



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

A RECEPÇÃO DA POESIA DE SÉRGIO DE CASTRO PINTO NO
ENSINO MÉDIO

Gabriela Santana de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves

Campina Grande - PB
Julho de 2015

GABRIELA SANTANA DE OLIVEIRA

**A RECEPÇÃO DA POESIA DE SÉRGIO DE CASTRO PINTO NO ENSINO
MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) para a obtenção do título de mestre, na área de concentração em “Literatura e Ensino”.

Orientação do Profº. Dr. José Hélder Pinheiro Alves.

Campina Grande –PB
Julho de 2015.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

O48r Oliveira, Gabriela Santana de.
A recepção da poesia de Sérgio de Castro Pinto no ensino médio /
Gabriela Santana de Oliveira. - Campina Grande, 2015.
171 f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade
Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.

"Orientação: Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves".
Referências.

1. Ensino - Literatura. 2. Estética de Recepção. 3. Formação de
Leitores. 4. Poesia. I. Alves, José Hélder Pinheiro. II. Título.

CDU 82:37(043)

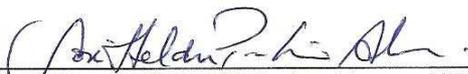
GABRIELA SANTANA DE OLIVEIRA

A RECEPÇÃO DA POESIA DE SÉRGIO DE CASTRO PINTO NO ENSINO
MÉDIO

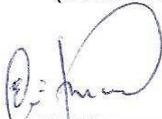
FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação defendida em: 24 / 07 / 2015

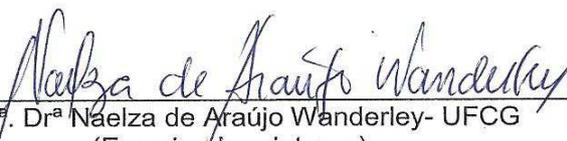
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Hélder Pinheiro Alves – UFCG
(Orientador)



Prof. Dr. Eli Brandão da Silva –UEPB
(Examinador externo)



Prof.^a. Dr.^a Naelza de Araújo Wanderley- UFCG
(Examinadora interna)

Prof.^a. Dr.^a Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega- UFCG
(Suplente e examinadora interna)

Campina Grande –PB
Julho de 2015

A **Deus** que mediante sua infinita misericórdia me proporcionou mais essa oportunidade, de forma que me conduziu até o final dessa etapa em minha vida.

A minha **mãe Socorro** por sempre me impulsionar para a realização dos meus sonhos, cada passo que dei foi resultado de seu inestimável apoio materno e amigo.

Ao meu **pai José Alves (In memóriam)** por sentir orgulho do meu esforço e da profissão que escolhi. Sei do quanto sonhou com esse momento e aqui mais uma vez realizo o seu desejo e o meu sonho. ETERNAS SAUDADES.

Aos meus queridos avós maternos **Josefa e Antônio** que muito me ajudaram para a concretização desse sonho. DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de realizar mais uma etapa dos meus sonhos que se completa agora. Graças ao seu infinito amor e presença constante em minha vida completo esse percurso. Cada passo que dei é prova do seu poder imenso, pois sem ELE nada posso fazer.

A Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) por oferecer um Programa de Pós-Graduação em nível de mestrado que agrega literatura ao ensino, fazendo-me ver os elos existentes entre teoria e prática. Através desse mestrado pude ter uma melhor formação profissional e acadêmica, incentivando muitos professores do estado, assim como eu, a buscarem uma maior qualificação para ensinar a literatura de forma mais instigante na escola. Obrigada pela oportunidade.

A CAPES por custear congressos e me conceder uma bolsa de incentivo para a realização dessa pesquisa.

Ao poeta Sérgio de Castro Pinto, razão pela qual toda a pesquisa foi conduzida, muito obrigada pelos livros e materiais enviados, foi uma honra trabalhar seus poemas em sala de aula.

Ao meu orientador Hélder Pinheiro, exemplo a ser seguido; por quem tenho grande admiração. Agradeço pela sua paciência, dedicação para comigo e pela cobrança, que me estimulou a tentar fazer sempre o melhor confiando na minha proposta de pesquisa e acima de tudo, por ter acreditado em minha capacidade.

A todos os meus professores e colegas do mestrado, em especial Elisângela. Foram dois anos de significativa aprendizagem que levarei pelo resto da vida.

Aos professores Eli Brandão e Naelza pelas valorosas sugestões dadas durante a minha banca de qualificação.

Aos alunos e direção da escola pela qual realizamos a intervenção.

Minha infinita gratidão a minha mãe, que com sua simplicidade e sofrimento, me deixou o maior bem que um filho pode herdar: o acesso ao conhecimento.

Obrigada por seus conselhos e palavras de conforto. Nunca me esquecerei o quanto me apoiou para que eu chegasse a uma universidade e conseqüentemente, a esse mestrado, mesmo com as limitações que apareceram no meio do caminho.

Ao meu pai José Alves (*In memóriam*). Embora não estejamos mais juntos fisicamente, sei que estás orgulhoso de cada passo que dou. Sempre estarás vivo em minhas lembranças.

A minha irmã Dani e meu padrasto seu Antônio pelo apoio.

Aos meus avós maternos Josefa e Antônio. Obrigada pelas orações, vocês nunca mediram esforços para me ajudar a concretizar esse mestrado, acompanharam toda minha jornada me estimulando e dando forças, compartilhando comigo a realização de mais um sonho meu e de vocês que choraram ao verem sua querida neta “doutorinha” cumprir cada etapa acadêmica.

A uma pessoa especial, Wilson Xavier, que apareceu no momento mais oportuno durante essa caminhada.

A minha madrinha Marié pelas palavras, atitudes de força e por sempre ter me concedido serenidade para vencer mais esse desafio.

A minha família por sempre estar ao meu lado e por ter acreditado que eu seria capaz de ultrapassar todos os obstáculos para chegar até o mestrado e sua conclusão.

A todos que embora eu não cite diretamente, mas intercederam a Deus por mim e torceram pelo meu sucesso.

Poeta X Poema

Nem sempre o poeta
Ronda o poema
Como uma fera a presa.

Às vezes, fera presa e acuada
Entre as grades do poema-jaula,

Doma-o o chicote das palavras.

(PINTO, Sérgio de Castro. **O Cristal dos Verões, poemas escolhidos**: 40 anos de poesia.
São Paulo: Escrituras, 2007, p. 61)

OLIVEIRA, Gabriela Santana de. **A recepção da poesia de Sérgio de Castro Pinto no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, 2015, p. 178.

RESUMO

Neste trabalho, refletimos sobre uma experiência de leitura do livro *O Cristal dos Verões* (2007), de Sérgio de Castro Pinto, com alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Massaranduba (PB) em 2014. O propósito dessa experiência foi verificar como se daria a recepção de poemas cuja temática fosse voltada para o homem e seus dilemas. No que concerne à coleta de dados, utilizamos: diário de campo, gravações das aulas em áudio, registro por meio de fotos, questionários e a página criada no *facebook*. A fundamentação, no âmbito da crítica literária, se pautou nas contribuições de: Barbosa Filho (1989), (2008), Brito (1995), Lima (1968) e Paz (1982). Quanto aos aspectos voltados para o ensino de literatura, tivemos como aporte teórico: Bordini e Aguiar (1988), Colomer (2007), Cosson (2006), (2014), Jauss (1994) Jouve (2002), Iser (1996), Guimarães (2012), Pinheiro (2007), Rezende (2013) e Zilberman (1989). Nesse sentido, constatou-se, durante a intervenção, que a adoção de uma metodologia mais dialógica e interativa, quanto ao trabalho com a poesia em sala de aula, revela que os alunos conseguiram perceber nos poemas de Castro Pinto temas voltados para a dimensão do humano. A postura de valorização do leitor, também contribuiu para que eles percebessem aspectos formais nos poemas lidos. Portanto, os resultados alcançados nos indicam que a partir do momento em que se pensa metodologicamente a abordagem da poesia em sala de aula, com base na leitura dos textos e não na aquisição de um saber sobre a literatura, os discentes conseguem participar mais ativamente da aula, mostrando entusiasmo e interesse diante da presença de temas vinculados às suas vivências pessoais.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Estética da Recepção. Formação de leitores. Poesia.

OLIVEIRA, Gabriela Santana de. **Poetry receipt of Sergio de Castro Pinto in high school.** Dissertation (Master's degree in Language Teaching). Universidade Federal de Campina Grande, 2015, p. 178.

ABSTRACT

In this dissertation we reflected upon a reading experience with the work “*O Cristal dos Verões*” (2007) by Sergio de Castro Pinto, with high school students of a public school in Massaranduba (PB) in 2014. Our objective was to verify the reception of poems thematizing the self and its dilemmas with High school first graders. To reach this aim, we used field diary, audio recordings of some literature classes, photographs, questionnaires and a specific page on *Facebook*. In this sense, our data revealed that the adoption of a more dialogical and interactive methodology to work poetry in class enabled students to see themes related to the human dimension in the studied poems. Besides, the appreciation of the reader also led students to realize formal aspects in the analyzed poems. Regarding the criticism, we based our work on the contributions of Barbosa Filho (1989, 2008), Brito (1995), Lima (1968) and Paz (1982). As for aspects related to the teaching of literature, we had as theoretical support Bordini and Aguiar (1988), Colomer (2007) Cosson (2006), (2014), Jauss (1994), Jouve (2002), Iser (1996) Guimarães (2012), OCEM (2008), Pinheiro (2007), Rao (2013), RCEM-PB (2006) and Zilberman (1989). Therefore, the results indicate that whilst we think methodologically of teaching poetry based on experiences in classroom, the students are able to participate more actively in the poetry reading, showing enthusiasm and interest in themes linked to their personal experiences.

