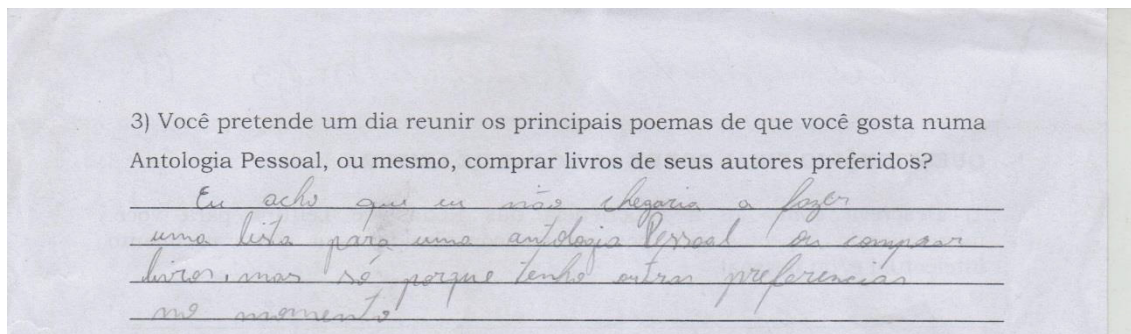


Figura 55 – Resposta de Gb. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

He. também afirma não ter interesse em poemas, “eles não são como a música para mim”, revelando a preferência por esta arte, sem perceber que há entre esta e a poesia muitos liames, mas que desconhece.

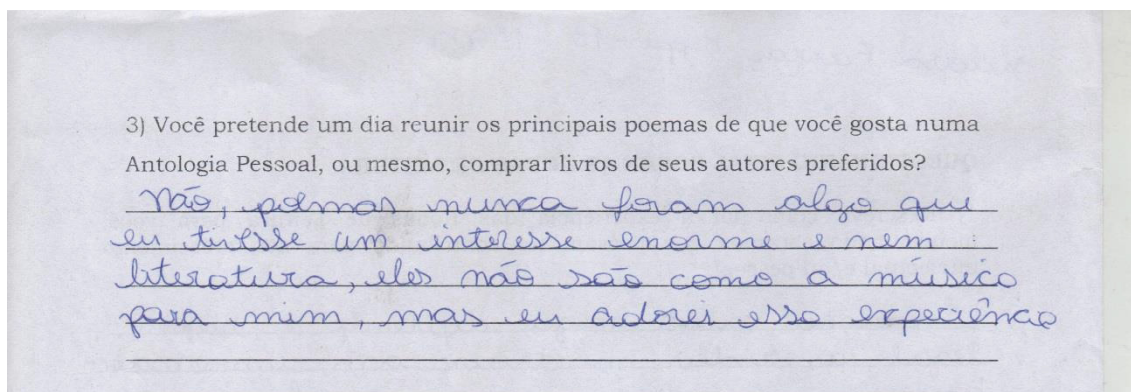


Figura 56 – Resposta de He. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Mi. deixa a possibilidade para o futuro, caso “mude de ideia algum dia”:

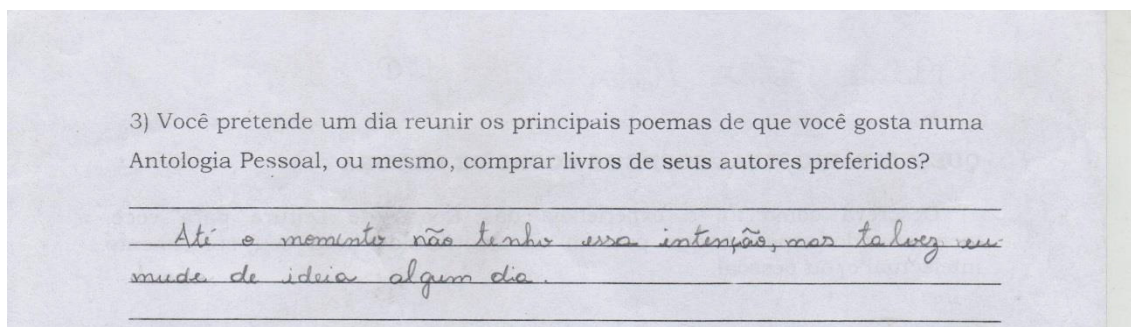


Figura 57 – Resposta de Mi. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

São essas as 20 respostas em que os leitores afirmam não ter a pretensão de reunir poemas ou adquirir livros e suas possíveis razões.

Houve, também, nestes 110 participantes do questionário final, 12 leitores que se colocaram em dúvida, não sabendo ao certo o que pretendem. Reproduzimos uma resposta, a título de exemplificação:

Para Rt. há a dúvida da suposta reunião, uma vez que “gosta de outros tipos de livros”, mas há também o desejo de possuir uma antologia, pois “acha legal reunir os poemas que me trouxeram algum sentimento”.

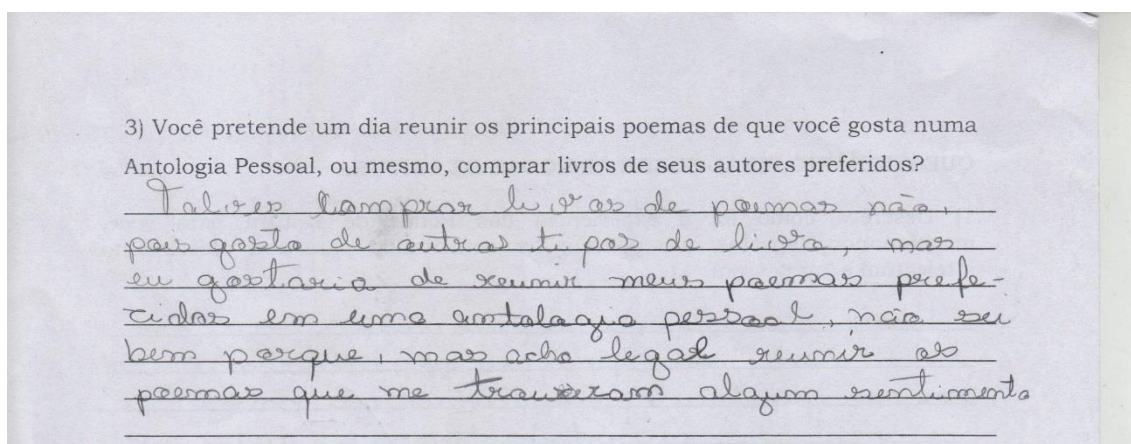


Figura 58 – Resposta de Rt. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Por fim, houve 78 respostas afirmativas, as quais traduzem intenções várias, desde a reunião dos poemas já conhecidos a outros, ou a compra de livros e a aquisição de uma biblioteca própria, até a intenção de misturar os próprios poemas com os já conhecidos. Reproduzimos algumas:

Lb., por exemplo, valoriza a Roda que a “fez perceber que poemas não tratam apenas de amor”, mas de “coisas variadas e pensantes.”

