

Poesia: enlace subjetivo para a formação do leitor

Poetry: subjective bond to reader formation

Sheila Oliveira Lima¹

RESUMO: Para formar leitores é preciso criar condições de aproximação entre o sujeito e o universo letrado, sobretudo a partir do envolvimento proporcionado pela literatura. Isto convoca a subjetividade e a relação mais significativa com a leitura. Entretanto, em pesquisa realizada com livros didáticos do Ciclo 1 do Ensino Fundamental, observou-se uma abordagem questionável do texto literário. Nesses materiais, em geral, a literatura, marcadamente, a poesia, é tomada como pretexto para apropriação do código e abordagem superficial de temas diversos. Desconsidera, assim, a relação intersubjetiva como elemento fundamental da leitura literária. Neste artigo, apresentaremos a expansão do enfoque de ensino de leitura a partir do contato significativo, porque marcado pela subjetividade, com a poesia, desde os primeiros anos de escolarização.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Livro didático. Poesia. Subjetividade.

Introdução

O problema dos baixos níveis de leitura no Brasil, detectados pelas provas dos exames nacionais (Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem) e pela Avaliação Internacional de Estudantes, o PISA, tem representado motivo de preocupação e de investimen-

¹ Doutora em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo. Professora e pesquisadora na Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, na área de Metodologia do Ensino.

Revista Língua & Literatura	Frederico Westphalen	v. 17	n. 30	p. 93 - 113	Recebido em: 19 nov. 2015. Aprovado em: 18 dez. 2015.
-----------------------------	----------------------	-------	-------	-------------	--

tos no campo da expansão do letramento por parte dos governos e de outras instituições ligadas à educação e à leitura.

Pode-se dizer que uma das principais políticas de reversão do quadro é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma ação que investe na análise e certificação dos livros didáticos, garantindo, assim, a distribuição de materiais de qualidade para a promoção do letramento em todo o território nacional.

Ocorre, entretanto, que, muito embora tal política seja bastante interessante no sentido do favorecimento das condições de letramento a partir do acesso a materiais escritos oriundos das comunidades letradas, não se pode vislumbrar nesse investimento uma efetiva preocupação com a formação de leitores. Isto é, a presença do livro didático (LD) tanto quanto a de quaisquer outros materiais da cultura escrita, em si, não é garantia para que o sujeito passe a lidar com o texto escrito de modo qualificado, crítico, significativo.

Compreende-se, portanto que, para fomentar processos de formação de leitores, mais que tudo, é necessário que haja pessoas que possam conduzir as atividades de aproximação dos estudantes com os textos, de maneira a desenvolver habilidades, gosto, criticidade, afeto em relação à leitura.

O livro didático, uma vez que se trata de material voltado para a formação, para o ensino, deveria vislumbrar em seu projeto a perspectiva da formação leitora desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. O que se observa, porém, está muito distante disso: ainda vemos o texto colocado como pretexto para atividades de lida com o código, as propostas de interpretação calcadas numa abordagem dos aspectos literais, a ausência ou mau aproveitamento do texto literário.

Para além desses aspectos, pode-se ainda destacar a qualidade criticável dos textos ditos “literários” apresentados em boa parte dos LDs. Em geral, são oferecidos em fragmentos e adaptações mal elaboradas, ou, o que é ainda pior, textos produzidos especialmente para o material, para o cumprimento de alguma etapa cognitiva ou de apropriação do código alfabético.

Ao longo dos anos de 2013, 2014 e 2015, os colaboradores do projeto “Leitura literária no ensino fundamental – ciclo 1: concepções e práticas” debruçaram-se sobre dez coleções de

LDs do mercado e aprovadas pelo PNLD-2012. Em nossas investigações temos observado, nos livros de língua portuguesa do 1º e do 2º anos do Ensino Fundamental, uma clara opção pela abordagem do código em detrimento da formação leitora. Ainda que devamos concordar com o fato de que o processo de alfabetização é parte fundamental da entrada efetiva na cultura escrita, não podemos, por essa razão, destituir o lugar da leitura e, mais profundamente, o da literatura.

Neste artigo, abordaremos a relevância da formação do leitor desde os primeiros anos do Ensino Fundamental e suas relações com a presença insubstituível da literatura. Para tanto, apresentaremos parte de nossa reflexão teórica sobre a questão, seguida da análise de atividades propostas por livros didáticos de 1º ano do Ensino Fundamental com o gênero poesia e, por fim, apresentaremos nossa proposta de abordagem da literatura desde essa fase do ensino.

1 Literatura para a leitura

Antes de iniciar uma explanação mais precisa a respeito da relação intrínseca entre a literatura e o processo de aprendizagem da leitura, é preciso retomar dois pressupostos fundamentais sobre a relevância do texto literário enquanto objeto fundamental para todo e qualquer ser humano. O primeiro deles refere-se ao entendimento de que a literatura é, antes de tudo, um direito de todo cidadão, um bem indispensável à vida humana.