Keywords: Literature Teaching. Aesthetics Reception. Readers. Education. Poetry.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	18
1 A POESIA DE SÉRGIO DE CASTRO PINTO.....	18
1.1 Sanhauá: uma poética de transgressão.....	18
1.2 A poesia de Castro Pinto no Sanhauá.....	23
1.3 O lirismo e o antilirismo.....	28
1.4 <i>O Cristal dos verões</i> : a celebração de 40 anos de poesia.....	32
CAPÍTULO II.....	57
2 A LITERATURA NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS REFLEXÕES.....	57
2.1 O ensino de literatura e a formação de leitores.....	57
2.2 A literatura na ótica dos documentos oficiais de ensino.....	66
2.3 A Estética da Recepção e as suas contribuições.....	73
2.4 A função social da poesia na escola.....	76
2.5 Castro Pinto e a escola: pontos de intersecção.....	82
CAPÍTULO III.....	86
3 A RECEPÇÃO DOS POEMAS DE CASTRO PINTO NA SALA DE AULA: ESTRANHAMENTO E IDENTIFICAÇÃO.....	86
3.1 Caracterização da pesquisa, instrumentos e procedimentos usados para coletar os dados.....	86
3.2 Perfil da escola e dos alunos colaboradores da pesquisa.....	88
3.3 O horizonte de expectativas dos alunos: os questionários.....	91
3.4 A recepção dos poemas.....	102
3.4.1 O módulo I.....	102
3.4.2 O módulo II.....	110
3.4.3 O módulo III.....	115
3.4.4 O grupo do <i>facebook</i> e o conversando com o poeta.....	122
3.5 O sarau poético.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICES.....	138
APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado à escola objeto da intervenção.....	139
APÊNDICE B: Termo de Assentimento destinado aos pais ou responsáveis de alunos menores de idade.....	142
APÊNDICE C: Questionário.....	145

APÊNDICE D: Antologia.....	148
APÊNDICE E: Sequência expandida.....	153
APÊNDICE E: Transcrição das aulas.....	158
ANEXOS.....	165
Anexo 1: Fotos da intervenção.....	166
Anexo 2: Comprovante de envio do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFCG.....	171

LISTA DE FIGURAS

Foto 1 - Momento de leitura e discussão da antologia.....	166
Foto 2 - Leitura silenciosa e discussão coletiva dos poemas.....	166
Foto 3 - Organização dos cartazes para o sarau poético.....	167
Foto 4 - Ilustração dos poemas de Sérgio de Castro Pinto nos cartazes.....	167
Foto 5 - Poemas ilustrados: “Diário”.....	168
Foto 6 - Ilustração do poema: “Tabagismo”.....	168
Foto 7 - Ilustração do poema: “Os retratos dos avós”.....	168
Foto 8 - Organização do “mural poético”.....	169
Foto 9 - Divulgação do “mural poético”.....	169
Foto 10 - Mural poético.....	169
Foto 11 - Sarau poético: Encenação do poema “Briga no beco” de Adélia Prado.....	170
Foto 12 - Sarau poético: Encenação de “Poema tirado de uma notícia de Jornal” de Manuel Bandeira.....	170

INTRODUÇÃO

O percurso empreendido nesse trabalho resultou de uma vivência com o texto literário em sala de aula, mais especificadamente, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Massaranduba (PB).

Todavia, é importante ressaltar que a experiência realizada foi advinda de todo um trabalho, de convivência com a obra poética de Sérgio de Castro Pinto, quanto de planejamento da intervenção e vivência com os alunos.

No tempo em que cursamos a graduação em Letras, adentramos no universo da pesquisa em literatura com a responsabilidade de estudar a obra: *O Cristal dos Verões* (2007), de Sérgio de Castro Pinto, quando participamos do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica).

Durante o período em que nos detivemos com a leitura e compreensão da poética castropintiana, percebemos que a denominação “antilírica” que foi atribuída à poesia desse paraibano tinha um veio lírico que se revelava através de tematizações que se voltavam para o homem e seus dilemas ante a passagem do tempo, da morte, da saudade, da insônia, dos sonhos, dos pesadelos, bem como do cotidiano.

O contato com diferentes poemas que tematizavam o homem e seus dilemas chamou nossa atenção, assim como um encantamento diante dos recursos técnico-expressivos adotados pelo autor. Além desses aspectos, o modo particular como Sérgio de Castro Pinto trata essa subjetividade nos inquietou quanto ao conceito de antilírico, o que resultou no trabalho monográfico: *Temas existenciais na “antilira” de Sérgio de Castro Pinto*.

O encantamento e a vontade de conhecer mais a fundo a poética desse paraibano, foram fatores decisivos para a construção do projeto de pesquisa do mestrado, o que nos levou a pensar também na dimensão do ensino. Além das inquietações concernentes ao conceito de lírico e antilírico, pensamos também como

poderíamos propor metodologicamente uma abordagem de leitura com esses poemas para a sala de aula.

Nesse sentido, a presença de temas voltados para o ser humano foi uma porta de entrada para que elaborássemos uma sequência expandida que privilegiasse uma experiência de leitura com a obra poética *O Cristal dos Verões* (2007). Apesar de alguns estudos críticos já trazerem discussões voltadas para o lirismo na poética castropintiana, tivemos a curiosidade de saber como se daria a recepção desses poemas no Ensino Médio.

Quando tratamos do ensino da literatura e do trabalho com a poesia na escola, verificamos que ainda há no currículo de literatura a ausência da inclusão de poetas contemporâneos, o que se torna ainda mais visível nos livros didáticos ao priorizarem a história da literatura sem promover a vivência leitora com o texto.

Além desse agravante, temos a poesia como um dos gêneros pouco trabalhados em sala de aula, posto que, ela exige do professor uma leitura mais atenta, assim como metodologias capazes de provocar o interesse dos discentes, justificando, assim, a predileção que a escola tem pela leitura da prosa (PINHEIRO, 2007).

Diante disso, acreditamos que a relevância dessa pesquisa está na busca em privilegiar uma voz da lírica paraibana da contemporaneidade. A nossa vivência leitora enquanto pesquisadora foi crucial para que pensássemos de que modo iríamos elaborar uma proposta de leitura para adolescentes que demonstravam não gostar de poesia.

Movidos pela busca em se pensar abordagens metodológicas que nos possibilitassem levar diferentes poemas de Sérgio de Castro Pinto para o Ensino Médio, as questões centrais que balizaram essa pesquisa partem dos seguintes questionamentos: Quais temas voltados para o homem e seus dilemas são mais decorrentes na poesia de Sérgio de Castro Pinto?; Quais recursos técnico-expressivos

revelam lirismo influenciado pela poesia moderna?; Como elaborar metodologicamente um trabalho com poemas castropintianos privilegiando uma experiência de leitura? E como os alunos receberiam os poemas de Castro Pinto?.

Além dessas indagações, objetivamos, de maneira geral, observar como se daria a recepção dos poemas castropintianos durante a intervenção. Quanto aos objetivos específicos, almejamos: descrever de que maneira a poesia de Sérgio de Castro Pinto tematiza o homem; identificar quais procedimentos técnico-expressivos são recorrentes em seus poemas; promover uma experiência de leitura no Ensino Médio e compreender de que forma os alunos percebem a presença de temas voltados para a dimensão humana na lírica castropintiana.

Além dos objetivos propostos, as hipóteses que formulamos durante esse trabalho são as seguintes: Os alunos podem se interessar pela poesia mediante uma metodologia que favoreça a dimensão dialógica e participativa. Outra hipótese inicial é que a presença de temas subjacentes ao ser humano e suas diferentes experiências com o cotidiano, o tempo e os sentimentos podem provocar o interesse e a identificação dos alunos.

No que concerne aos aspectos metodológicos, esse trabalho apresenta um momento de interpretação e discussão de oito poemas de Castro Pinto e também assume o caráter de pesquisa-ação, uma vez que intervimos em sala de aula. Com relação à coleta de dados, nos valem dos seguintes instrumentos: diário de campo, fotos, gravações em áudio, postagens na página do *facebook* e o questionário.

Quanto à organização e desenvolvimento desse estudo, dividimos essa dissertação em três capítulos: No capítulo I, tratamos da poesia de Sérgio de Castro Pinto no âmbito do Sanhauá, o conceito de lírico e antilírico atribuído nas fortunas críticas mais recorrentes sobre a poética castropintiana. Além desse levantamento bibliográfico, também realizamos uma discussão de oito poemas, nos quais observamos aspectos estéticos e temáticos que revelam o lirismo em sua poética.

Em seguida, continuamos com o capítulo II, abordando discussões em torno da literatura e de seu ensino. Evidenciamos um olhar para os documentos oficiais, a ênfase na formação de leitores e as contribuições da Estética da Recepção, no tocante ao papel do leitor durante a leitura de um texto literário. Ainda no segundo capítulo, tratamos da poesia na escola, das dificuldades leitoras e metodológicas enfrentadas pelos docentes.

No capítulo III, priorizamos a intervenção realizada em sala de aula através de reflexões em torno dos aspectos metodológicos percorridos durante essa etapa da pesquisa, além do horizonte de expectativas dos discentes constatados durante a observação, vivência e aplicação dos questionários. Nesta parte, também destacamos o detalhamento das aulas, as percepções dos discentes, seus estranhamentos e postagens no grupo do *facebook* que criamos. Com base nas discussões da Estética da Recepção, refletimos como a convivência com os poemas de Sérgio de Castro Pinto incentivou o interesse dos alunos pelos poemas lidos. Finalizamos esse capítulo observando se as hipóteses inicialmente levantadas se confirmaram ou não, e discutimos quais resultados foram alcançados.

CAPÍTULO I

1 A POESIA DE SÉRGIO DE CASTRO PINTO

1.1 Sanhauá: uma poética de transgressão

Historicamente, o Sanhauá existiu em uma época em que o Brasil vivenciava o que Barbosa Filho chama de “calor desenvolvimentista do governo Kubistchek” (1989, p. 35). Em meio a esse processo de industrialização, o Brasil tornou-se cada vez mais dependente dos E. U. A e de outros países de 1º mundo nesse aspecto.

No cenário político, a democracia é “tolhida pela brutalidade do golpe de 64” (BARBOSA FILHO, 1989, p. 35). No entanto, a atuação da ditadura militar não só influenciou em questões políticas e econômicas, ela também atingiu a literatura através da censura de produções artístico-culturais em todo o país.

No âmbito da Paraíba, o Sanhauá surgiu em 1963 em pleno processo de urbanização de João Pessoa, época em que a pavimentação do asfalto, a expansão de cursos universitários, o crescimento da industrialização e de conjuntos populares foi propiciando transformações na paisagem urbana da capital paraibana. Em meio a essa atmosfera de mudanças histórico-sociais do Brasil, mais detidamente de João Pessoa, tivemos também modificações no campo da literatura, em especial na poesia.