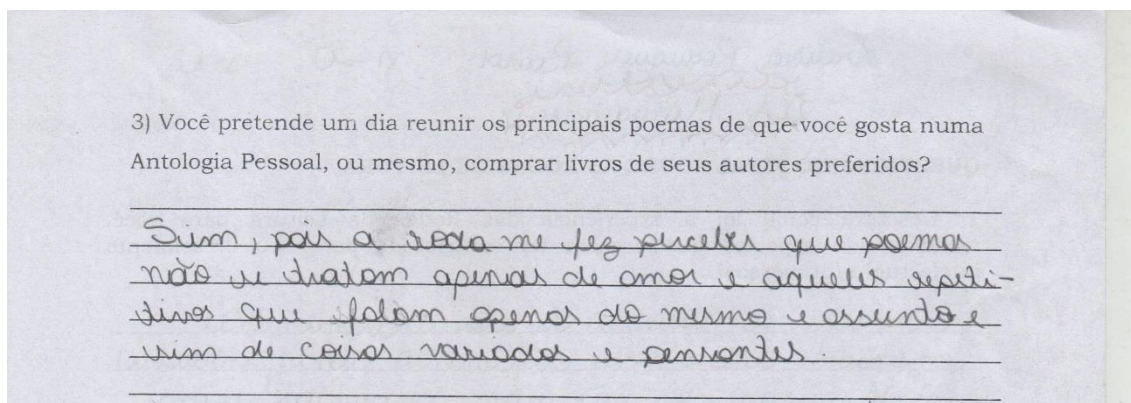


Figura 59 – Resposta de Lb. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

La., por sua vez, afirma que “a roda me aproximou dos poemas”, pois passou “a tomar gosto pelas poesias”, que a incita a “continuar a ler” e “desfrutar dessas tão diversas obras”.

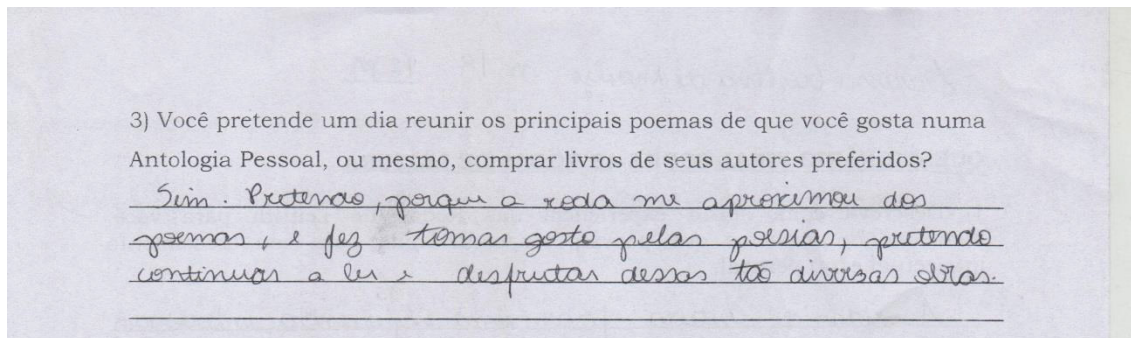


Figura 60 – Resposta de La. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

El., inclusive, afirma “nunca fui de ler livros constantemente”, e que “a Roda trouxe esse hábito”. Mais adiante expõe o desgaste que a leitura causa, mas que “no final”, traz para si “muito conhecimento”.

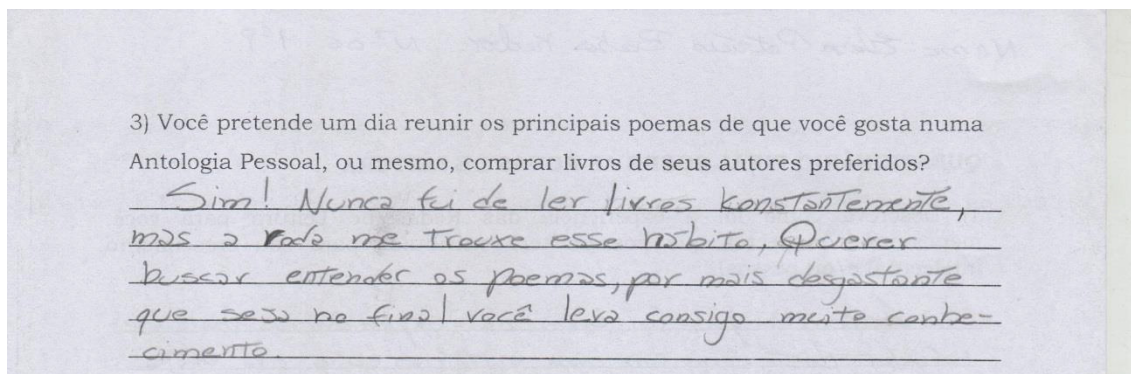


Figura 61 – Resposta de El. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Já Gm., a mesma do desenho da bandeira do Brasil, já era leitora, segunda sua afirmação, pois “possui a própria estante.”. Além disso vê nessa prática já interiorizada o mecanismo que faz dela “uma pessoa muito melhor”.

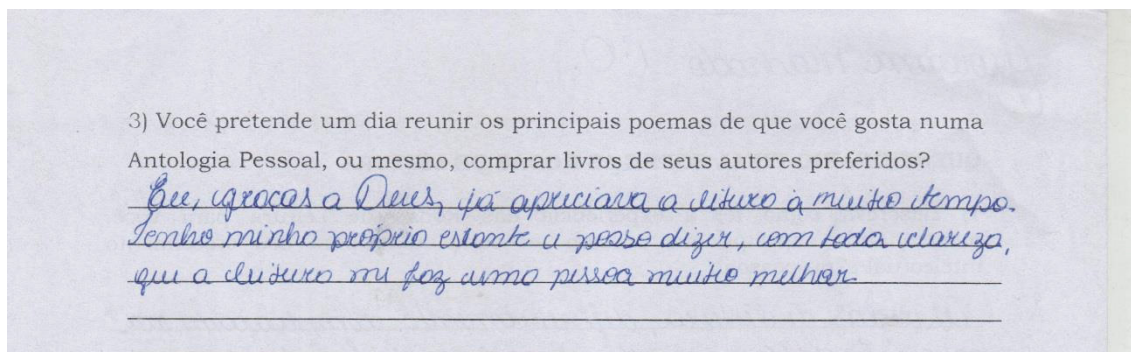


Figura 62 – Resposta de Gm. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Há, ainda, aqueles que não pensam na antologia, mas “comprar um livro desses autores, sim”, talvez por terem entendido a antologia como algo físico, palpável e não a metáfora que usamos¹¹⁶.