Em mais de uma ocasião, Antonio Candido defendeu que é preciso compreender a literatura como um direito, na medida em que se trata de uma necessidade básica para o equilíbrio e a saúde de uma sociedade. Em artigo produzido em 1988, o teórico faz uma afirmação, que seria, posteriormente, retomada por outros defensores da democratização do ensino e da deselitização do acesso à leitura do texto literário. Considerando literatura toda criação de “toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade” Candido (1995, p. 242.), afirma:

(...) a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é,

Poesia: enlace subjetivo para a formação do leitor

Poetry: subjective bond to reader formation

sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.

(...) Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. (CANDIDO, 1995, p. 242-243)

Deste modo, em se tratando de um direito básico, torna-se premente sua garantia desde os primeiros contatos do sujeito com o universo letrado, o que para a maioria dos brasileiros, inicia-se a partir do ingresso na escola.

Nos contextos orais, as crianças podem vivenciar o universo fabulado e as composições de toque poético desde o contato inaugural com a palavra falada, por meio das canções, parlendas, brincadeiras de berço dinamizadas no ambiente parental. Apropriam-se, portanto, de uma língua tecida por fios de poesia e de falas prosaicas, sintetizados pela canção de ninar e pelos enunciados cotidianos, literais.

Analogamente ao que ocorre na oralidade, é possível considerar que também o ingresso em uma cultura letrada deverá ser tramado por textos próprios de contextos da vida prática, mas será mais que necessário vivenciar a intensidade da literatura para que esse ingresso ocorra de modo pleno, significativo, porque afetado pelo desejo e pela imaginação.

Pensar que a literatura é um direito passa, inicialmente, pelo fato de ela compor um universo que deve ser acessível a todo falante de uma língua. Para além desse fato, trata-se de uma produção cultural que, conforme Candido (1995), “humaniza em sentido profundo”, na medida em que aborda temas relevantes intensificados pelo tratamento estético da linguagem, sendo esta a segunda principal razão para a garantia do seu acesso a todos.

Em consonância com a visão de Candido, Todorov (2010), em recente ensaio sobre o ensino da literatura, considera a leitura literária como uma necessidade humana, como uma forma de orientação da angústia dos indivíduos a partir do contato com o sofrimento alheio, expresso, porém, organizadamente pelo texto literário.

Nesse sentido, Todorov (2010) critica a postura da escola

centrada na apresentação da literatura aos seus alunos exclusivamente como objeto de estudo, com abordagens embasadas nas teorias que são produzidas dentro do âmbito acadêmico. Muito embora o estudo sistemático da literatura na escola seja, para o teórico, uma possibilidade, não se pode perder de vista a função primordial do texto literário quando este é levado aos jovens leitores: a fruição, o estabelecimento do grande diálogo entre os homens (TODOROV, 2010).

Ao deslocar o texto literário do foco de um ensino mecânico, apenas voltado para a reafirmação de teorias que pouco interferem na apreensão e apreciação da obra pelo leitor comum, Todorov (2010) reafirma a relevância do contato dos indivíduos com a literatura como possibilidade de humanização. Deste modo, assinala que “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. (TODOROV, 2010, p.92-93)

Ainda nessa perspectiva da humanização, Todorov atribui outra finalidade ao texto literário, passível até de certa crítica, na medida em que identifica os efeitos de sua leitura com propriedades quase terapêuticas. Porém é digna de nota a preocupação destinada ao leitor comum, não acadêmico, nos processos de recepção da obra literária. Para ele,

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 para 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, 2010, p. 76)

Confirmando tal posicionamento, a pesquisadora francesa Michele Petit, em seus estudos sobre leitura em contextos de crise, apresenta dados bastante relevantes sobre o tema. Tendo realizado pesquisas em países em guerra ou em situação de extrema pobreza, Petit (2009) defende o pressuposto da leitura literária como perspectiva de resgate do humano e da preservação da subjetividade.

Poesia: enlace subjetivo para a formação do leitor

Poetry: subjective bond to reader formation

Ao se referir a casos de crianças e jovens vítimas de guerras na Europa e guerrilhas na América Latina, Petit (2009) aborda a importância das narrativas ficcionais como forma de organizar a compreensão das próprias situações vividas:

Mesmo para os que foram gravemente feridos, uma história, uma metáfora poética oferecem às vezes, sob uma forma distinta, um eco do que viveram e não puderam pensar por conta própria, suscitando um movimento psíquico. Mas, talvez, nesse caso, a metáfora é ainda mais eficaz, dado que apresenta uma terra, rios, animais, todo um país onde o corpo e a psique poderão se desenvolver plenamente. (PETIT, 2009, p.70)

Diante de tais pressupostos relativos à função humanizadora da arte e em especial da literatura, torna-se premente questionar os objetivos e objetos do ensino da leitura, sobretudo quando se tem como foco a especificidade do texto literário.

Ora, se se trata de um direito humano, parece fundamental reconhecer que a presença da literatura no ensino da leitura é essencial para o enlace do leitor em formação, na medida em que o convoca a buscar na prática letrada um bem que lhe pertence como pressuposto.

Aprender a ler tendo em vista a premência do texto literário implica, entretanto, um deslocamento conceitual a respeito do próprio procedimento da leitura, reconhecendo-o como um complexo que envolve, mais que cognição, psiquismo e subjetividade.