Como resposta contra a “burocracia da vida literária paraibana”, consolida-se o Sanhauá que teve o poeta Marcos dos Anjos como mentor do grupo. Em 1963, ele lançou o livro *Alguns Gestos* que buscou através da transgressão e inventividade conquistar novos leitores para a poesia que saiu dos livros para exposições, mostras, escolas, faculdades e teatros, permitindo, assim, a consolidação de bases para a “poesia nordestina de vanguarda¹” (BARBOSA FILHO, 1989, p. 36).

¹ Esse termo é utilizado por Hildeberto Barbosa Filho para se referir ao modo transgressor e inovador que a poesia paraibana assumiu na época em que o Sanhauá atuava.

Esse termo empregado por Hildeberto Barbosa Filho no livro: *Sanhauá: uma ponte para a modernidade*, refere-se à poesia produzida pelo Grupo Sanhauá na década de 60, em João Pessoa (PB). A “poesia nordestina de vanguarda” filiou-se à modernidade mediante a retomada de procedimentos formais advindos das Vanguardas Históricas, assim como do Neovanguardismo quanto às influências da poesia concreta e a poesia práxis.

De acordo com Helena (1993, p. 7) o termo “vanguarda” é advindo do francês “*avant-garde*” que significa “marchar pela frente”. Além desse sentido, a palavra “vanguarda” também pode conotar para uma significação militar, ou seja representa uma tropa que marcha pela dianteira. Com relação ao lado artístico-literário da vanguarda o seu viés combativo também remete ao sentido militar. Através da luta, os movimentos do Futurismo, Cubismo, Expressionismo, Dadaísmo e Surrealismo, procuraram abrir novos caminhos artísticos para a literatura e outros diversos campos da experiência humana.

Além dos termos, “vanguardas europeias” e “vanguardas históricas”, Teles (1978) destaca também o surgimento do Neovanguardismo. Este movimento tinha como base apelar contra a ordem Neocapitalista. No campo da literatura, propôs uma poesia visual e sonora, o que posteriormente ganhou força através da poesia concreta e da poesia práxis.

No âmbito brasileiro essas influências vanguardistas advindas da Europa tem seu apogeu em 1922 com *A Semana de Arte Moderna*. Sobre esse evento que inaugura o Modernismo no Brasil, Teles (1978, p. 277) discorre o seguinte:

Toda a grande contribuição da revolução literária de 1922 pode-se, portanto, resumir-se nesses dois aspectos: abertura e dinamização dos elementos culturais, incentivando a pesquisa formal, vale dizer, a linguagem; a ampliação do ângulo óptico para os macro e microtemas da realidade nacional, embora essa ampliação se tenha dado mais exatamente na linguagem, elevando-se o nível coloquial da fala brasileira à categoria de valor literário, pelo fato de que não havia sido possível na poética parnasiano-simbolista, quer sua concepção

formal, quer pela concepção linguística da época, impregnada de vernaculismo.

Esses pontos defendidos na Semana de Arte Moderna refletiram na poesia paraibana, através da busca pela renovação da lírica paraibana. Com uma poética adversa do retoricismo da tradição, o Sanhauá surge em meio à atmosfera de transformações econômico-sociais vividas em João Pessoa. Os jovens poetas desse grupo se opuseram à lírica vista como subjetivista, cultivando, assim, a concisão da linguagem, a fragmentação, a colagem, a imagem, a repetição, os paralelismos, o jogo fônico das palavras e a metalinguagem conforme defende Barbosa Filho (1989, p. 61).

Nesse sentido, diversos seguimentos da sociedade se engajaram em movimentos sociais que reivindicaram a volta da democracia. Foi nesse contexto em que Sérgio de Castro Pinto iniciou sua produção poética. O surgimento de sua poesia na primeira fase esteve atrelado ao seu envolvimento no Sanhauá. Esse grupo de poetas paraibanos atuou fortemente na literatura a partir de um ideário que se mostrou contra uma lírica voltada para o sentimentalismo.

Nesse sentido, o Sanhauá defendia a renovação da linguagem poética através da inventividade e desobediência à métrica tradicional conforme assevera Barbosa Filho (1989, p 50):

Diante desse quadro, a produção poética do Sanhauá funciona como um corte, uma ruptura em relação à produção lírica do passado. Revela-se organicamente moderna em sua “atitude de vanguarda”, na medida em que se inscreve perfeitamente contra as tendências vigentes, acumulando “diferenças e diferenciações” que a demandam pela “negatividade”.

Segundo Barbosa Filho (1989), essa “atitude de vanguarda” esteve presente nos poemas publicados pelo Sanhauá, assim como na própria produção poética de Sérgio de Castro Pinto que resultou no cultivo de uma consciência de que a poesia paraibana precisa se distanciar da métrica de influencia romântica, parnasiana e simbolista. Essa atitude de negação do passado refletiu em uma proposta poética

voltada para a substantividade da expressão e o lirismo distante do considerado “poema-lágrima” (BARBOSA FILHO, 1989, p.35).

Além disso, Barbosa Filho (1989, p.56) relata que os jovens poetas paraibanos não mimetizaram ou assimilaram passivamente os ideais propagados pela poesia moderna, mas puseram em prática algumas dessas tendências sem uma expressão uniforme nos quais as principais influências advém da poesia concreta e do poema praxis.

Os traços orientados pela experiência concretista foram: uma postura anti-discursiva, a substantividade da expressão e uma “uma consciência problematizadora face ao trabalho de articulação da linguagem poética” (BARBOSA FILHO, 1989, p. 57). Em relação à aproximação com o movimento da poesia praxis, os poetas do Sanhauá cultivaram o social, bem como o “intenso apuro semântico” a partir dos aspectos fonéticos e imagéticos.

É importante observar que essas apropriações da poesia praxis² e da poesia concreta não se enquadram em uma linha comum de pensamento, pois os poetas utilizaram a criatividade individual de cada integrante para adotar diferentes procedimentos estéticos “sem a camisa de força de um programa ou roteiro a ser seguido” (BARBOSA FILHO, 1989, p. 55).

Além desse aspecto, alguns dos procedimentos estéticos do Sanhauá variavam de poeta para poeta, posto que a “manufatura textual” de um poeta isolado não era uniformizada nos textos dos outros integrantes. Portanto, não podemos afirmar que houve uma “poética Sanhauá”, mas um conjunto de traços neo-vanguardistas que lançaram mão da criatividade individual de cada poeta sem se ater

² Com base nas reflexões de Barbosa Filho (1989) a poesia praxis possibilita ao leitor múltiplas interpretações no plano visual e discursivo valorizando novamente o ritmo, a palavra e o verso. Surgida em 1962 após a dissidência de poetas concretistas, ganha força no Brasil através da publicação da obra: “*Lavra-lavra*”, de Mário Chamie, tendo como primeiro documento teórico de sua instauração o “*Manifesto Didático*”. Dentre os principais nomes que se destacam no Brasil, temos: Mário Chamie e Cassiano Ricardo. Diferentemente, a poesia concreta defendia o cultivo da forma propriamente dita, ou seja, da “palavra-coisa”.

exclusivamente a “nenhuma das poéticas particulares dos nossos movimentos de vanguarda” (BARBOSA FILHO, 1989, p. 57).

Quanto ao plano editorial, o grupo trouxe uma nova proposta que driblava “o editorialismo oficial, submetido, por sua vez a esquemas conservadores e nepotistas de distribuição de consumo” (BARBOSA FILHO, 1989, p. 35). Em sistema de mimeografia o grupo cria a Editora Sanhauá na qual os poetas tinham a liberdade de fabricar seus próprios livros com capas confeccionadas com xilogravuras, em papel de embrulhar carne. Por meio da negação de um suporte condizente com as publicações do sudeste do país, o Sanhauá evidenciou a situação de marginalidade na qual viviam, através do artefato ou produção e publicação de seus livros.

Utilizando-se da ousadia e inventividade presente na técnica editorial, o Sanhauá alicerçou novas bases para a poesia paraibana, ao negar também no material e no suporte de suas publicações a tradição das grandes editoras do eixo Rio-São Paulo.

Outro marco do grupo foi a publicação da *Antologia Poética do Sanhauá* que foi organizada por Sérgio de Castro Pinto e publicada em 1979, com o apoio da Editora da UFPB (Universidade Federal da Paraíba). Além de textos já antigos, a antologia contou com a publicação de poemas inéditos que demonstraram um estilo encontrado posteriormente ao grupo.

Além disso, Hildeberto Barbosa Filho, em seu livro: *Sanhauá: uma ponte para a modernidade*, questiona se realmente foi um grupo, geração ou movimento. De acordo com o crítico literário, “o contorno semântico dessas categorias ainda não foi delimitado” (BARBOSA FILHO, 1989, p. 42), porém, esses termos apresentam diferenciações quando pensamos no impacto que o Sanhauá exerceu na literatura paraibana dos anos 60.

Nesse sentido, para que fosse considerada geração, os integrantes deveriam apresentar datas de nascimento aproximadas, o que ocorre, segundo Barbosa Filho

(1989, p. 43), no entanto, não há entre eles o que o crítico paraibano chama de “atitudes intelectuais”.

Quanto ao conceito de movimento, Barbosa Filho (1989, p. 48, p. 49) afirma que, apesar do Sanhauá apresentar como principais características a “amplitude”, “vaguidade” e “imprecisão”, eles não podem se enquadrar nesse conceito. Portanto, para ser considerado movimento, era necessária a existência de uma produção literária com uma tendência convergente no transcurso da Historiografia Literária assim como foi o Romantismo, o Realismo e o Modernismo. Sobre essa questão, Barbosa Filho (1989) discute o seguinte:

É justamente em função dessa formulação de caminhos próprios e independentes, de modo especial na prática poética, que o Sanhauá, mesmo inserido numa trajetória poética de vanguarda e da modernidade, carece de uniformidade e homogeneidade no plano intrínseco do organismo textual. Por isso, mesmo dissemos anteriormente que a produção do grupo, mesmo fermentada no caldeirão da fermentabilidade inventiva e renovadora, não poderia constituir uma poética propriamente dita (BARBOSA FILHO, 1989, p. 46-49).

A individualidade presente no fazer poético dos integrantes mesmo apresentando olhar renovador e uma proposta editorial que os fizeram percorrer um caminho próprio, não foi o suficiente para a existência do que Barbosa Filho (1989, p. 50) denomina de “poética Sanhauá”.