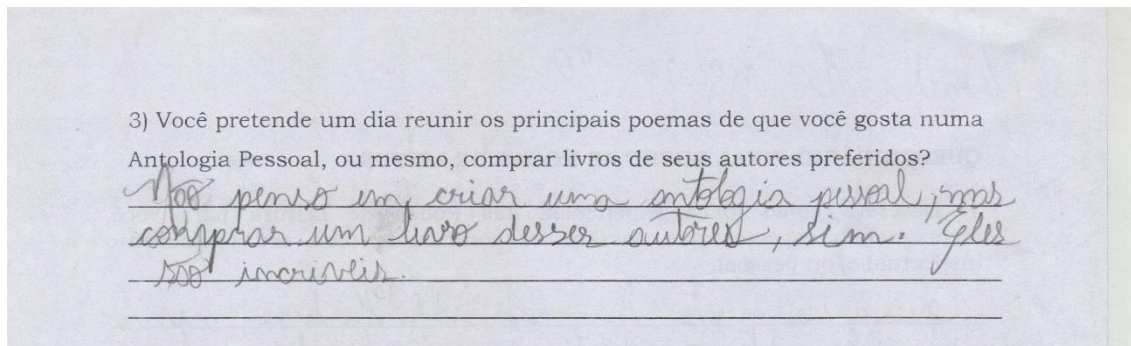


Figura 63 – Resposta de Os. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Gy. faria a antologia, porque entende que “eles me ajudariam a fazer vários outros poemas”, mostrando que percebe como o processo de criação passa pelo processo de conhecimento e internalização de exemplos, o que nos remete à ideia de repertório, de influência e de mobilidade da leitura, afinal vemos que os grandes poetas eram também leitores de poemas:

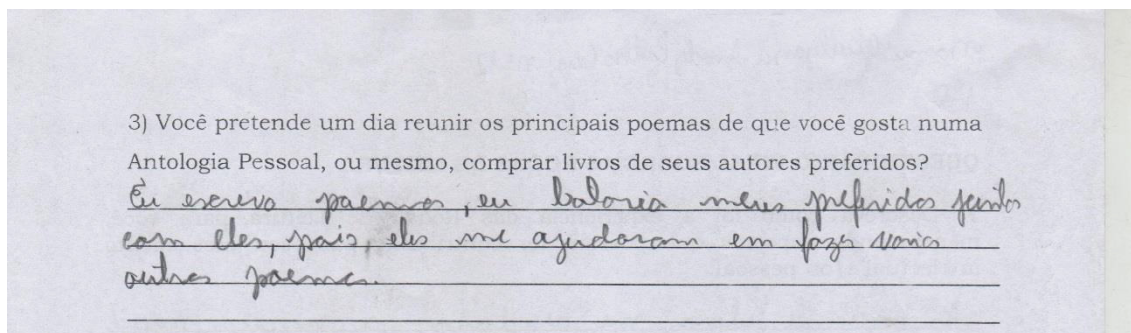


Figura 64 – Resposta de Gy. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

¹¹⁶ Nas Rodas, ao fazermos tal sugestão, esta se dava sempre no plano hipotético, por isso iniciávamos a sugestão com a conjunção se, indicando uma hipótese, uma possibilidade, para fins reflexivos. Agora, ao retomarmos a ideia da sugestão, por meio de uma pergunta que se divide em reunir em uma antologia e comprar livros, houve muitos que entenderam isso de forma física, como se tivessem que montar um livro, deixando de lado outras formas de reunião, como um arquivo na net, ou mesmo, a compra de vários livros de diferentes autores e a reunião numa estante. Para alguns, preponderou a imagem física presa à forma da antologia, mais do que as diversas possibilidades figuradas que a palavra remete. Assim, alguns foram tachativos em mencionar a falta de tempo ou outro fator pra fazer a antologia, diante da qual a compra de livros se revelaria mais conveniente.

Ga. é bastante breve, apenas mencionando que foi esta experiência que o motivou a ter uma antologia e livros.

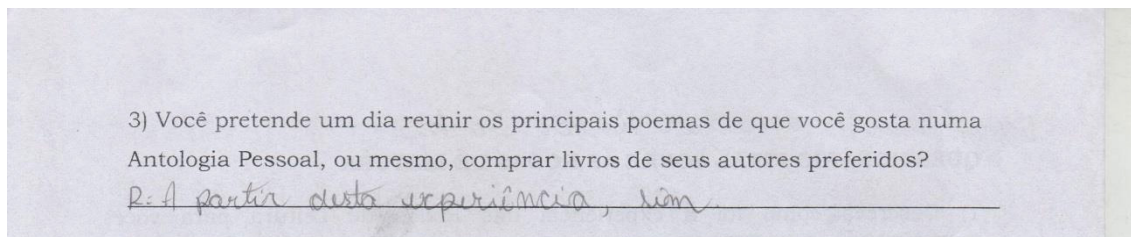


Figura 65 – Resposta de Ga. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

E, por fim, Ca. que vai “comprar livros”, assim que “tiver um emprego”.

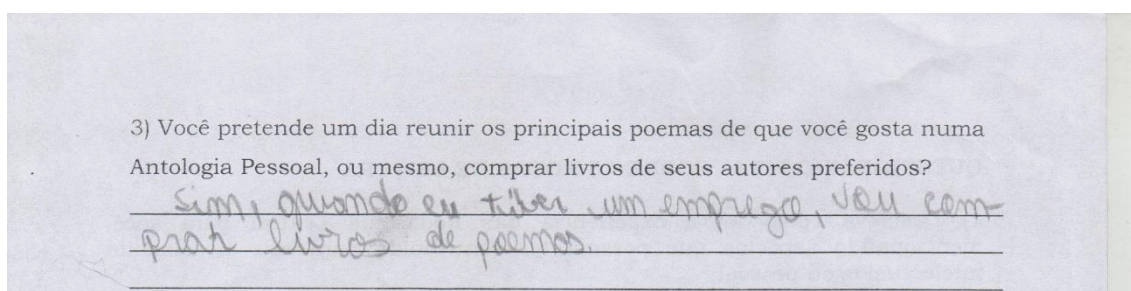


Figura 66 – Resposta de Ca. à questão 3. Fonte: Pesquisa aplicada pelo autor.

Estes exemplos são singulares para pensarmos na hipótese desta tese que questiona a possibilidade de se despertar o gosto pela poesia e despertar-lhes a percepção de que a poesia pode fazer parte do repertório cultural, bem como conduzi-los à biblioteca interior. Afinal, ainda que 23 participantes não tenham respondido, dos 110, há 78 que confirmam as hipóteses propostas, de modo que podemos afirmar em dados percentuais que cerca de 70% dos participantes responderam afirmativamente.