Mesmo quando o foco são as crianças ingressantes no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, hoje já se pode afirmar com certa segurança que a leitura não pode ter sua conceituação restrita à prática da decodificação. Alguns teóricos, como Foucambert (1994), são categóricos quanto ao entendimento de que a leitura em seu sentido estrito não pode estar atrelada ao procedimento da decodificação, sob pena de esta impedir a compreensão apropriada do texto lido. Para Foucambert, entre outros defensores da aprendizagem global, a decodificação é mais o resultado do que o ponto de partida do processo de aquisição da leitura.

Nesse sentido, há que se questionar o que seria efetivamente a leitura, essa que para os teóricos já citados deve ser assumida como um direito e como uma atividade de sobrelevação da subjetividade.

Começemos, pois, por retomar a relação da leitura com a subjetividade. Segundo Barthes (2004), a leitura é toda permeada pelo desejo. Para ele, é possível delimitar e mesmo verificar a leitura em seu estágio inicial, na aprendizagem primeira, na lida inicial com o código. No entanto, nos níveis mais superiores, a leitura, apesar de se conformar a certa estrutura, perverte-a, de onde, então, podemos ver surgir a relação subjetiva com o texto.

Barthes (2004) avança sua reflexão sobre o processo da leitura nos níveis superiores, afirmando que não se trata de um processo de decodificação, mas de sobrecodificação, em que emerge um sujeito que atua, que cria. Para o teórico francês, “já que a leitura é, de direito, infinita, tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre (o que é a sua vocação estrutural), o leitor é tomado por uma inversão dialética; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia.” (BARTHES, 2004, p. 41)

Tal afirmação refere-se especificamente à leitura do texto literário, que, apesar de delimitar os territórios para a travessia, permite uma ocupação toda assinalada por marcas de subjetividade, das experiências e vivências do leitor com a linguagem e com os conteúdos que são materializados pelo texto. Trata-se, portanto, do que Jouve (2002) afirma serem as duas dimensões da leitura: uma compartilhada, “determinada pelo texto; a outra infinitamente variável porque depende daquilo que cada um projeta de si próprio” (p.127).

A leitura literária torna-se, nesse sentido, uma prática ainda mais complexa, visto que a literatura, em sua especificidade, lança o leitor a uma busca pelo ilimitado. Essa flexibilidade dos limites não está propriamente no texto, mas no modo de ler que este, em sua estruturação, convoca e provoca.

Jouve (2002), retomando proposições de Michel Picard, afirma que a leitura literária conforma-se em três funções essenciais: a subversão da conformidade, a eleição do sentido na polissemia e a modelização por uma experiência de realidade fictícia. Interessam-nos, neste momento, as duas primeiras funções, as quais se conformam mais claramente à leitura da poesia.

O texto literário, indubitavelmente, tem como uma de suas marcas mais pungentes a subversão, seja da linguagem, da abor-

Poesia: enlace subjetivo para a formação do leitor

Poetry: subjective bond to reader formation

dagem dos conteúdos, das normas gramaticais. Essa subversão, de modo algum gratuita, cria efeitos de sentido e convoca o leitor a uma apreensão “estilizada” do mundo. No caso da poesia, desde os textos mais antigos da tradição poética, podemos considerar que uma de suas forças maiores refere-se ao impacto causado pela subversão, pela apreensão e representação fora dos padrões vigentes, sendo esse um dos motivos por que a literatura, seja em prosa ou em versos, rompe a linguagem comum, cotidiana, marcada pela repetição das mesmas fórmulas e sentidos. A literatura atravessa, perverte e evidencia o que de mais profundo há no ser humano e em suas relações com seus outros.

Em sua “explosão dos limites” (Jouve, 2002), a literatura estende um largo campo para a atribuição de sentidos. Ela é, por definição, múltipla, capaz de acolher os muitos sujeitos que a ela comparecem, confirmando-os e mesmo resignificando-os. O leitor do texto literário, sobretudo o das obras carregadas de lirismo, ao sobrecodificar, reinventa-se em sua travessia. Vive a intensidade da reinscrição subjetiva, a partir das pistas simbólicas com que a poesia opera, por meio da metáfora, da fusão entre sujeito e objeto.

Se levada em consideração a complexidade da relação entre o leitor e o texto literário, o ensino da literatura e da leitura na escola passam a demandar uma abordagem bastante diversa da que vem se realizando ao longo dos séculos de sua presença nas instituições de ensino e, mais recentemente, nos livros didáticos.

2 Ler o quê? Como ler?

Em seus estudos sobre crianças com dificuldades no processo de alfabetização, Bettelheim e Zelan (2009) identificaram que uma das chaves do problema centrava-se nas escolhas de textos propostos para as atividades de leitura. Em geral, eram curtos, repetitivos e com temática desgastada, não envolvendo os alunos e, ao contrário, promovendo a sua repulsa em relação ao ato de ler.