1.2 A poesia de Castro Pinto no Sanhauá

Em sua tese de doutorado intitulada *Signo e Imagem em Castro Pinto*, João Batista B. de Brito inicia suas discussões ressaltando que era de se estranhar o fato de Castro Pinto escrever poesia desde 1967 e “ainda permanecer um desconhecido entre o grande público-leitor do Brasil” (BRITO, 1995, p. 20). Com o intento de sugerir para essa poética um espaço na literatura brasileira, o teórico discute como hipótese

para esse anonimato questões de ordem social e estética uma vez que a forma de sua escrita mostrou um espírito de rebeldia na construção do verso.

De acordo com Brito (1995, p. 20), uma das possíveis motivações que fizeram o autor de *O Cristal dos Verões* (2007) continuar no anonimato está vinculada ao seu envolvimento no Sanhauá. Por causa dessa postura transgressora diante da lírica tradicional e o verso metrificado, o grupo esteve por muito tempo na marginalidade por apresentar influências da poesia moderna.

Quanto ao início da produção poética de Sérgio de Castro Pinto, Brito (1995, p. 23) assevera que uma das primeiras aparições públicas do poeta foi em um evento chamado *Primeiro salão FAFI de poesia* que foi realizado com a organização do Diretório Acadêmico da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em outubro de 1966, no qual diversos trabalhos de poesia foram apresentados.

No entanto, vários dos poemas expostos pelos escritores participantes foram criticados de forma negativa pelo jornalista e mentor do Sanhauá, Marcos dos Anjos, pois quase todos seguiam as regras da tradição poética parnasiana. O líder do grupo de poetas paraibanos afirmou que dentre os poemas que fugiam desse modelo e que na ótica dele tinha qualidade, estavam os de Castro Pinto, “cujos poemas de concepções e técnicas têm nos senhores João Cabral de Melo Neto e Cassiano Ricardo seus representantes máximos” (BRITO, 1995, p. 24).

Um ano após o *Primeiro salão FAFI de poesia*, Castro Pinto reuniu seus poemas e os publicou pelas Edições Sanhauá em capa de papel de carne o seu primeiro livro *Gestos Lúcidos* (1967). Dentre os comentários feitos na época, Brito (1995, p. 24) chama a atenção para a recepção da obra, pois ela já apresentava um ideário estético que dialogou com o que o Sanhauá defendia. A relação de estranhamento dos críticos e jornalistas locais foi imediata, de modo que afirmaram

que a poética castropintiana omitia o social e o humano, cedendo lugar, assim, a discussão de temas considerados supérfluos.

Em 1970, o poeta publica o seu segundo livro *A Ilha na Ostra*. A obra poética que, além de ter o selo das Edições Sanhauá, novamente, contou com o apoio da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). De acordo com Brito (1995), a publicação do livro foi bastante elogiada por jornais locais e suplementos literários quanto à originalidade presente nos poemas. Todavia, outras opiniões continuaram a criticar negativamente a ausência do elemento humano em seu segundo livro. A linguagem substantiva e enxuta era fator de estranhamento a um público-leitor acostumado a ler poemas cuja liricidade trazia “grande floreio de adjetivos” como denomina Barbosa Filho (2008, p. 66).

No ensaio *O domicílio poético de Sérgio de Castro Pinto*, Hildeberto Barbosa Filho (2008) faz uma análise dos poemas de Castro Pinto observando quais filiações estilísticas existem nos seus versos. Dentre algumas dessas influências, destacam-se João Cabral de Melo Neto, Drummond, Bandeira, Cassiano Ricardo e Mauro Mota. Para o crítico paraibano, a poética castropintiana apresentava como tematizações o cotidiano, o existencial e a metalinguagem. Esses três elementos refletem e trazem o “espírito teórico e vanguardista que gerou essa modernidade” (BRITO, 1995, 33).

Além dessas três divisões temáticas, Barbosa Filho (2008, p. 21) discorre em seu ensaio que o diferencial da poesia castropintiana está na maneira pela qual o processo de criação poética acontece. Dentre os principais traços encontrados, está a “escavação profunda do terreno metafórico” no qual o “signo linguístico” expressa sua significação a partir dos aspectos fônico-visual marcado pelo que Barbosa Filho (2008, p. 20) chama de “sugestivo pictórico”.

No plano do verso, as “impertinências” (COHEN, 1974) se evidenciam na economia linguística, nos versos brancos, na concisão e substantivação concentrada. Esses aspectos, na ótica de Barbosa Filho (2008, p. 21), refletem o espírito de

mudança que o poema castropintiano tem, ao negar em o que Barbosa Filho (1989, p. 22) chama de “exuberância discursiva”.

Diferentemente da inventividade presente em Castro Pinto, essa “exuberância discursiva” cultivada pela poesia parnasiana, em grande parte, não explorava profundamente outros aspectos da significação por meio de recursos expressivos como ocorre na poesia moderna, uma vez que a radicalização da palavra era a bandeira da poesia vanguardista.

Anteriormente a essas discussões de Barbosa Filho (1989), Octávio Paz em seu livro *O arco e a lira* já discutia a inventividade da linguagem literária através da categoria por ele intitulada de “criação poética”.

As reflexões do crítico mexicano são retomadas por Barbosa Filho (1989) e Brito (1995) quando eles falam que o processo de criação poética em Sérgio de Castro Pinto é o que vai influenciar na presença do lírico em sua produção. Não são os sentimentalismos e a ênfase no social que por si só tornarão um texto poético. Esse aspecto vai depender da maneira como o poeta trabalha com a linguagem, do modo pelo qual as experiências humanas são retratadas, tendo em vista que a construção de uma subjetividade em Castro Pinto revela-se de maneira divergente de uma lírica marcada pela adjetivação e predominância de verbos em primeira pessoa.

De acordo com Paz (1982) “cada criação poética é uma unidade autossuficiente”, o que a faz também não ser passível a repetição, o que difere do caráter repetitivo e pragmático da técnica. Ao abordar as nomenclaturas tradicionais do estudo da literatura, Paz (1982) afirma que a Retórica, a Estilística, a Sociologia, a Psicologia e outras disciplinas são de suma importância para se estudar uma obra literária, contudo “nada podem dizer de sua natureza íntima”.

Ainda sobre essa discussão, Paz (1982, p. 19) discorre que o problema do estudo da poesia está no próprio critério histórico adotado, pois ele tende a “uniformizar paisagens ricas em antagonismos e contrastes”. O processo de criação

poética vai muito além de estilos de época e caracterizações que envolvem diferentes experiências, tendo em vista que cada poema é único, um “produto humano”. Diante disso, Paz (1982) discorre o seguinte:

A história e a biografia podem dar a tonalidade de um período ou de uma vida, esboçar as fronteiras de uma obra e descrever, do exterior, a configuração de um estilo; também são capazes de esclarecer o sentido geral de uma tendência e até desentranhar o porquê e o como de um poema. Não podem, contudo, dizer o que é um poema. (PAZ, 1982, p. 19).

Com essa afirmação Paz (1982) não anula a importância da História e da Biografia para estudo e compreensão de uma obra, todavia, elas não abarcam o processo de criação poética, uma vez que essa categoria diz respeito ao trabalho que o poeta exerce com a linguagem.

Quanto aos estilos, o autor de *O arco e a lira* (1982) diz ter consciência de que o poeta não cria do nada, de maneira que os estilos servem de alimento para o poeta. Contudo, eles também têm um período de apogeu e declínio, nascendo, crescendo e morrendo. Embora os estilos morram, a poesia consegue permanecer. Essa capacidade é proveniente de sua autossuficiência, o que a imortaliza e não permite que ela se repita como um produto em série.

É importante ressaltar que, ainda nas discussões sobre criação poética, Paz (1982) formula definições quanto ao conceito de técnica, criação e técnica poética. O conceito de técnica diz respeito a um procedimento passível a ser repetido cujo valor se atribui a sua funcionalidade e eficácia, até que exista outro método que a substitua integralmente, o que evidencia a capacidade pela qual ela tem de se aperfeiçoar ou se degradar.

Com relação à poesia, o conceito de técnica nesse viés não caberia, pois “cada poema é um objeto único, criado por uma técnica que morre no mesmo instante da criação” (PAZ, 1982, p. 20). Ao defender que as epopeias *Eneida* e *Odisséia* são insubstituíveis, Paz (1982) ratifica que a técnica enquanto processo repetitivo com fins

utilitaristas não funciona para a poesia. Portanto, ambas as obras épicas carregam em si singularidades que jamais terão a reprodução fiel de um modelo, como acontece com objetos de fins pragmáticos.

Embora o estilo seja considerado por Paz (1982, p. 20) o ponto de partida da criação poética, ele não corresponde a receitas prontas, uma vez que ela não é transmissível, de maneira que não se pode fazer tal qual o poeta escreveu. Diferentemente da técnica enquanto herança, o conceito de técnica poética corresponde “as invenções que só servem para seu criador”.

Desse modo, Paz (1982) defende que se o poeta escreve tentando enquadrar a poesia a uma forma ou modelo a ser seguido, perde-se o senso de criação poética e apenas se converte em o que o autor de *O arco e a lira* (1982, p. 21) denomina de “artefatos literários”.

Com relação à poesia de Sérgio de Castro Pinto e às discussões de Paz (1982), percebemos que este processo de criação da obra desse escritor paraibano não se molda a estilos, mas lança mão da inventividade.

1.3 O lirismo e o antilirismo

Em *O pó dos sábados, memória dos domingos*, Barbosa Filho (2008, p.66) afirma que a poesia de Sérgio de Castro Pinto foi se modificando à medida que suas obras foram publicadas, pois ela apresenta duas fases que se vinculam diretamente ao período em que ele foi integrante do Sanhauá, bem como posterior ao grupo.

A primeira fase de sua poesia foi a Sanhauá, que assim como o nome já indica, corresponde ao período em que participou diretamente do grupo. As suas principais obras publicadas foram: *Gestos Lúcidos* (1967) e *a Ilha na Ostra* (1970). Ambas tinham uma proposta editorial semelhante a do grupo. Os livros foram editados em papel de embrulhar carne e levaram os selos das Edições Sanhauá.