7.14.4 Outros poemas na antologia

Também houve no Questionário Final sobre as Rodas de Leitura, uma questão sobre quais poemas, além dos escolhidos, estariam na antologia, com o intuito de conhecer o repertório que possuem, todavia por motivos de extensão dessa pesquisa, as respostas coletadas serão dados que comporão trabalhos futuros específicos, mais direcionados ao hábitos de leitura dos sujeitos leitores adolescentes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas de nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. (CANDIDO, 2004, p. 84)

Se por um lado, a teoria do sujeito leitor propicia a afloração da subjetividade e o protagonismo leitor, por outro – como outras teorias de leitura e outras metodologias – ela não resolve a questão da leitura de poemas por completo, pois há casos, como vistos em Vi. e So., de leitores que saem dessas atividades avessos à poesia. Atribuímos essa não completude devido à diferença de gostos e perspectivas inerentes à personalidade de cada indivíduo, a qual por sua vez possui em cada ser humano suas especificidades e particularidades.

Talvez para muitos que não acreditam no advento dos leitores reais, tais situações seriam o indício de que não se deve dar voz ao aluno, pois isso mostra o quanto eles não sabem ler, interpretar e pensar por conta própria. Todavia, na nossa perspectiva, a reação destes participantes nos revelou a diversa dimensão existente em cada mentalidade, embora presentes num mesmo nível escolar. Vemos como a leitura é por demais subjetiva e a suposta objetividade a ela atribuída existe, mas não é alcançada de pronto, pois não comungam os alunos e alunas da mesma percepção, repertório de leituras, vocabulário, experiência na leitura de poemas, atenção, concentração e, também, capacidade intelectual.

Ao afirmar isso, não queremos defender velhos paradigmas e reproduzir uma escola que sempre privilegiou os capazes, pelo contrário queremos antes registrar o valor das Rodas de leitura em dispor todas essas mentalidades em contato, acreditando que na fusão se construirão significados coletivos e democráticos, por meio da prática da alteridade.

Na verdade, constatamos que na vida de alguns acabamos colocando pela primeira vez um poema, do mesmo modo na de outros os colocamos, mas serão passageiros, ou ainda, virão a estar presentes em outro tempo, em futuras descobertas e mudanças. Por outro lado, alguns já trazem – de casa, da família,

da escola – uma gama de leitura e um apreço pela arte da palavra que permite supô-los perpetuando esta utopia de ler poemas.

Diante disso, vemos que a Roda e os Diários são fundamentais, não necessariamente para o aluno ou a aluna que já é leitor, mas sobretudo para aqueles que não leem de imediato, que travam diante do texto, que não conseguem estabelecer ligações entre o lido e a própria realidade, que não contextualizam suas leituras no espaço e no tempo; a esses, a voz alheia e a as sugestões – os *índices de possibilidades interpretativas* – são um possível início, um auxílio que pode despertar a compreensão. Também, fica evidente como a 1ª leitura, o momento inaugural de encontro entre o discente e o poema é um entrave para muitos que não sabem o que dizer, o que pensar, o que escrever, e se colocam aflitos e atônitos a nos mirar, cativos de que tenhamos a resposta certa.

Ao invés de nos decepcionarmos diante desse fato, sentimos e registramos o quanto a leitura literária difere em grau, como qualquer outro potencial intelectual, mas acreditamos que a passagem de um grau a outro pode ser assimilada, percebida e ensinada.

Assim como músicos não tão hábeis podem vir a incrementar sua performance ao participarem de uma oficina com um virtuose do instrumento, ao mesmo tempo que também aprendem com os demais aprendizes, os leitores estabelecem entre si, na Roda de Leitura, feixes de conexões, redes de significação, explícitas e implícitas, difíceis de mensurar, mas que lhes afastam ou aproximam das primeiras leituras que fizeram.

O que importa, portanto, é menos a pertinência, a coerência e a elegância do produto da leitura que o processo mesmo que é gerado. Porque, apesar de tudo que vem sendo dito, há casos específicos, onde, parece-me, os direitos do leitor podem ultrapassar os direitos do texto, casos em que convém preservar estrategicamente a recepção subjetiva espontânea (e errada) do jovem leitor porque o que importa é menos a resposta dada que o movimento que a origina e o que este significa. Em outras palavras, em certas configurações, pouco importa o vinho servido contanto que se embriague. (TAUVERON, 2013, p. 126,127)

Também fica da análise das anotações e dos questionários a percepção de que a literatura significa a cada um a própria descoberta de si, afirmamos isso porque muitos leitores ao registrarem suas impressões, acabam salientando no

poema aquilo que lhes toca, em que acreditam ou gostam. Talvez, por isso, a identificação seja mesmo tão particular, e por sua vez, a *Antologia* de cada um *extremamente* pessoal, com toda a redundância que essa expressão pareça ter, pois cada um precisará encontrar poemas que lhe permitam participar, emprestar-lhe a voz, representar-lhe.

Afirmamos isso, porque ao longo das Rodas e em virtude de sua sequência, muitos alunos passaram a conciliar o poema e suas vidas, como ocorreu com a criação do poema por Ra., a declamação por Da., entre outros exemplos já mencionados ao longo desta tese.

Percebemos, ainda, que os discentes que são leitores, por hábito e/ou formação, além de aprovarem as Rodas, depositam confiança nas antologias, o que nos sugere que uma prática leva a outra e que todas estão ou podem vir a estar interligadas, não precisando ser excludentes.

Também, na perspectiva da conciliação, segue a própria teoria em que se baseia esta tese, pois à teoria do sujeito leitor pode ser conciliado o trabalho com a forma, advindo da teoria literária; e dos estilos de época, advindo da história da literatura, os quais não precisam ser descartados, mas precisam perder o caráter hegemônico com que são postulados, em virtude da ineficácia que têm revelado para propiciar o gosto e o vínculo com a literatura.

Quanto aos equívocos, é preciso salientar que, por volta da 3ª Roda de leitura, os participantes começaram a tomar as sugestões como perguntas e o que antes era apresentado apenas como anotações/comentários sobre as leituras, passou a ter nos diários o formato de pergunta e resposta, retomando então uma postura mais tradicional e cristalizada, contra a qual interferimos nas rodas posteriores. Entretanto, vemos que ainda que esse formato tenha a aparência de retrocesso, devemos ressaltar que não estamos procurando por respostas que coadunem com a nossa leitura e sim tentando de alguma forma organizar as leituras a partir do que surge na Roda, além do fato de que nossa presença, enquanto *orquestradores*, exige algum direcionamento e acreditamos que sugerir que eles falem sobre algo é um caminho possível dentro de tal perspectiva, ainda que a recebam como uma pergunta que precisa de resposta.

Essa atitude arraigada é também fruto dos anos de Ensino Fundamental e da assimilação de um comportamento discente padrão que a escola, infelizmente, é hábil em produzir. É assombroso perceber o grau de

adestramento que muitos alunos e alunas possuem, de modo que dificilmente fazem o que não foi sugerido, repetindo aquela educação protocolar de que nos fala Freire. Não há autonomia, nesse sentido, mas vemos que ao longo das Rodas os arraigamentos começam a se desconstruir, revelando a si próprios que podem e devem usar suas reflexões e, assim, construir-se enquanto sujeitos críticos.