Nossas pesquisas diferem das de Bettelheim e Zelan por não contarem com a apreciação dos alunos sobre os materiais que lhes são dados a ler. Entretanto, podemos afirmar, a partir de nos-

sas análises de livros didáticos (LDs), que ocorre algo semelhante ao que foi identificado pelos teóricos supracitados no tocante às escolhas de textos para a aprendizagem da leitura na fase inicial da escolaridade. Os LDs de língua portuguesa do ciclo 1 analisados padecem dos mesmos problemas relativos à qualidade dos textos, que, em geral, são curtos, fragmentados, com temáticas excessivamente conhecidas, de vocabulário e estrutura restritos a modelos desgastados pela frequência do uso.

Dentro do padrão considerado por tais propostas didáticas como “palatável” aos alunos do ciclo 1 do Ensino Fundamental, surge, equivocadamente, o gênero poema. A raiz do equívoco, parece-nos, reside no fato de associar a brevidade do texto poético a uma possível facilidade de sua leitura ou de sua decodificação, dada a quantidade relativamente pequena de enunciados, se comparada à dos gêneros da prosa. Entretanto, se nos voltarmos ao que a teoria literária nos ensina a respeito do gênero lírico, veremos que o poema não pode ser levemente qualificado como texto simples, tendo como referência sua extensão ou a quantidade de enunciados. Segundo Rosenfeld (2004):

A manifestação verbal “imediate” de uma emoção ou de um sentimento é o ponto de partida da Lírica. Daí segue, quase necessariamente, a relativa brevidade do poema lírico. A isso se liga, como traço estilístico importante, a extrema intensidade expressiva que não poderia ser mantida através de uma organização literária muito ampla. (ROSENFELD, 2004, p. 22)

A leitura do poema, portanto, demanda do leitor disposição para um mergulho profundo na densidade simbólica dos enunciados expressos pelo texto, o que requer maior tempo para a apreensão dos sentidos. A orientação para a leitura de poema que se estabelece a partir da restrição à decodificação e à compreensão literal dos enunciados (como veremos que ocorre em muitas das atividades propostas por LDs brasileiros) não leva, em nosso entendimento, à formação do leitor, na medida em que não oferece condições para que se atinjam os sentidos do texto. Mais importante ainda, esse tipo de abordagem não permite que o estudante alcance uma leitura significativa.

Os exercícios de decodificação (conforme será mostrado

Poesia: enlace subjetivo para a formação do leitor

Poetry: subjective bond to reader formation

adiante) que grassam nos LDs são um dos aspectos mais relevantes de um investimento falho na leitura, pois não levam ao reconhecimento efetivo da esfera discursiva em que se circunscreve a literatura. Por outro lado e, talvez, principalmente, o uso da poesia com finalidades que não sejam humanizadoras, reflexivas, de redescoberta do potencial da linguagem e de redimensionamento subjetivo tende a destituir do sujeito a possibilidade de se engajar à leitura de maneira significativa, uma vez que nela não encontra nada que lhe diga respeito, nada que reflita o seu desejo, a sua vida, as suas questões.

Ocorre, entretanto, que, muitas vezes, não se trata apenas de não efetuar atividades que conduzam a uma boa leitura do texto poético. Frequentemente, o texto que é posto para a leitura e ao qual se atribui o rótulo de poema, poesia ou literatura, está longe de o ser realmente. As razões disso são muitas e, aqui, apenas enumeraremos o que temos visto.

São muito recorrentes, nos LDs, textos em versos que não são poesia ou poema. Textos que, tendo em vista a definição de literatura trazida por Candido (1988) ou de gênero lírico apresentada por Rosenfeld (2004), em nada se assemelham ao literário. Trata-se, por exemplo, de textos ditos poéticos, mas criados, especialmente, não para a fruição ou para a representação simbólica de um sentimento ou de um instante mágico, mas tão somente com a finalidade de fazer o “leitor” decodificar palavras em que se repetem uma mesma sílaba ou letra.

Esse é o caso do poema a seguir, extraído do volume 1 da coleção *Eu Gosto: Língua Portuguesa*. O texto, escrito especialmente para a obra, surge como leitura complementar à lição de alfabetização focada no ensino da letra B e solicita como atividade de contagem da palavra “boi” ao longo do “poema”:

O boi é um bichinho
Que adora passear
Come tanto esse boi
Que a barriga vai estourar
Boi, boi, boi...
Deixe a grama
e vem pra cá. (PASSOS, 2009, p. 38)

Como é possível observar, trata-se de um texto em versos

livres, com rimas pobres, em que ocorre certa recursividade, efetuada principalmente pela repetição do fonema /b/ e do vocábulo “boi”. Quanto aos aspectos da conotação, faz uso de ténue personificação, ao identificar no boi o gosto pelo passeio, e de certa hipérbole, embora convencional, instaurada pela imagem do estouro como resultado do excesso de alimentação.

Apesar de fazer uso de certos recursos da linguagem poética, o texto é inócuo, na medida em que não representa qualquer tipo de transgressão da linguagem cotidiana, mesmo a conotativa. Ainda mais, não subverte o senso comum, não revela, não comove. Por fim, conforme já assinalado por Bethelheim e Zelan (2009), é o tipo de texto que, num contexto de alfabetização, é capaz de desmotivar qualquer possibilidade de engajamento com a leitura ou com a literatura, na medida em que não instaura o novo, o surpreendente.