No tocante ao valor estético, o eixo dessa fase primou pela substantividade da expressão, “o verso elíptico sem o floreio lírico dos adjetivos”, “o trabalho artesanal na composição do discurso” e a economia da linguagem (BARBOSA FILHO, 2008, p. 66).

Diferentemente da primeira fase, a poética castropintiana Pós-Sanhauá se consolidou com a publicação da obra *Domicílio em trânsito e outros poemas* (1983) e posteriormente com *O Cerco da Memória* (1993), *A quatro mãos* (1996), *Zoo Imaginário* (2005), *O Cristal dos Verões* (2007) e *A flor do gol* (2014).

Na ótica de Barbosa Filho (2008, p. 66), a forte influência cabralina da primeira fase cede espaço para “uma poesia mais solta, tanto no plano formal como no plano temático”. Outro detalhe está no cultivo de expressões metafóricas, na presença de imagens poéticas, nos acontecimentos cotidianos, na interiorização do comum por meio da “escavação do mundo interior”, no viés filosófico e no trato com temas cotidianos.

Apesar da poesia castropintiana ter se distanciando em alguns aspectos na segunda fase, discordamos de uma libertação total, uma vez que a substantividade da expressão, a brevidade dos versos e o jogo de palavras permanecem.

No plano do conteúdo, Brito (1995, p. 55), ao falar da repercussão dos poemas castropintianos em jornais locais e suplementos literários, ressalta que muitas das reações negativas presentes nesses textos referiam-se “a uma suposta ausência do elemento humano no conteúdo da poesia de Castro Pinto”.

De acordo com Brito (1995), o público-leitor recebeu suas obras com estranhamento porque estavam acostumados com o verso presente na poesia romântica, parnasiana e simbolista. A contenção da linguagem e a substantividade da expressão reforçou a tese de que a poesia castropintiana era seca e antilírica, posto que havia uma recusa de se entregar às emoções.

Segundo Lima (1968, p. 10), “o que existe para o poeta basicamente, são as palavras, não seus sentimentos”. Para a poesia moderna o emocional não é mera

aspiração pessoal, visto que a sua função é a de responder às inquietações humanas por meio da linguagem construída em “estrutura própria”. Ao falar das implicações do afastamento do emocional na poesia moderna, Lima (1968, p. 10) afirma que ele leva em discussão o tipo de vínculo concernente entre a palavra poética e a realidade contemporânea.

Na ótica de Lima (1968), o papel da emocionalidade na poesia moderna reflete todo um trabalho com a linguagem no qual a os diferentes significados expressos nas palavras são o que realmente importa ao poeta moderno. Não é o sentimento em si que irá trazer a poeticidade, porém todo o manuseio com a linguagem.

A partir das reflexões de Lima (1968), é possível observar que a aparente denotação presente na poesia de Sérgio de Castro Pinto, revela uma proposta de lirismo distante da emocionalidade declarada e subjetivista. O universo referencial utilizado pelo poeta foi visto como antilírico, uma vez que a objetividade e a linguagem “seca” não eram condizentes com a lírica marcada pelo sentimentalismo.

Segundo Brito (1995, p. 64-65), a complexidade da poética castropintiana no tocante ao aspecto humano, não foi devidamente compreendida pelos leitores e críticos literários da época, o que contribuiu para a equivocada concepção de poética antilírica, vista como aquela que fugia de assuntos referentes ao humano para falar de coisas consideradas supérfluas.

Conforme ressaltamos no início desse capítulo, o surgimento da produção poética do autor de *O Cristal dos Verões* (2007) esteve diretamente interligado aos ideais estéticos e temáticos defendidos pelo Sanhauá. O vínculo com a modernidade, a poesia neovanguardista e mimeografada deixa claro que os procedimentos recorrentes em seus textos sofrem influências que ressignificam o conceito de lírica assim como defende Barbosa Filho (1989) ao afirmar que:

[...] é, sem dúvida, o discurso lírico de Castro Pinto, o mais compósito, o mais compacto, o mais completo na sua intrínseca capacidade de

aliar, na fusão sintética da linguagem artística, os cristais da expressão com os sinais motivadores da temática. De certa forma, mas mesmo assim ostentando uma dicção de natureza diversa, só Marcos Tavares o acompanha em termos de coerência criadora. (BARBOSA FILHO, 2008, p. 48).

Através de uma linguagem enxuta e centrada na força das imagens, no jogo fônico, no prosaísmo, na valorização do cotidiano e suas sutilezas, o poeta traz experiências introspectivas que primam por uma dimensão do humano diferente da lírica sentimentalista.

De forma mais intensa, a segunda fase da poética castropintiana trabalha o elemento humano através de um universo temático voltado para o tempo e sua finitude, a memória, a morte, o medo, a velhice, os sonhos, os pesadelos e a saudade. A presença desses temas evidencia o amadurecimento do poeta e a preocupação em trazer a emocionalidade e a reflexão diante do homem por intermédio de um trabalho com a linguagem no plano do signo e da imagem, assim como defende Brito (1995).

A atitude racional somada à percepção do simples e “incaptável” não nega a “força emotiva” de uma lírica que “assume outras vozes e olhares” mediante a fragmentação do eu. Em um “gesto de rara entrega”, a poética de Castro Pinto, mesmo que seja econômica no plano da expressão, torna-se “rica e elástica” no plano do conteúdo, de modo que o humano revela-se através de sua inquietação diante de uma linguagem concisa, mas profundamente poética e introspectiva, conforme defende Barbosa Filho (2008, p. 49, 53).

Diante dessas influências sofridas pela poesia moderna, a produção poética de Castro Pinto, mesmo sendo considerada antilírica e de linguagem seca, traz uma proposta de lirismo que lança mão do universo referencial que, apesar de aparentemente ser racional, evidencia a escavação profunda da introspecção, gerando assim, uma modo particular de tratar a subjetividade. Com inventividade e maestria, Castro Pinto lança o seu olhar poético na tematização do cotidiano, do instante e de

objetos vistos como algo menor. Sendo assim, o poeta transfigura esse mundo de referencialidades em um trabalho de reinvenção da linguagem poética.

1.4 O Cristal dos verões: a celebração de 40 anos de poesia

A obra foi publicada para homenagear os quarenta anos da poesia de Castro Pinto (1967- 2007), reunindo poemas das principais obras do poeta paraibano. Os capítulos são intitulados com o mesmo nome de suas produções poéticas, são elas respectivamente: *Zôo Imaginário* (2005), *O Cerco da Memória* (1993), *A Duas Mãos* (1996), *Domicílio em Trânsito* (1983), *A Ilha na Ostra* (1970) e *Gestos Lúcidos* (1967).

Destarte, o fato de a obra celebrar os quarenta anos da poesia de Sérgio de Castro Pinto é um fator essencial para percebermos que, embora o poeta não seja ainda muito conhecido, a sua produção poética apresenta grande relevância para a literatura paraibana e, aos poucos, tem saído do anonimato.

O livro é uma antologia, posto que os poemas nele são selecionados de suas publicações anteriores. Lançado no *Parahyba Café* com apresentação do jornalista Gonzaga Rodrigues, apresenta trechos de comentários por famosos escritores do cânone literário como: Ferreira Gullar, José Paulo Paes, Lígia Fagundes Teles, dentre outros. Com elogios e análise dos poemas escolhidos, eles são unânimes em observar a existência de qualidade estético-literária, inventividade e ousadia em seu lirismo.

Quanto ao processo de interpretação e análise de um texto poético, Candido (2004) assevera que esse gênero da literatura requer um olhar mais voltado às suas especificidades em virtude da linguagem mais elaborada na métrica e no plano técnico-expressivo. Já no âmbito da prosa, o modo como a linguagem sucede se torna mais familiar ao leitor, o que torna a poesia tanto na leitura como na análise e interpretação mais peculiar. Sobre esse aspecto particular da poesia em relação a prosa,, Candido (2004), afirma que:

A linguagem da poesia é mais convencional e impõe uma atenção maior, sobretudo porque ela se manifesta geralmente, nos nossos dias, em peças curtas e mais concentradas, que por isso mesmo são menos acessíveis ao primeiro contato (CANDIDO, 2004, p. 17).

Na visão de Candido (2004), esse conceito de “convencional” corresponde às convenções métricas existentes nos poemas, ou seja, trata-se das regras que compõem o texto poético.

É importante ressaltar que essa reflexão de Candido (2004) quanto à presença de regras peculiares ao poema, também foi também objeto de estudo do Formalismo através das contribuições de Cohen (1974) em: *A estrutura da linguagem poética*. Em seus estudos, esse teórico formalista cria os conceitos de “desvios” e “impertinências” para reforçar o caráter transgressor da linguagem poética, apresenta, tendo em vista que ela cria o “código do anticódigo” para violar o “código da fala” (COHEN, 1974, p. 88).

Candido (2004) assevera que a poesia não pode ser confundida apenas com questões métricas, uma vez que, com o advento do verso livre, a poesia moderna rompe e relativiza essa noção.

Diante dessas discussões em torno do caráter transgressor da poesia, realizamos uma discussão de oito poemas da obra *O Cristal dos Verões* (2007), de Sérgio de Castro Pinto, no intento de percebermos quais recursos técnico expressivos permeiam a poética castropintiana, bem como de que modo o humano revela-se no plano do tema.

Poema 1:

Atos falhos

Sequer os ensaio.

mas os meus atos
falhos
encenam-se assim:

eles já no palco

e eu ainda
no camarim.

O próprio título do poema remete a questões voltadas para o humano. O ato falho revela um sujeito lírico que reconhece seus erros e limitações. Estruturalmente, o poema faz uso de versos livres e concisos, cuja força das imagens torna-se o elemento central que reforça essa ideia de atos falhos.

De acordo com Candido (2004, p. 62), apesar da poesia moderna adquirir maior liberdade no âmbito do valor estético, com o uso do verso livre, por exemplo, “no Modernismo a rima nunca foi abandonada”, o que percebemos no poema mediante as terminações de “assim” e “camarim”.

No contexto poemático, temos a contribuição sonora do “S” em: “sequer”, “os”, “ensaio”, “mas”, “meus”, “atos”, “encenam-se”, “assim” e “eles”. A presença desse som sugere no poema o apelo ao silêncio do “eu” que se encolhe. Além disso, esse aspecto de encolhimento desse sujeito lírico também ocorre nos sons nasalizados “in” em “ainda” e “im” em: “assim” e “camarim”. É importante ressaltar que embora as palavras: “assim” e “camarim” apresentem nasalização, semanticamente ambas divergem.