Por outro lado, a maturidade emocional que alguns leitores revelam nos toca profundamente, pois vemos claramente que estamos diante de pessoas dos mais variados tipos, gostos, crenças e capacidades, o que a suposta homogeneidade de uma sala de aula de 35 alunos tende a apagar, mas contra a qual estas atividades subjetivas, apoiadas em metodologias interativas, como o Diário e as Rodas de Leitura, permitem vir à tona, e revelar opiniões, concepções e ideias que muitas vezes não temos, nem sequer vimos em nossos familiares, amigos, professores ou colegas de trabalho. Assim, ver um aluno como Lc, da turma P., o qual se apresenta quase sempre contrito, atencioso e em silêncio, afirmar que

logo que eu li este poema eu senti uma sensação de que o amor não vale a pena, e eu discordo disso, mesmo que às vezes o amor não foi correspondido, a trajetória vale à pena, e pode servir de aprendizado. A vida é muito curta para não amar, com o amor um homem ganha o mundo, conquista a paz. (Lc.)

Este excerto nos faz pensar não só em leitura literária, poesia e educação, mas na própria vida como um todo, como fez o psiquiatra Marin Dysart, na peça *Equus*, de Peter Schafer, que em determinado momento de autorreflexão afirma “eu não faço amor com minha mulher há três meses e amanhã vou ao escritório diagnosticar de loucura um menino que ama um cavalo...”¹¹⁷

Ainda, situações como a vivida por Ot. da turma P, ao afirmar que está prestes a fazer a mesma burrada que Joaquim (suicidar-se), ou An., da turma N., que chorou ao lembrar da avó no poema de Adélia Prado, ou ainda, a de Mb., na turma P., que revelou à turma que em sua família há duas travestis e que amou o poema de Jahid Arraes por isso, ou mesmo, Mg., da turma M, que na analogia proposta pelo poema de Caeiro, compara o pai ao Tejo e o rio de sua aldeia ao padrasto, revelam também a suscetibilidade e a sutileza que certos temas têm sobre a vida de cada um, educar então passa mesmo por uma esfera

¹¹⁷ SHAFER, P. equus. In: _____. **Three plays**. London: Penguin, 1976.

afetiva, porque é a literatura também uma forma de comunicação com as emoções próprias e alheias. Neste ponto vemos como é mais confortável a postura dos professores que não compartilham de nosso ideal de trabalho, porque assim não implicam nem a si nem aos outros, distanciando-se de situações reais da vida.

Nesse sentido, este estudo empírico representa um olhar geral, mas é relevante para nós como cada aluno e aluna representaria um trabalho e análise específicos, pois tivemos o afã de registrar mudanças e comportamentos como um todo, mas percebemos como cada indivíduo nesta pesquisa é único e assume uma caminhada extremamente pessoal, cujos limites, ganhos e perdas para serem mais especificados com cientificidade, necessitariam de um acompanhamento extremamente individual, que pela rotina das classes, dos conteúdos e da própria vida de professor, nos escapa; sendo preciso mais anos de pesquisa, mais tempo, recursos, entre outras condições mais favoráveis.

Outrossim, ressalta-se a necessidade de uma equipe auxiliar, não só de estagiários de Letras, mas de outros profissionais como Psicólogos, Pedagogos, Psiquiatras, Linguistas, mesmo de outras áreas, como se faz na Universidade de Liverpool, caso se intente analisar mais profundamente cada participante da Roda, pois as planilhas com a recepção individual mostram variações gerais, mas também variações bastante específicas que podem estar relacionadas às necessidade pessoais do aluno, aos seus estados emocionais, à fase de vida que estão passando, entre outros fatores psíquicos, fisiológicos, econômicos e sociais, que certamente influirão na recepção positiva ou negativa do poema.

Do ponto de vista lúdico, vemos também que a irreverência, o despojo, a coloquialidade, o termo chulo, a brincadeira são mais bem aceitos, provavelmente pelo potencial de identificação com a cultura e a postura adolescentes.

Em muitos diários, inclusive, persiste também a música a ocupar o lugar que ousadamente intentamos com a literatura – talvez nem consigamos, dada a sua especificidade. Sabemos que esta pode vir a preencher o imaginário estético dos discentes, mas certamente artes como a música, e o cinema, por meio de séries e filmes, estão mais predispostas ao pertencimento e à identificação, os quais na sociedade atual passam também pelas questões de massificação e de

consumo, haja vista ser a poesia “a menos consumida de todas as artes”, como advertia Pignatari (2005), em livro sobre a comunicação poética¹¹⁸.

Do ponto de vista da atividade não valorativa, o fato de não estarem sendo avaliados permitiu que fossem um pouco mais honestos em suas respostas, o que a extensão e profundidades destas parece confirmar. Poucos alunos desenvolveram as anotações mais extensivamente, pois sabiam que não estavam sendo avaliados. Por outro lado, os que as desenvolveram, pela mesma razão, acreditamos, fizeram-no por um impulso gerado pelo texto e pela força de vontade do aluno, afinal não foi oferecida nenhuma recompensa para tanto. Repare-se, por exemplo, como para a mesma sugestão há uma diferença profunda de entrega e assimilação do texto:

A ela tem um valor. (Am.)

Ele caracteriza bem o Brasil. (Ce.)

Vale para representar o poeta que existe em cada um de nós, para encorajar a transformarmos o sofrimento, o trabalho, as injustiças e luta diária em arte. Mostra que a beleza das palavras do artista e da obra, está dentro de cada experiência individual. (Da.)

Representando a cultura, ele possui valor alto, mas não é algo que se eu lesse eu daria valor. (E.)

Mostra o pensamento da população brasileira. (El.)

Isso nos leva a pensar que cada um tem o seu tempo de encontro com a poesia, o que não minoriza nossa intenção, mas a limita. Sobre essa questão, o professor Helder afirma que

Mesmo criando as condições mais adequadas para favorecer o hábito de leitura, muitas vezes, nos escapam possíveis leitores – sobretudo se o trabalho não for iniciado nas séries iniciais. Esta nos parece uma condição essencial: iniciar a criança o mais cedo possível no mundo da leitura. Seduzi-la desde cedo para a riqueza interior que a leitura pode nos proporcionar. Sem este trabalho, é possível conquistar alguns leitores já adolescentes, mas é tarefa, algumas vezes, inócua. (ALVES, 2007, p. 31)

Mesmo diante de tarefa tão árdua, algumas situações parecem começar a enraizar-se nos discentes, por exemplo, a espontaneidade que muitos demonstraram no poema de José Régio, pois ao afirmarem que tal texto pertenceria as *suas* Antologias, os alunos e alunas revelaram que é possível

¹¹⁸ PIGNATARI, Décio. O que é comunicação poética. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005. p. 7.

formar um hábito, e que estas ações gratuitas são nuances de que começaram a perceber que poemas podem, sim, fazer parte do repertório cultural e humano.