Outra situação bastante comum é a apresentação de fragmentos de poemas, por vezes de bons poemas, que, deslocados do contexto original, ficam sem sentido e acabam servindo a propósitos de decodificação.

Aliada à qualidade dos textos apresentados aos alunos, os LDs também são unânimes em abordar a pouca literatura que veiculam por meio de questionários que ainda se pautam pelos “exercícios de cópiação”, já identificados por Marcuschi na década de 1990.

É o caso da atividade, transcrita a seguir, em que é apresentado um poema infantil de José Paulo Paes para que seja efetuado o preenchimento de lacunas:

O POEMA A SEGUIR É DO POETA JOSÉ PAULO PAES.²
COMPLETE-O, CONSULTANDO AS PALAVRAS EM DESTAQUE.
ELEFANTE TARTARUGA
PORCO-ESPINHO

**SE VOCÊ FOR INVENTOR, INVENTE
UM CREME
QUE TIRE RUGA DE PESCOÇO
DE TARTARUGA.**³

² Procurou-se realizar a transcrição respeitando-se o modo de apresentação do texto – caixa alta – no LD de onde foi extraída a atividade analisada.

³ Optou-se por realizar a transcrição do texto já com o preenchimento correto das lacunas, conforme o LD do professor. No LD do aluno, são apresentadas apenas as lacunas para serem preen-

UM PENTE
QUE PENTEIE SOZINHO
LOMBO
DE PORCO-ESPINHO.

UM LENÇO
FORTE O BASTANTE
PARA ASSOAR
TROMBA DE ELEFANTE.

JOSÉ PAULO PAES. *LÊ COM CRÉ*. SÃO PAULO:
ÁTICA, 2002. (SANCHEZ, 2010, p. 86).

Trata-se de um poema de configuração formal bastante simples, fundamentada no uso de paralelismos sintáticos e rimas pobres. Entretanto, há uma magia instaurada pelo ludismo produzido por certas surpresas do ponto de vista lógico, na medida em que há uma perversão do cenário comum, resultante de um trabalho baseado, a princípio, na humanização jocosa de animais.

Embora se trate de um texto dirigido ao público infantil, o poema permite leituras que ultrapassam a literalidade, qual seja, o quadro burlesco de animais tomados como seres humanos. Deste modo, lê-se no poema, principalmente, o humano insatisfeito, na sua busca por realizar desejos impossíveis. A começar pela primeira estrofe, em que uma tartaruga quer alcançar a impossível façanha de eliminar as rugas, vemos toda a humanidade lutando contra a velhice, conseqüentemente, contra a morte. Também o porco-espinho, insatisfeito com sua aparência ou mesmo com os espinhos que impedem a aproximação alheia, pode levar o leitor a ver-se no sujeito isolado e triste, desejoso de algo capaz de suavizar sua aspereza não física, mas psicológica. E, por fim, um elefante que necessita de um grande lenço, talvez não tanto pela extensão da tromba, mas do próprio choro, o choro de todos nós.

Conforme se observa, numa ligeira interpretação, o poema de Paes remete ao humano, às suas angústias e aos seus desejos. Mais que isso, traz a ironia como solução branda para dores profundas, porém comuns a todos. É evidente que a dor de uma criança de seis ou sete anos, à qual se destina o volume do LD em que se faz presente o poema lido, deverá, em boa parte, restringir-se ao seu universo de desejos e insatisfações, por vezes mais tênues que as do adulto que concebeu o texto. Porém, não menos

chidas pelos substantivos colocados no enunciado da atividade.

importantes ou significativas.

Contrariamente ao que defendemos, a proposta de leitura do LD orienta o professor a limitar sua atuação ao apontamento do final das palavras do terceiro verso de cada estrofe (“ruga”, “sozinho”, “bastante”) como guia para o preenchimento correto das lacunas pelos alunos. Ademais, diante do texto em sua totalidade, o LD recomenda uma leitura do professor, em voz alta, com o acompanhamento dos alunos, marcando com o dedo cada palavra emitida, evidenciando, assim, a preocupação exclusiva com a decodificação, mesmo quando se está diante de uma literatura rica em ludismo, estética e significado.

Deve-se salientar, ainda, que nossa proposta não é a realização de uma análise literária ou mesmo de uma exaustiva lista de questões que conduziriam a uma leitura menos literal por parte das crianças. Talvez, nesse caso, fosse suficiente uma única pergunta: por quê? Por que eliminar as rugas? Por que pentear espinhos? Por que assoar o nariz? Muitas respostas são possíveis. Mas quais seriam válidas? E para quem? Essa suave exploração num contexto de compartilhamento, isto é, em que todas as crianças pudessem explorar e permutar impressões, em que fosse permitida uma relação subjetiva entre texto e leitores, por si, já seria um grande momento de leitura literária.