A recorrência do “camarim” e o próprio ato falho dialogam com a ideia de interioridade discutida por Brito (1995). O sujeito lírico volta-se para a introspecção, expressa nos atos falhos que se externaliza por meio das imagens.

Na construção imagética, percebemos que o ato falho e a pessoa que enuncia (o sujeito lírico) são coisas distintas, apesar de ambos estarem interligados. A recorrência da imagem do palco e do camarim assume, no poema, uma dimensão que sai do sentido referencial para remeter a anatomia do corpo humano conforme defende Brito (1995, p. 201).

O uso dos verbos “ensaiar” e “encenar” saem da denotação de um espetáculo teatral para evidenciar que nem sempre o que o ser humano mostra diante dos outros corresponde a sua interioridade.

O camarim enquanto espaço de recolhimento, mostra o lado inconsciente do sujeito, no qual não existe ensaio ou encenação de suas atitudes. Essa imagem do camarim sugere uma leitura do próprio psicológico humano, no qual há uma projeção mais íntima de suas percepções de vida, bem como atos falhos, que se externalizam, apesar de não serem planejadas (ensaiados). O palco por sua vez, traz polissemicamente a imagem do ator que está diante do público representando algo que não corresponde ao que ele realmente é.

Desse modo, Brito (1995, p. 201) assevera que a imagem do teatro fortalece a noção desse lugar enquanto ambiente do fingimento e da encenação, ao mesmo tempo em que ele é um “receptáculo das verdades mais íntimas que não afloram à boca”.

Apesar do camarim representar “o espaço escondido” do grande público cujo ator ainda é ele mesmo, esse lugar também “resguarda algum ranço de artificialidade”. Essa separação entre os atos falhos e a própria pessoa na condição de ator se mostram distintas, porque a espontaneidade de seus atos falhos e artificialidade presente no camarim revelam uma relação paradoxal conforme defende Brito (1995, p. 201), posto que a suposta naturalidade do camarim evidencia que a encenação e o fingimento explicitado no palco da vida estão também para a “espontaneidade dos atos falhos”.

Embora não seja o foco desse trabalho uma análise pautada na Psicanálise, o ato falho presente no poema através das imagens do “camarim” e do “palco” revelam um recolhimento do sujeito lírico. Segundo Freud em: *Sobre a Psicopatologia da vida*

*cotidiana*³ (1901) esses lapsos e esquecimentos revelam que o desejo do inconsciente é realizado através de um ato falho, que sem o planejamento e controle consciente do sujeito, demonstram manifestações reprimidas.

Poema 2:

Sobre o medo

a)

O medo
Se aloja na medula
como um cubo
de gelo.

O medo
se infiltra no tinteiro
e o congela.

o medo
se instala na palavra
e a enregela.

Com o medo,
aprendi o ofício
de armazenar as palavras
como num frigorífico.

com o medo conservo:
dez mil palavras⁹
abaixo de zero.

b)

as palavras que não escrevo
habitam líquidas
o fundo do tinteiro.

as palavras que não escrevo
habitam líquidas
o fundo do meu medo.

as palavras que não escrevo
sempre me olham
melhor escrevê-las
em portas de mictórios.

³ Nesse livro Freud tece várias reflexões no primeiro capítulo sobre: esquecimentos, lapsos de fala, equívocos nas ações, superstições e medos.

As palavras que não escrevo
têm sede de tinta-
melhor escrevê-las
em portas de latrinas.

Estruturalmente, o poema possui dois momentos: o primeiro enumerado pela letra “a” diz respeito ao momento do medo. Observamos a presença da repetição dos versos: “o medo” no início das três primeiras estrofes e a de: “ com o medo” e “com o medo conservo” nas duas últimas estrofes da primeira parte. Na segunda parte do poema, enumerada pela letra “b” temos também esse processo de repetição em: “as palavras que não escrevo”.

É importante observar que seguido a presença da repetição, temos em: “sobre o medo” o paralelismo desses versos repetidos que corroboram para gerar uma gradação de informações novas a cada repetição feita. Além desse aspecto, o uso desse recurso apesar de beber na fonte da poesia moderna também é proveniente da composição da lírica medieval portuguesa.

Nesse contexto, a lírica medieval portuguesa teve o seu surgimento entre o final do século XII a meados do século XIV quando as cantigas trovadorescas saíram da oralidade para a escrita. Esses versos eram cantados por trovadores que usavam da sonoridade e do ritmo para produzir uma poesia mais melódica e de fácil memorização. No Brasil, essas características são retomadas nos folhetos, atualmente conhecida como literatura de cordel. Em Castro Pinto essa semelhança com a lírica medieval portuguesa ocorre mediante a sugestão sonora e rítmica do poema, conforme percebemos na sonorização discutida anteriormente.

Quanto aos sentidos que podem ser suscitados com essa repetição e paralelismo, observamos a ênfase no medo que se reflete no silenciamento das palavras que ainda não foram escritas, mas que se encontram na intenção do sujeito lírico.

A substantividade da expressão e o verso livre novamente trazem questões voltadas para a interioridade humana expressa no sentimento de medo. Conforme discutimos no início desse capítulo, o aparente antilirismo de Sérgio de Castro Pinto revela o cultivo de sentimentos humanos em consonância com um universo em que objetos domésticos assumem diferentes efeitos de sentido no poema (BRITO, 1995, p. 190).

No poema *sobre o medo* esses objetos domésticos e concernentes ao cotidiano se explicitam no “tinteiro”, “portas de mictórios” e “portas de latrinas”. Apesar desses elementos aparentemente não serem poéticos, eles ganham uma dimensão mais introspectiva no poema a partir das imagens.

Quanto ao aspecto fônico, a repetição dos últimos versos presentes nas palavras adquire a função de rima no contexto poemático “gelo”, “congela”, “enregela”. Além disso, o poema apresenta o som de “ê” em: “medo”, “medula”, “escrevo”, “tinteiro” e “sede”, sugerindo assim uma neutralidade do sujeito lírico, ao mesmo tempo em que a recorrência desse som fechado nos permite também compreender que a dimensão sonora enfatiza o medo como responsável por provocar esse recolhimento.

Ainda com relação ao aspecto sonoro, temos também o “s” enquanto expressividade marcante em: “se”, “palavras”, “conservo”, “escrevo”, “sempre” e “sede”. Se levarmos em consideração que o poema trata do medo, entenderemos que essa expressividade do “s” pode sugerir um tom de sussurro. Esse fechamento do sujeito lírico é enfatizado tanto pelo som como pela imagem do próprio medo que o faz isolar-se e congelar suas palavras.

Além dessa possibilidade de leitura, percebemos que o cenário político do contexto de produção desse poema também pode ser considerado como fator que causa esse medo. Embora em nenhum momento do poema exista versos que falem explicitamente sobre a ditadura militar no Brasil e o AI- 5 em meados da década de 60,

o ato de silenciar por medo, de congelar e armazenar as palavras abaixo de zero como se estivessem em um frigorífico, podem nos levar a inferir que se trata de um período em que a poesia não poderia se manifestar. A partir dessas imagens podemos entender que o poema além do viés metalinguístico também se volta para o lado social e principalmente político, cuja liberdade de expressão era censurada pelo regime militar.

No que concerne às imagens, destacamos, na primeira parte do poema, a relação metafórica estabelecida entre o sentimento de medo, o cubo de gelo e as palavras congeladas e armazenadas em um frigorífico.

A mistura de sensações visuais e referentes ao tato reforça o sentimento de medo do eu lírico a partir do veio metalinguístico suscitado no poema. O medo que se “aloja na medula como um cubo de gelo” vai adquirindo uma gradação, até chegar às palavras, meio pelo qual a poesia nasce e se evidencia. Outra imagem recorrente também está no medo que ao se infiltrar no tinteiro, se instala na palavra congelando-a provocando assim um “armazenamento dessas palavras”.

A associação entre o universo referencial do frigorífico e o ato de conservar as palavras nesse local abaixo de zero, além de sugerir a ênfase do medo diante o ato de escrever para que todos vejam, também mostra como a palavra poética busca vez e voz.

Logo, as “portas de mictórios” e “portas de latrinas”, apesar de conotarem para o banheiro enquanto espaço da marginalidade, também nos sugere o viés metalinguístico do poema. A palavra poética conservada abaixo de zero e silenciada, agora procura voz em um lugar público e privado ao mesmo tempo, o que nos leva a inferir que se trata realmente de um poema metalinguístico.

Poema 3:

Noturnos

a)

nas fronhas da infância
ensaqueei meus sonhos.

hoje, ensaco pesadelos.

e a cada noite
-mais do que a cabeça-
pesa-me o travesseiro.

b)

com receio do dia
e sua chama
ou do olho aceso
de minha insônia,
reboco a noite
com o mesmo cuidado
de quem transporta
um barril de pólvora
no paiol do quarto.

c)

nenhuma ovelha
pula a cerca
de minha insônia
abato a todas.

e quanto à lã,
serve de enchimento
para o travesseiro.

serve
-a cada manhã-
para travestir-me
de cordeiro.

d)

o meu feudo:
a insônia
e seus carneiros.

o meu hábito têxtil:
desfiar a lã
desses carneiros
e a cada manhã
enredar-me no fio
de mil novelos.

para-com a garra do lobo

que em mim faz pernoite-
tecer com essa lã
o meu pulôver;

o mesmo que me leva
ao dia e seus açougues.

Sob o aspecto formal, o presente poema, assim como os anteriores, usa o verso-livre, seguido de um prosaísmo que trata de uma noite de insônia, algo tipicamente humano.

No plano do som, os versos curtos e recorrentemente substantivos trazem a repetição de alguns sons que ganham a dimensão de uma espécie de rima, conforme observamos em: “pesadelos”, “travesseiro”, “infância”, “insônia”, “cordeiro” e “carneiro”. Esse aspecto já aponta para a inventividade da poesia castropintiana, o que se assemelha ao projeto estético da poesia moderna e do Sanhauá, assim como assevera Barbosa Filho (1989, p. 83).

Além desse aspecto, o poema destaca-se pela recorrência de imagens que reforçam a ideia de uma poesia mais compacta que explore mais detidamente a imagem e o signo de forma inventiva.