Sobretudo, vemos que este estudo empírico nos possibilita crer que os pressupostos teóricos postulados acerca dos *leitores reais* (ROUXEL, 2013) devem ser levados em conta na leitura literária, mas não podemos esquecer que a realidade francesa e a brasileira em muito divergem, seja no tocante ao trabalho com a literatura em contexto escolar, aos índices de leitura e à acessibilidade de bibliotecas. Além disso, a conciliação com metodologias que acreditam na interação e no compartilhamento de ideias e opiniões é um modo de aproximar o poema dos alunos e alunas, o qual, por sua especificidade, precisa de mediação no ato da leitura, caso contrário continuará a ser um texto apenas para aqueles que não precisam de metodologia, nem auxílio. Nesse caso, a leitura de poemas longe de ser uma prática social e humana, tende a ser uma exegese individual, acessível apenas para especialistas e especializados, papel também válido, mas incoerente com as ideias de ensino e aprendizagem e com a intenção de se veicular a poesia em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALI, Manoel Said. **Versificação Portuguesa**. São Paulo: Edusp, 2006.
- ALVES, José Helder P. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: **Leitura de literatura na escola** / Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Jover-Faleiros, orgs. - São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- _____. Abordagem do poema no ensino médio: algumas alternativas. UFRN, 2014. In: **Literatura e ensino: reflexões e propostas**. Natal: RN, EDUFRN, 2014.
- _____. **Caminhos da abordagem do poema em sala de aula**. Grafos. João Pessoa, v. 10, nº1, 2008.
- AMARAL, E. et alii. **Novas Palavras**. 3ªed. São Paulo: FTD, 2016.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- ARMONY, Adriana . A interpretação encena: ler quem lê. In: **Diadorim**, Rio de Janeiro, revista 18, volume 1, p. 17-27, jan–jun 2016.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1988.
- BATE, J. et alii(ed.) **Stressed, unstressed: classic poems to ease the mind**. London: William Collins, 2016. 216 p
- BELLEMIN-NOËL, J. **Plaisirs de vampires**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- BERNARDES, J. A. C. e MATEUS, R. A. **Literatura e Ensino de Português**. Fundação Manoel dos Santos: Lisboa, 2013.
- BLOOM, H. **Como e por que ler?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BORDIEU, P. **As regras da arte**. São Paulo: Editorial Presença, 1996.
- _____. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOSI, Alfredo. **Leitura de poesia**. São Paulo: Ática, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em 20 set. 2014.

BRONCKART, Jean Paul Michel. Prefácio. IN: MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BUZZO, M. G. **O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente**. Revista L@el em (Dis-)curso. Volume 2, 2010.

CALCANHOTO, Adriana. **E agora como nunca: antologia incompleta da poesia contemporânea brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CANDIDO, Antonio. Prefácio. In: ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

COLLIN, Luci. **Poesia Reunida**. Curitiba: Alcance, 1996.

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

DALVI, Maria A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: **Leitura de literatura na escola** / Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Jover-Faleiros, orgs. - São Paulo, SP: Parábola, 2013.

_____. **A invenção de um poeta nacional pelo livro didático**. Vitória: Edufes, 2011.

Davis, P. et alii. *How Shakespeare tempests the brain: neuroimaging insights*. **Cortex**, 49, 2013.

_____. **Reading and the reader**. Oxford: University Press, 2013.

Diadorim, Rio de Janeiro, revista 18, volume 1, p. 17-27, jan–jun 2016.

ECO, H. **Os limites da interpretação**. Trad. P. de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

EVEN-ZOHAR, Itamar. **Papers in Culture Research**. Tel Aviv: Unit of Culture Research, Tel Aviv University, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 24^a ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GERVAIS, B. **À l'écoute de la lecture**. Montréal, VLB éditeur, 1993.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Uma comunidade de pensadores literários na escola: a proposta de Judith Langer e o ensino de literatura. In: **Diadorim**, Rio de Janeiro, revista 18, volume 1, p. 17-27, jan–jun 2016.

GULLAR, Ferreira. **Toda Poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Krestchmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, aisthesis e Katharsis. In: LIMA, L. C. (org.) **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. São Paulo: Paz e terra, 2002.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Edunesp, 2002.

KEFÁLAS, Eliana. O jogo do texto no corpo que lê: literatura e dança na formação do leitor literário. In: **Memórias da Borborema 4. Discutindo a literatura e seu ensino**. José Helder P. Alves (Org.) Campina Grande: Abralic, 2014.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

KOLOGY, Helena. **Viagem no espelho**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1995.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A Formação da Leitura no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LANGER, Judith A. **Pensamento e experiências literários: compreendendo o ensino de literatura**. Passo fundo: UPF, 2005.

LANGLADE, G.; ROUXEL, A. **Le sujet lecteur**. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes: PUR. 2004.

LAROSSA, Jorge. **O papel da educação é subverter regras**. Entrevista publicada no site UOL em 09/04/2013. (Disponível em <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>)

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. A. Veiga-neto. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAHY, C. **Educação literária como metáfora social**. Niterói, EDUFF, 2000.

Leitura de literatura na escola / Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Jover-Faleiros, orgs. - São Paulo, SP: Parábola, 2013.

Leitura subjetiva e ensino de literatura. Org. Annie Rouxel, Gérard Langlade, Neide Luzia de Rezende; tradutores Amaury C. Moraes [et al.] São Paulo: Alameda, 2013.

Leituras literárias: discursos transitivos / Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEMINSKI, P. **Ensaio e anseios crípticos.** Curitiba: Inventiva, 2014.

_____. **Toda Poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LORCA, Federico G. **Imaginación. Inspiración. Evasión.** Conferência. Disponível:http://federicogarcialorca.net/obras_lorca/imaginacion_inspiracion_e_vasion.html.

MARTINS, Heloísa H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **Educação e pesquisa:** São Paulo, v. 30. n. 2, p.289-300, maio/ago.

McLELLAN, M., Faith et alii. **Why literature and medicine.** The Lancet, v. 348, July 1996, p. 109-111.

Memórias da Borborema 4. Discutindo a literatura e seu ensino. (Dossiê) José Helder P. Alves (Org.) Campina Grande: Abralic, 2014.

MENEZES, Danielle de A; COELHO, Fábio A. (Des)caminhos da educação literária: do ensino básico ao superior. In: **Diadorim**, Rio de Janeiro, revista 18, volume 1, p. 17-27, jan–jun 2016.

MICHELETTI, A. (org.) **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção.** São Paulo: Cortez, 2000.

NUNES, T *et al.* **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLINTO, H. K. Leitura e leitores – variações sobre temas diferentes. In: VAZ, P. B.; OLINTO, H. K. e DAUSTER, T. **Leitura e leitores.** Rio de Janeiro: Casa da leitura, 1995.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **O professor de português e a literatura: relação entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino.** São Paulo: USP, 2008. Dissertação.