Embora o tipo de proposta aqui analisada seja muito frequente nas coleções didáticas de Língua Portuguesa, vale ressaltar que alguns LDs se empenham em orientar o professor a abordar certos textos com os alunos, por meio de atividades orais, que chegam a ser mais reflexivas. Porém, é preciso mencionar que tais atividades em geral são solitárias, isto é, o aluno deve realizar sua reflexão isoladamente e, em seguida, aceder a uma resposta única, fornecida pelo professor a partir da prescrição do LD.

Em seus estudos sobre o ensino de literatura e formação do leitor pela escola, Colomer (2007) propõe que as atividades de leitura devem seguir na direção dos compartilhamentos. Ao chamar a atenção para o sucesso de vendas e de leituras de certas séries literárias (como *Harry Potter*, *Ladrão de raios* etc.), aponta para o fato de se tratar de grandes comunidades de sujeitos que compartilham entre si suas leituras, ainda que se trate de textos que exijam pouca reflexão. Segundo Colomer, tais comunidades

Poesia: enlace subjetivo para a formação do leitor

Poetry: subjective bond to reader formation

se engajam na leitura de tais textos não apenas pela pouca complexidade dos mesmos, mas sobretudo pelo prazer de fazer parte de uma espécie de grupo envolvido num mesmo fazer, numa mesma busca.

A leitura do texto literário na escola, segundo Colomer, deveria assimilar um pouco dessa atitude por meio da ampliação “de rotinas de construção compartilhada”. Essas rotinas, para nós, não têm condições de serem implementadas, se a atividade com a literatura e a poesia ficarem restritas a poucos, fragmentados e mal elaborados textos e se forem realizadas por meio de questionários cujas respostas são facilmente depreendidas dos enunciados, sem qualquer tipo de reflexão ou de troca de impressões entre os leitores em formação.

3 Da não-poesia e do não-leitor

Dentre os muitos exemplares de atividades que vimos analisando desde 2013, a seguir será apresentada uma que nos parece bastante representativa da situação que descrevemos antes.

O LD em questão é o primeiro volume de uma coleção voltada para o Ensino Fundamental 1, tendo sido, portanto, idealizado para um público com idade entre cinco e sete anos. O volume evidencia preocupação com o processo de alfabetização, sendo muitas de suas atividades voltadas para esse fim. São várias as tarefas que concentram a atenção da criança na lida com o código alfabético. A estrutura do livro revela as intenções do material e a pouca preocupação com a formação efetiva do leitor. As atividades são distribuídas em seis seções com objetivos diversos – alfabetização, oralidade, conhecimento linguístico, convivência etc. – mas nenhuma delas centra o foco na leitura ou na literatura. Sendo assim, os poucos textos literários que apresenta nunca têm como foco a leitura literária.

A atividade que analisamos a seguir faz parte do capítulo 2 da unidade 6 do LD, cujo tema é “O que tem na cozinha?” e na qual é focalizado o gênero receita culinária. Além de receitas, o capítulo apresenta um texto narrativo incompleto, ainda concernente ao ambiente culinário. As demais atividades referem-se a ortografia e pontuação.

A temática da culinária atrai, no capítulo, o tema transversal da diversidade, a partir do qual é apresentado o poema “Diversidade”, de Tatiana Belinky, porém numa versão fragmentada, a qual transcrevemos abaixo⁴:

DIVERSIDADE

UM É MAGRELO
OUTRO É GORDINHO
UM É CASTANHO
OUTRO É RUIVINHO

UM É TRANQUILO
OUTRO É NERVOSO
UM É BIRRENTO
OUTRO É DENGOSO

(...)

DE PELE CLARA
DE PELE ESCURA
UM, FALA BRANDA
O OUTRO, DURA

[...]

CADA UM NA SUA
E NÃO FAZ MAL
DI-VER-SI-DA-DE
É QUE É LEGAL! (PRADO, 2011, p. 152)

Poesia: enlace subjetivo para a formação do leitor

Poetry: subjective bond to reader formation

Visto dessa maneira, recortado e incompleto, o texto parece ter muito pouco a dizer, a não ser a reafirmação do falso moralismo de uma sociedade que se finge igualitária e para a qual a palavra “diversidade” assume uma conotação positiva.

Ocorre, entretanto, que o texto de Tatiana Belinky é bem mais interessante do que o LD permite entrever. Editado pela Quinteto Editorial, o livro *Diversidade* é um poema com ilustrações belamente trabalhadas. Os quartetos que compõem as estrofes figuram sempre no canto superior esquerdo das páginas pares, enquanto o restante do espaço é todo tomado por hiperbólicas ilustrações das antíteses que o texto verbal enuncia. Apenas no fechamento do texto, a penúltima estrofe invade a página ímpar

⁴ Apresentamos o texto em caixa alta, conforme ocorre no LD. Tal prática é comum em LDs dos primeiros anos do Ensino Fundamental 1, devido ao entendimento de que o aluno necessita lidar inicialmente com um mesmo padrão gráfico para que possa trabalhar mais tranquilamente com o código alfabético.

com a aparente conclusão (que coincide com a última estrofe reproduzida pelo LD na atividade). Na conclusão, a última estrofe, também na página ímpar, propõe uma reflexão que reafirma a tensão própria da diversidade, mas com linguagem bem ao gosto infantil: “Vamos, venhamos / Isto é um fato: / Tudo igualzinho / **Ai, como é chato!**” (grifo nosso)