Logo no início de “noturnos”, o sujeito lírico traz imagens antagônicas como: a infância cujas lembranças que acontecem mediante os “sonhos” e os “pesadelos” que correspondem a vida adulta. Apesar dessa expressão não estar referida textualmente no poema, o advérbio de tempo “hoje” traz essa significação.

Mais adiante, outra diversidade imagética é posta no poema, o dia e a noite contrastam. O olho “acesso”, a “chama” e a “manhã” representam o dia, que por corresponder ao turno da vigilância e do trabalho ameaça o estado de inconsciência suscitado pela noite, o que torna a insônia uma espécie de “dia dentro da noite”, assim como defende Brito (1995, p. 244).

A presença da pólvora no quarto também reforça esses antagonismos, uma vez que ela enquanto algo explosivo e agressivo, ameaça a tranquilidade do quarto

que é um espaço do repouso e do recolhimento. Nesse sentido, o sujeito lírico fortalece nessas imagens paradoxais uma preocupação com esse “dia dentro da noite” que o impede de descansar.

Na terceira parte do poema (c), observamos nas palavras: “ovelha”, “lã”, “cordeiro”, “carneiro” e “pulôver” uma gradação, uma vez que tanto a lã como o pulôver são oriundos das ovelhas e cordeiros.

Além desse efeito gradativo, o poema mistura atividades subjacentes ao dia e ações noturnas em um mesmo patamar, no qual o onírico e a realidade se mesclam em imagens que suscitam efeitos de sentido surrealistas.

Essa hibridização do “dia dentro da noite” se explicita textualmente no poema a partir das seguintes ações referentes a atividades diurnas: “ensaco pesadelos”, “reboco a noite” e “abato a todas” (as ovelhas).

Através da inventividade, o poema traz um jogo de palavras com ditos populares na terceira parte de “noturnos” atribuindo assim novos significados ao que já estava convencionado pela linguagem referencial. Ao falar que “nenhuma ovelha/ pula a cerca/ da minha insônia” a conhecida expressão “pular a cerca” adquire outra dimensão semântica distante do sentido patente nessa frase.

Os carneiros e ovelhas também retomam a prática de contar “carneirinhos” em uma noite de insônia, mas no poema esse “clichê cultural”, conforme denomina Brito (1995), aparece nos versos de maneira inventiva, desautomatizando assim, sentidos cristalizados.

Além disso, as imagens das ovelhas e dos lobos vão ganhando uma nova dimensão, tendo em vista que elas saem do universo da insônia para terem um caráter mais físico o que é reforçado pelos verbos: “abater” e “travestir-me”.

Mediante essas duas palavras, observamos que o poema provoca uma mescla com ações típicas do dia como o ato de abater, ao mesmo tempo em que a ação de se travestir nos leva a inferir que o espaço do dia é aquele em que nos mostramos de

uma maneira e o da noite é revelado de outra forma, o que se confirma quando o lobo (noite) se traveste de cordeiro (dia).

Segundo Brito (1995, p. 239), o surrealismo da imagem é intensificado a partir do momento em que essas “ovelhas mentais” saem do universo da insônia para ganhar uma corporeidade no travesseiro que se antes pesava no lugar da cabeça, agora ele contém improváveis lãs caprinas.

Em contraste a essa imagem dócil do carneiro, de “manhã” quando o estado de vigília suspende a inconsciência noturna, temos a garra do lobo. Alegoricamente, compreendemos que essa oposição entre dia e noite manifesta nas imagens do cordeiro e do lobo, dialogam com a própria atitude humana de assumir uma personalidade que não é sua perante os outros.

Nesse sentido, o ato de tecer a lã com o pulôver consiste em uma leitura metonímica da própria garra do lobo. No contexto poemático essa espécie de tecelão que é o próprio lobo, revela também que ele é o mesmo que se traveste de cordeiro para ocultar sua verdadeira identidade.

Desse modo, o dia representado pelas ações de “abater” e “travestir” evidenciam reflexões em torno do homem e sua relação com o mundo que o circunda. O inconsciente da noite, o faz ser ele mesmo, “um lobo/ que em mim faz pernoite” que ora remete para uma espécie de lobo mau dos contos de fadas, ora um lobisomem meio tecelão que usa um pulôver no intento de esconder “a natureza lupina de sua personalidade noturna” (BRITO, 1995, p. 241).

Embora estruturalmente, “noturnos” apresente uma independência textual explícitas nas divisões entre “a”, “b”, “c” e “d”, vemos que as imagens, apesar de apresentarem variados campos semânticos, possuem como fio condutor de todo o poema o tema da insônia.

Sendo assim, através da inventividade e do surrealismo das imagens, o elemento humano vai se mostrando cada vez mais presente, mediante uma poética

que cultiva elementos da interioridade, como o estado de consciência e de inconsciência de uma noite de insônia.

Poema 4:

Diário

No guarda-roupa
(imóvel de jacarandá),
os dias antigos
suspensos em cabides
em ritos de abraçar.

sobre imóveis roupas
(diário colorido),
o passado distingo:
o pó dos sábados,
memória dos domingos!

Do ponto de vista formal, o poema traz aspectos recorrentes da poesia moderna como a presença da elipse e o deslocamento das palavras. Através de uma poesia substantiva o universo plurissignificativo revela-se pela força das imagens e os deslocamentos suscitados por elas.

No primeiro verso, evidencia-se a imagem do guarda-roupa de jacarandá que sai da dimensão de um simples objeto doméstico para se confundir com o próprio espaço da casa que é também “imóvel”.

Mais adiante, a imagem do guarda-roupa vai trazendo memórias de “dias antigos”, cujas “imóveis roupas” corroboram para que diferentes lembranças vivenciadas sejam rememoradas. O ato de abrir o roupeiro de madeira e rever roupas de diferentes momentos da vida “tornam a existência humana um acúmulo de acontecimentos sociais” (BRITO, 1995, p. 231).

Já no início da segunda estrofe, a imagem das “imóveis roupas” dão margem para se entender que elas não se movem ao mesmo tempo em que elas são vestimentas sem vida, o que é reforçado pela palavra “pó”, no 9º verso.

Através da ambiguidade, essas “roupas imóveis” permitem uma leitura voltada para a tematização da morte. Embora essa palavra não apareça explicitamente no poema, a palavra “pó” além de possibilitar uma leitura voltada para um objeto que está empoeirado e guardado por muito tempo, temos também uma segunda possibilidade. O “pó” e as “memórias” remetem ao tema da morte.

De acordo com Brito (1995, p. 223), o “pó dos sábados” também sugere o “signo da mortalidade humana, o pó bíblico de que todos viemos e para o qual volveremos”.

Dessa forma, através da imagem do guarda-roupa, na primeira estrofe, as vestes imóveis e empoeiradas, a princípio, propiciam uma reflexão em torno da efemeridade da vida, cujos “dias antigos”, “as imóveis roupas” e “a memória dos domingos”, vinculam às lembranças da roupa a um acontecimento.

Poema 5:

A tristeza entre o avô e o copo d'água

O avô conduz a dentadura
(sorriso portátil)
**no bolso do paletó
e ao sorrir a boca murcha
não há um sorriso só
pois o outro se oculta
no bolso do paletó.**

O avô conduz a dentadura
(sorriso portátil)
e a introduz no copo d' água:
**há uma alegria na boca
e uma alegria afogada
mas uma certa tristeza**
entre o avô e o copo d' água.

Diferente da métrica livre presente nos poemas anteriores, percebemos em: “A tristeza entre o avô e o copo d'água” uma regularidade que se configura em sextilhas e rimas de uma quintilha, conforme podemos observar acima nos versos destacados.

Além desse recurso técnico-expressivo, a repetição é outro elemento evidente como podemos ver em “O avô conduz a dentadura/ (sorriso portátil)”. Segundo Barbosa Filho (1989, p. 79), a repetição “se presta a uma rigorosa intensificação do sentido poemático” muito presente na poesia moderna, ela, além de recorrente no Sanhauá, permanece na poesia de Castro Pinto, mesmo após a sua participação no grupo de poetas paraibanos.

No plano sonoro, verificamos a presença de algumas rimas em: “paletó”, “só”, “murcha”, “oculta”, “água” e “afogada”. Seguindo a esse aspecto fônico, os versos do poema apresentam um caráter narrativo, no qual a ação do avô colocar a dentadura dentro de um copo com água o leva a refletir sobre a própria condição do tempo.

Além da rima, a presença dos parênteses também é recorrente no poema, aparecendo com o intento explicativo para a dentadura ao mesmo tempo em que, a expressão “sorriso portátil” gera uma carga de humor.

No âmbito da imagem, destacamos na primeira estrofe a “dentadura”, “o bolso do paletó” e a “boca murcha” como elementos que reforçam o cultivo do universo da interioridade em objetos domésticos e aparentemente simplórios. O humor gerado pela caracterização da dentadura em sorriso portátil contrasta com a imagem da “boca murcha” que nos sugere reflexões do sujeito lírico diante da enfermidade do tempo, de forma que, a “boca murcha” fortalece a ideia de que o aparente sorriso provocado pela dentadura esconde um estado de tristeza.

O deslocamento das palavras decorrente do sorriso que se oculta no bolso do paletó remete para um mundo mais voltado para o introspectivo através dessa imagem. Logo, o sorriso disfarçado e mecânico da dentadura esconde um sorriso verdadeiro que está no bolso do paletó, lugar voltado para os “valores da intimidade” (BRITO, 1995, p. 189).

Na segunda estrofe, “a poética do dentro” continua sendo reforçada mediante a imagem de copo d’ água. O objeto advindo da referencialidade adquire uma outra

dimensão no poema, tendo em vista que o sorriso mecânico suscitado pela prótese deixa mais evidente que o avô sente-se triste diante da velhice e da finitude da vida.

A imagem da “alegria afogada” além de trazer o recurso do deslocamento das palavras tão cultivado pela poesia moderna, intensifica esse estado de “tristeza” sentido pelo avô, que projeta na prótese dentária a reflexão em torno do tempo a partir de um copo d’água.

Portanto, a tristeza decorrente de uma dentadura afundada entre o copo de água, revela uma angústia sentida pelo avô ao perceber as marcas do tempo interferindo em sua vida.