_____. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências.** São Paulo: USP, 2013. Tese.

OLIVEIRA, Silvana M. P. de. Considerações sobre poesia em bibliotecas escolares. In: **Literatura e Ensino Médio – Acervos, gêneros e práticas /** Aparecida Paiva, Renata Junqueira de Souza, Hércules Tolêdo Corrêa. (orgs) Campinas: Mercado das Letras, 2011.

PAIVA, A. *et al.* **Literatura e Ensino Médio – Acervos, gêneros e práticas /** Aparecida Paiva, Renata Junqueira de Souza, Hércules Tolêdo Corrêa. (orgs) Campinas: Mercado das Letras, 2011.

PERRONE-MOISÉS, L. O ensino da literatura. In: NITRINI, S et al. **Literatura, artes e saberes.** São Paulo: Abralic; Hucitec, 2008.

_____. **Inútil poesia e outros ensaios.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PESSOA, Fernando. **Obra poética.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público:** São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **A arte de ler.** São Paulo: Ed. 34, 2009.

PICARD, M. **Le lectur comme jeu.** Paris: Les Éditions de minuit, 1986.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula.** Campina Grande: Bagagem, 2007.

_____. **Literatura no Ensino médio: uma hipótese de trabalho.** In: DIAS, L. Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa. João Pessoa, Ideia, 2001.

PRADO, Adélia. **Poesia Reunida.** São Paulo: Siciliano, 1991.

RÉGIO, Jose. **Poemas de Deus e do Diabo.** Famíliação: Quasi Edições 1984.

RISÉRIO, A. **Palavras canibais.** (Disponível em www.revistas.usp.br > Início > Arquivos > n. 13 (1992): AMAZÔNIA.)

_____. **Textos e tribos.** Poéticas extraocidentais nos trópicos brasileiros. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 3 ed. XIBPEX, Curitiba, 2007;

ROUXEL, Annie. **Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel.** In: REZENDE, Neide L.; OLIVEIRA, Gabriela R. Revista Teias. Literatura, Infância e Educação.v. 16, n. 41 (2015) ProPed/ UERJ.

SACRISTÁN, José G. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para educação.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SALLA, Fernanda; RATIER, Rodrigo. **Por que a docência não atrai.** Revista Nova Escola, Fundação Vítor Civita, Editora Abril, nº 256, out/2012.

SILVA, V. M de A. E. Teses sobre o ensino literário na aula de Português. In: **Diacrítica: Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho**. Braga, Portugal, n13-14, 1998. 23-31.

SHAFER, P. Equus. In: _____. **Three plays**. London: Penguin, 1976.

SHOWALTER, E. **Teaching literature**. Malden; Oxford: Blackwell, 2003.

SOUZA, Ronis Faria de. **O *habitus* do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo**. (tese) UFES, Vitória, 2016.

TINOCO, Robson C. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: **Leitura de Literatura na Escola** / Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Resende, Rita Jover-Faleiros (orgs.) São Paulo: Parábola, 2013.

THE READER ORGANISATION. **A little, aloud**. Edited by Angela Macmillan. London: ChattoandWindus, 2010. 470p.

_____. **What literature can do**. Liverpool University. 2016.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. C. Meira. São Paulo: Difel, 2009.

VERRIER, J. **Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino de literatura na França**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.33, nº 2, maio/ago 2007.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios**. Cotia: Atelie editorial, 2005.

Sites:

<https://revistapoesiasubterranea.blogspot.com/.../avelino-de-araujo-livro-de-sonetos.html>

<https://www.revistaforum.com.br/cordel-travesti-nao-e-bagunca/>

<http://www.literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/>

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20421_10304.pdf

APÊNDICE 1

**PESQUISA SOBRE LEITURA DE POESIA E RODAS DE LEITURA
JUNHO/2018**

NOME: _____

TURMA: _____

1) Você lê poesia em casa?

() NUNCA () POUQUÍSSIMO () ÀS VEZES () MUITO () SEMPRE

2) Quantos livros de poemas você leu?

() 0 () 1 a 2 () 3 a 5 () 6 a 10 () mais de 10

3) Quantos livros de poemas você tem?

() 0 () 1 a 2 () 3 a 5 () 6 a 10 () mais de 10

4) Você já comprou um livro de poemas?

() Sim () Não

5) Você já deu um livro de poemas de presente?

() Sim () Não

6) Você lia poesia em sala no Ensino Fundamental?

() NUNCA () POUQUÍSSIMO () ÀS VEZES () MUITO () SEMPRE

7) Você já havia participado de rodas de leitura antes de estudar no CEP?

() NUNCA () POUQUÍSSIMO () ÀS VEZES () MUITO () SEMPRE

8) Após três rodas de leitura, você acha que poemas podem fazer parte da vida das pessoas?

() NUNCA () POUQUÍSSIMO () ÀS VEZES () MUITO () SEMPRE

9) Você gosta das rodas de leitura?

() NUNCA () POUQUÍSSIMO () ÀS VEZES () MUITO () SEMPRE

10) Há algum poema que você goste muito? Qual?

APÊNDICE 2

PESQUISA QUANTITATIVA ACERCA DA INTENÇÃO DOS DISCENTES QUANTO À CARREIRA PROFISSIONAL

Proposta ao Curso de Letras pelo doutorando Adriano da Rosa Smaniotto – Letras/UFPR

Nome: _____ Período _____

Nível: () Graduação () Mestrado () Doutorado

1) Ao se formar você pretende ser professor de Língua Portuguesa na Educação Básica(Ensino Fundamental e Médio)?

() Sim () Não

2) Se sim, você pretende dar aulas na Escola Pública?

() Sim () Não () Só se não houver escolha

3) Caso tenha respondido não na questão 1, que carreira você deseja seguir:

- () Magistério Superior
- () Pesquisador
- () Tradutor
- () Revisor
- () Proprietário de Escola de Idiomas
- () Professor de uma língua estrangeira
- () Outra

Esta pesquisa servirá como base de dados para tese de doutorado que desenvolvo, todavia seu nome e sua resposta serão preservados, uma vez que no final apenas será apresentada a percentagem das respostas, favoráveis ou não. Obrigado.

APÊNDICE 4

Demais respostas dadas à avaliação sugerida no item 3.6:

a) Mais próximas aos direitos do leitor:

O poema fala sobre uma pessoa que trabalha na casa de alguém, limpa a casa, encontra lavado o campo e a mesa posta. A pessoa não gosta muito do trabalho. Eu não colocaria o texto na minha antologia pessoal. (Ge.)

O poema conta sobre um filho que, talvez, tenha que fazer as obrigações posta pela sua mãe e está com medo de não terminar a tempo. (Ny.)

Ao meu ver, o poema fala sobre a noite, quando um dia bom termina, ao chegar em casa. (El.)

Eu acho que é uma pessoa que está falando do sentimento que ela não sabe como vai reagir quando ela chega. (Ce.)