O poema de Tatiana Belinky, embora simples e com versos constituídos sempre a partir de uma mesma estrutura sintática, quando no seu suporte original, isto é, no livro infanto-juvenil, ilustrado, em sua completude, mostra-se intenso e interessante. O poema não se restringe a identificar antíteses, tampouco a valorizar aspectos físicos das pessoas, como faz parecer o recorte apresentado pelo LD. *Diversidade*, embora apresente tema centrado numa perspectiva quase doutrinária, é, em certa medida, perturbador. Em várias de suas estrofes faz uso de vocábulos distantes do repertório comum das crianças, como em “Um é **gaia-to** / Outro é **sisudo** / Um é **moroso** / Outro é esperto” (grifos nossos), lançando o leitor a um universo menos mapeado, o que tende a favorecer a curiosidade e, portanto, o prosseguimento da leitura, conforme afirmam Bettelheim e Zelan (2009). Em outros momentos, aproxima-se da linguagem infantil, como ocorre nos versos finais do poema. Infelizmente, porém, na redução levada pelo LD, a graça do poema e a consequente possibilidade de aproximação subjetiva do leitor com o texto acabam por se esfalar.

Se a fragmentação do texto desfavorece a possibilidade da realização plena da leitura, as atividades propostas pelo LD intensificam tal desenlace. Focadas no tema da diversidade, pode-se dizer que a leitura é absolutamente desnecessária para o objetivo que se impõe: abordar o respeito à diversidade. Isto é, a leitura e a compreensão do texto de Belinky tornam-se irrelevantes, pois a proposta de atividade não centra o foco no texto, mas no tema amplamente discutido ao longo da unidade, conforme se verifica na orientação do trabalho ao professor, inscrita em rodapé no LD:

Ler o poema para a classe e discutir com os alunos as diferenças entre as pessoas. Ressaltar que o respeito à diversidade é fundamental para que haja uma boa convivência com todos.

As atividades da seção proporcionam um bom momento

para ouvir as histórias dos alunos referentes à origem de cada família e seus costumes. (PRADO, 2011, p. 152)

Deste modo, conclui-se que a discussão sobre a diversidade é o foco primeiro da proposta. O poema de Belinky, mero apêndice.

Deve-se, entretanto, ressaltar que o LD é de Língua Portuguesa, componente curricular para o qual a formação do leitor deveria figurar como um dos principais objetivos. O LD não parece se eximir de tal responsabilidade, na medida em que em seu Manual do Professor, há um item específico sobre a prática de leitura, no qual se observa a adesão ao discurso em defesa da formação do leitor, apropriadamente veiculado pelos documentos oficiais brasileiros. No entanto, ao apresentar sua proposta metodológica para a construção de tal realidade, o Manual do LD apenas reproduz as estratégias cognitivas, desenvolvidas por estudos como os de Smith (1999), Goodman (1991), entre outros, os quais figuram entre os autores citados nos documentos prescritivos nacionais.

Nas orientações iniciais do LD, observa-se uma concepção de leitura amparada pela pesquisa cognitiva e pelos estudos sobre letramento. Porém, nas atividades que propõe, fica evidente que não consegue transpor a teoria para a prática. No que se refere ao letramento, pode-se dizer que a apresentação de “Diversidade” incompleto pouco contribui para a aproximação do aluno ao universo letrado, já que não lhe é mostrado um texto propriamente, visto que, fragmentado, deixa de fazer parte do contexto autêntico da esfera literária. Por outro lado, a proposta de leitura em voz alta e comentários em torno do tema sem, no entanto, considerar o texto em si, desvia de certos pressupostos das propostas cognitivistas, para as quais, o enfrentamento do registro escrito é parte essencial do processo de leitura.

Do nosso ponto de vista, o poema, no modo como foi apresentado pelo LD, não pode sequer ser considerado literatura, uma vez que são dispostos uns poucos recortes do original de Belinky, os quais perfazem um outro texto, não mais literário. E, conforme dissemos antes, a atividade não se configura como propiciadora da leitura, na medida em que não proporciona a confirmação, menos ainda a descoberta do sujeito leitor. Ademais,

Poesia: enlace subjetivo para a formação do leitor

Poetry: subjective bond to reader formation

não abre a menor possibilidade de sobrecodificação, tampouco é capaz de instaurar uma travessia subjetiva.

Considerações finais

O acesso à poesia desde os primeiros tempos do contato com o universo da escrita é, ao nosso ver, essencial para o ingresso efetivo numa comunidade letrada. O ensino da leitura requer, antes de tudo, o favorecimento do compromisso do indivíduo com a cultura escrita, evento que só pode se configurar por meio da abertura de uma demanda do sujeito para ato de ler, da assunção da leitura como atividade de sobrecodificação, como atuação de travessia pelos sentidos em busca de um significado. Deste modo, é fundamental que a verdadeira literatura, aquela que redimensiona o humano, esteja acessível e que circule intensamente entre os jovens ingressantes na cultura letrada.

Alguns textos de grandes autores podem e devem fazer parte do acervo disponível às crianças. Textos aparentemente simples, mas cujas profundezas vão se descortinando conforme se operam os compartilhamentos entre os alunos, entre eles e seus pais, entre o grupo e os professores.

Um poema como “Andorinha”, de Manuel Bandeira, pode afirmar-se ao professor de literatura de um modo, ao adolescente e à criança, de outros. Ao ouvir:

Andorinha lá fora está dizendo:
- “Passei o dia à toa, à toa!”
Andorinha, andorinha, minha cantiga é mais triste!
Passei a vida à toa, à toa... (BANDEIRA, 1993, p. 139)

muitas possibilidades de enlace subjetivo podem ocorrer, já que a vida – tão triste ao poeta – é uma real e única experiência a todo indivíduo. Que é a vida ao professor de literatura, ao adolescente e à criança? A vida que se passa à toa, num futuro imaginado, a vida que se passou à toa, sem histórias para narrar. A vida que se reduz ao pio agudo e breve da andorinha...

Propor à criança que seja leitora dessa “vida”, que veja nela a sua ou uma outra que desconhece, é convocá-la à demanda da travessia, é lançá-la a um percurso de leitura que dificilmente se

furtará da urgência da literatura.

A realização dessa proposta por meio de uma leitura compartilhada, nos moldes apresentados por Colomer (2007), permite que o texto se desdobre e revele a leitura como um fenômeno em que as subjetividades se manifestam, em que a experiência se diversifica, em que o sujeito se expande e se vê nos outros sujeitos que a poesia faz emergir. Permite, portanto, que a leitura literária se efetue em sua essência mais nobre.

Cumpre, antes de finalizar, citar um significativo exemplo de leitor-travessia, instaurado numa sala de aula de Ensino Fundamental 1. Gabriel, aos dez anos, leu, com seus amigos, nas aulas de Língua Portuguesa, o livro *Berimbau*, uma reunião de poemas de Manuel Bandeira direcionada ao público infantil. Leu “Pneumotórax”. Estranhou palavras como “hemoptise” e “dispneia”. Impressionou-se com a febre, os suores noturnos e a persistente tosse do eu lírico. Riu com a repetição do número “trinta e três” emitida por uma boca moribunda. Quando a mãe, doente de tuberculose, mostrava-se fraca em seu quarto, o menino olhou os pais e disse: “A única coisa a fazer é tocar um tango argentino.”. E saiu apaziguado, enquanto os pais, boquiabertos, se perguntavam de onde o garoto havia tirado tal solução.

A solução de Gabriel não veio do mero encaixe da situação familiar ao conteúdo superficial de “Pneumotórax”. A travessia iniciada nas aulas de Língua Portuguesa emergiu, sua leitura foi ressignificada, a literatura, como afirmou Todorov, estendeu-lhe a mão e Gabriel reinscreveu-a em seu íntimo, reivindicando o que era seu por direito: a apropriação subjetiva da leitura e da literatura.

ABSTRACT: Forming readers requires creating conditions to approach the reader and the literate world, especially through the involvement provided by literature, which calls for the subjectivity and a more meaningful relationship with the reading. However, results from a survey about Portuguese textbooks for elementary school (“Ciclo 1”) show a questionable approach to the literature text, once literature, and notably poetry, is taken as a pretext for the superficial approach of several subjects, including linguistic code. Such an approach excludes intersubjective relationship as a key element in literary reading. In this essay, we propose an

Poesia: enlace subjetivo para a formação do leitor

Poetry: subjective bond to reader formation

expansion of reading instruction through a meaningful contact with poetry reading, marked by subjectivity, from the earliest years of schooling.

Keywords: Reading. Literature. Textbook. Poetry. Subjectivity.

Referências

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

_____. *Berimbau*. Rio de Janeiro: Global, 2013.

112

BORGES, Jorge Luís. *Esse ofício do verso*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BELINKY, Tatiana. *Diversidade*. Campinas: Quinteto, 1999.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. *Aprender a leer*. Tradução de Jordi Beltrán. Barcelona: Editorial Crítica, 2009.

CÂNDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 223-263.

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

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas 1994.

GOODMAN, Kenneth. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico. In: *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 26, p. 9-31, dezembro 1991.

JOUVE, Vicent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Pau-

lo: Unesp, 2002.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Exercícios de compreensão ou de cópiação nos manuais de ensino de língua. In: *Em aberto*, ano 16, n.69, jan/mar. 1996, p. 64-82.

PASSOS, Célia Maria Costa. *Língua portuguesa*, 1º ano. São Paulo: IBEP, 2009. - (Coleção eu gosto)

PETIT, Michele. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: 34, 2009.

_____. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2009.

PRADO, Angélica. *Prosa: língua portuguesa 1º ano*. São Paulo: Saraiva, 2011.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SANCHEZ, Marisa Martins. *Buriti Português 1: guia e recursos didáticos para o professor*. Moderna: São Paulo, 2010.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

Poesia: enlace subje-
tivo para a formação
do leitor

Poetry: subjective
bond to reader
formation