Para mim pode ter vários significados, mas o que eu acho que se encaixa melhor, é o relacionamento de casado, que você ou não gostar da pessoa ou simplesmente estar pelos benefícios que pode ser gerado. (He.)

As impressões que esse poema me passa, é que deveríamos repensar nossa forma rotulada de agir sobre as questões de encontros familiares em datas comemorativas, e tentar sempre inovar. (Ra)

O poema não me traz boas lembranças portanto não gostei muito, quando ele diz “a indesejada” ele pode estar se referindo a um amor que o abandonou. (Lu.)

Em minha perspectiva fala sobre, quando pessoas vão a sua casa, para jantar ou fazer outras refeições e você finje que está tudo bem e sua vida é perfeita, mas elas não se enganam, e depois falam mal, pois são iniludíveis. (E.)

Eu acho que o poema pode estar falando sobre amor, falando que quando o amor chegar ele não sabe como vai reagir, mas que independente disso ele vai estar pronto para receber o amor desta pessoa. Achei o poema um pouco confuso. (Mi.)

Entendi que se trata de um jantar e que o personagem havia arrumado tudo. Me despertou um sentimento de um possível não entendimento. Não colocaria em minha coleção (esqueci o nome específico), pois achei complicado e de certa forma não vi muito sentido ou graça. (Ga.)

No poema se deu a entender que a pessoa indesejada é como se fosse a pessoa perfeita, diferente dos outros como ele diz “ineludível”, sendo bom em tudo, sem decepções amorosas, etc. (My)

Eu entendi que a pessoa do poema quer dizer que está sofrendo, que não queria estar ali, mas tenta ser gentil e continuar conforme está acontecendo. (Bi.)

Ele fala de uma pessoa que não é desejada por ela, mas ela não sabe como lidar com essa pessoa porque ela não quer demonstrar que não gosta da pessoa. (Ri)

O que eu entendi foi que uma noite de natal pode ser mais do que só uma noite. (Gi)

Eu entendi que a “noite” que se aproxima completa um “ciclo” diário trazendo paz e esperança para as pessoas. (Lm)

O que eu entendi que era uma data especial comemorativa e não sabia como receber essas pessoas. (Am.)

O que fui capaz de perceber neste poema é que provavelmente fala sobre uma pessoa que foi embora e talvez voltará, mas o eu-lírico não sabe como ela estará nem como ele vai se sentir quando essa pessoa voltar [...] gostei do poema e adicionaria na minha antologia de poemas, achei profundo e bonito. (Vc)

O poema me traz um sentimento estranho que não sei explicar, ele me deixa confuso me fazendo não compreender o poema. (Vt.)

Eu entendi que se trata de uma ceia de Natal, que quando reunimos com a família, e às vezes não gostamos disso por ter conflito nela. (Be.)

Eu não consegui entender o poema, não consegui compreender o que ele transmite. (I.)

Que quando a refeição chegar não sabe se come ou não, talvez por não querer exagerar, e para mim o “pode a noite descer” é ir ao banheiro fazer suas necessidades, essas são minhas expressões. (Ma.)

Diferente. Ele fala de uma forma muito “comum” da sua família. Gostei. Não achei nada novo. (Is.)

O poema me deixa confusa quando “ligo” o título ao poema, dá a entender que não quer e não precisa agradar ninguém. (J.)

O poema em minha opinião fala sobre ele ter de jantar ou almoçar com pessoas que ele não quer obrigatoriamente fingir estar contente. Eu gostei, pois é uma coisa que acontece em nossas vidas e eu colocaria em minha antologia. (Lb)

Mais próximas aos direitos do texto:

O poema apenas fala sobre uma visita e um dia “a mesa posta, com cada coisa em seu lugar” “talvez eu tenha medo, talvez eu sorria” pode ser a crítica para alguém específico. (Mt)

Eu entendi que quando uma pessoa indesejada chegar, ela espera ser amada, mas ninguém de certa forma gosta dela. Mas quando ela chegar tudo vai estar no seu devido lugar e isso me lembra muito a falsidade. A pessoa não gosta da outra, mas finge carinho. (La.)

Conforme a minha interpretação do poema, concluí que há um grande mistério na história, pois a tal “indesejada”, aparece de surpresa, talvez de formas diferentes, talvez com sentimentos diferentes. Fazendo com que cause uma certa dúvida em quem irá recebê-la. (Ca.)

Sinceramente, minha opinião sobre tal poema é que nele há coisa nas entrelinhas, falando de algum modo que ele(a) está esperando alguém que irá receber com a casa limpa e a mesa posta, mas não tem certeza se está realmente feliz com isso. (Le.)

Compreendi a variedade de sentimentos que o personagem sofre com a possibilidade de alguém indesejado chegar para a janta. (Gm)

Acho que começando pelo título consoada que significa ceia na noite de Natal. Acho que se refere a isso que às vezes temos parentes indesejados que quando nos reunimos em família não gostamos de suas presenças. E diz que talvez eu tenha medo, talvez sorria, por conta disso às vezes gostamos de determinadas pessoas e outras não. (Li.)

Sobre o poema, eu sinto como se fosse algo sombrio, como se uma mulher estivesse esperando alguém indesejada, mas que ela precisa receber, por isso deixa tudo aarrumado. Ou talvez porque o dia foi cansativo o suficiente e qua a noite pode chegar. (Y.)

O poema, por não apresentar grande clareza, pode ser interpretado de diversas maneiras. “Quando a indesejada das gentes chegar talvez eu tenha medo” pode se referir a sentimentos ruins e/ou memória retornando à mente de alguém. Sentimentos que devido às distrações do dia, tenham sido deixados de lado. “talvez sorria, ou diga – alô, iniludível” não há distrações para mascarar o que é real. Por mais que a mente possa se manter ocupada ou distraída, lidar com isso (ou se afundar nesses sentimentos) é inevitável. Além da ceia, consoada pode significar uma leve refeição feita em dias e jejum. O jejum geralmente está relacioando à espiritualidade e religião, o que talvez indique que a “protagonista” esteja em uma espécie de “jornada espiritual” com o objetivo de lidar com tudo isso. (Rt)

Entre os dois:

Esse poema faz-nos pensar. De primeira, não compreendi o que dizia, então fiz uma análise um pouco mais profunda, e gostei das metáforas. Pelo meu entendimento, Manuel Bandeira pode ter se referido a vinda da morte, aquela que não perdoa, não se engana, e que nunca sabemos como reagir quando chega encontra a casa arrumada, a mesa posta, e as coisas no lugar, pois encontra-se com a vida que estava anteriormente. (D.)
[sem anotações de Lf.]

Contando as respostas, temos o seguinte quadro: 1 resposta no equilíbrio, 8 nos direitos do texto, 24 nos direitos do leitor e 1 não respondeu.

APÊNDICE 5



Diários discentes usados nesta pesquisa. Foto feita pelo autor.