Poema 6:

Os retratos dos avós

as gravatas enforcam
as palavras dos avós
e se mais tento o diálogo
mais se apertam os nós
dos avós que se enforcam
de cabeça para baixo
presos aos seus silêncios
cientes dos seus recatos
de que não podem falar
sobre o que foi viajado
e da distância que há
entre o neto e seus retratos.

No nível do som, há predominância de fonemas em: “*am*”, “*an*” conforme podemos perceber nas palavras: “**enforcam**”, “**apertam**”, “**podem**”, “**tento**”, “**silêncios**” e “**distância**”. As referidas palavras correspondem a um campo semântico que traz a ideia de distanciamento entre os avós e o neto, provocando uma dificuldade de percepção entre ambas as gerações. Essa sonoridade expressa na predominância de fonemas nasalizados intensifica uma ideia de fechamento entre os avós e o neto.

Todavia, essa ideia de fechamento não se limita ao som, mas também perpassa para o universo semântico do poema, assim como defende Bosi (2000). Os

campos semânticos das palavras: “distância”, “silêncios” embora foneticamente diferentes da palavra “recatos”, conseguem manter no plano do sentido também a relação de distanciamento entre avós e o neto que está posta no plano do som.

Ainda no plano do sentido em *Os retratos dos avós* é possível entender esse fechamento como a tematização da morte tanto nos fonemas nasalizados que enfatizam a ideia de fechar-se para a vida, como também nos campos semânticos: “enforcam”, “nós”, “apertam”, “silêncio”, e “recatos”. Eles corroboram para um distanciamento entre avós e netos, provavelmente gerados por questões temporais entre ambas as gerações.

No plano sintático, o sentido direcionado para a temática da morte novamente é evidenciada. Estruturalmente, os versos apresentam períodos curtos compostos por coordenação ao mesmo tempo em que apresenta orações subordinadas como podemos observar em: “**e** se mais tento o diálogo/ **que** se enforcam/ de **que** não podem falar/ **e** da distância **que** há”.

Nas relações de coordenação, há forte presença da conjunção aditiva “e” com o intento de somar ideias como a tentativa de diálogo entre avós e neto e a distância existente entre eles ou, possivelmente, a sua lembrança expressos em um retrato que está sendo visto pelo neto. Nas orações subordinadas, a predominância da conjunção “que” vem interligar a ação de enforçar aos próprios avós (dos avós *que* se enforcam), seguida do ato de ficar sem falar com o neto (*de que* não podem falar) e posteriormente, a distância real concretizada na memória do retrato (e da distância *que* há).

Além desse viés sintático, a relação de sentido, não se limita ao âmbito fonético, mas aos campos semânticos sim como a presença de um único sinal de pontuação. Esse aspecto nos sugere a ressignificação da morte enquanto ponto final de todo ser humano.

Essa ideia é reforçada através da própria relação de desencontro entre os avós e o neto que está nos versos. Embora em nenhum momento a palavra “morte” apareça explicitamente quando o sujeito lírico discorre que ambas as gerações “não podem falar sobre o que foi viajado” a hipótese de um distanciamento ocasionado pela morte, torna-se plausível, uma vez que os mortos não podem mais se comunicar com os vivos.

Dessa forma, o ponto final no poema assume uma plurissignificação. Além de representar um sinal de pontuação que encerra uma ideia, ele também abre possibilidades para compreendermos que há simbolização da morte enquanto ponto final de todo ser humano, conforme discorremos anteriormente.

Outra forma de “impertinência” (COHEN, 1974) utilizada no poema em análise, está no processo de interiorização na lírica castropintiana. Em versos concisos e substantivos, há uma interiorização das “gravatas” e “retratos”, o que se intensifica por meio da valorização de objetos domésticos.

Nesse sentido, o conceito de estranhamento retomado por Brito (1995) diz respeito à predileção que o poeta apresenta por pequenos detalhes em detrimento de temas considerados maiores, causando assim, um estranhamento no leitor. Essa reação acontece porque dois objetos aparentemente comuns promovem uma inquietação do sujeito lírico diante da finitude da vida.

Essa escolha lexical pelos “pequenos detalhes” (BARBOSA FILHO, 2008, p. 63) assume no contexto poemático a experiência dos sujeitos (avós e/ou neto) que se funde com um objeto (o retrato). Diante desse processo de interiorização, podemos entender que mais uma vez ocorre uma impertinência, posto que o retrato assume o papel de lembrar algo passado.

Sendo assim, o cultivo dos “pequenos detalhes” (BRITO, 1995, p. 55) são um dos aspectos dominantes na poética castropintiana. No poema: *Os retratos dos avós* essa categoria está visível na significação que o retrato assume. O poeta traz um objeto

doméstico, a partir dele desenvolveu uma reflexão em torno do que ele vem representar tanto para os avós como para o neto.

O retrato simboliza as lembranças que os avós têm por seu neto, que por algum motivo está distante. Como eles estão em uma fase final da vida, implicitamente, cumpriram o papel social de educar os filhos. Com o passar do tempo, ficaram isolados, pois, cada um seguiu o seu caminho, o que faz o retrato assumir uma valorização de grande importância.

Esse simples objeto é a única maneira de aproximá-los, nos quais as lembranças congeladas em uma fotografia são uma forma de interação entre ambos, tendo em vista que eles vivem recatados conscientes do silêncio dessa fase final da vida que no poema é enfatizada pelo uso do ponto final e a ausência de outros sinais de pontuação, logo, o retrato assume a densidade lírica do poema.

Em decorrência do poema apresentar ambiguidade no título e no último verso, há também a possibilidade de uma segunda interpretação. A subjetividade que o retrato dos avós assume, exerce no poema a função de aproximar esse desencontro temporal. Como no próprio contexto poemático há uma ênfase no fato dos avós não poderem mais se comunicar com o neto, o que é reforçado pelas palavras “silêncios”, “recatos” e “distância”, também podemos entender que o neto vê o retrato dos seus avós possivelmente mortos.

O ato de valorizar objetos do cotidiano é um traço dominante⁴ (JAKOBSON, 1983) da poética de Castro Pinto, que se mostra através da inquietação do sujeito lírico diante da temporalidade da vida que se concretiza com a morte enquanto ponto final de todo ser humano.

⁴ Esse termo é criado pelo formalista russo Roman Jakobson. Segundo esse teórico o conceito de “dominante” corresponde ao “elemento focal de uma obra de arte: ela governa, determina e transforma os outros elementos. É ela que garante a coesão da estrutura”. Nesse sentido, podemos entender que se trata de uma reflexão em torno dos elementos que compõem esteticamente um poema, de modo que alguns aspectos são mais dominantes em detrimento a outros.

Diferentemente da lírica cultivada no Romantismo e no Parnasianismo, tratamos de um poema moderno cujo processo de significação se dá por meio de versos livres, com sinais de pontuação praticamente ausentes, além da substantividade da expressão como podemos verificar em “gravatas” e “retratos” o que deixa claro que esses traços ainda permanecem na poética castropintiana, mesmo depois do Sanhauá.

Dessa maneira, a proposta de lirismo em Castro Pinto mesmo após o Sanhauá, continua a privilegiar um trabalho de renovação da linguagem através da “escavação do mundo interior e das miudezas cotidianas” (BARBOSA FILHO, 2008, p. 67).

De acordo com Brito (1995, p. 178-179), esse processo sucede por meio do contraste entre interioridade e exterioridade. Diante dessa relação dialética, essa reflexão nos conduz a entender que a interiorização ocorre em *Os retratos dos avós* por meio da predominância do interno sobre o externo.

Em *O retrato dos avós* destacamos ainda três imagens que se analisadas sob a ótica do pragmatismo da linguagem usual não assumiriam significações lógicas. Contudo, no contexto poético essa três imagens complementam os sentidos observados nas outras “impertinências” cometidas.

A primeira argumenta que “as gravatas enforçam as palavras dos avós”. De acordo com as normas de lógica do código, essa frase não teria inteligibilidade, pois a gravata enforca algo concreto, palpável, o que não pode ser atribuído a “palavras”. A “impertinência” nesse contexto, revela-se mediante a metáfora, no qual um objeto concreto (a gravata) provoca um impedimento da comunicação entre os avós e o neto, através de algo abstrato (as palavras).

Ainda no poema, temos a imagem dos “nós” e “gravatas” que representam um calar angustiante que não promove uma situação confortável entre os avós e o neto, pois há um desencontro temporal que de alguma forma impossibilita a aproximação de ambos.

Por fim, temos a terceira e última imagem de um “enforcamento” dessas palavras que são amarradas pelos “nós” das “gravatas”. O sujeito lírico mais uma vez cultiva a valorização do “dentro” (BRITO, 1995, p. 55) mesmo nas imagens, pois a “gravata”, os “nós” e o “enforcamento” contribuem para uma ação interior que é a de se fechar e silenciar para este mundo.

O enforcamento em *Os retratos dos avós* não assume a dimensão de um suicídio, porém enfatiza um processo de interiorização desse calar, que não ocorre por vontade livre dos avós e o neto. A própria palavra “apertar” sugere um sufocamento, uma imagem de um calar forçado, provavelmente pela morte conforme discorreremos anteriormente.

Portanto, além das imagens das “gravatas”, “nós” e “enforcamento” também serem mais uma forma de impertinência, elas imagetivamente fazem jus aos laços de sangue que são rompidos pela morte, de modo que o retrato é o caminho encontrado para resgatar esse vínculo desfeito.

Poema 7:

Tabagismo

Quando acho
Uma imagem,
Trago-o

E mais o trago
Se não a encontro.

(de imagens
E não imagens
entulho os brônquios).

O próprio título do poema já traz uma temática cotidiana: o tabagismo, mediante a imagem do cigarro o poeta constrói o seu lirismo em meio ao cultivo das “miudezas do cotidiano” Barbosa Filho (2008).

O primeiro ponto que nos chama a atenção é o aparente erro de concordância entre o substantivo feminino “imagem” e o uso do pronome oblíquo “o”. Contudo, essa discordância de gênero, conforme denomina Brito (1995), não é uma inadequação gramatical cometida pelo poeta paraibano.

Essa aparente confusão é de natureza figurada, a construção “trago-o” remete a imagem do cigarro, de modo que, o pronome oblíquo “o” corresponde ao ato de tragar um cigarro, portanto não se trata do verbo trazer. Sobre esse aspecto polissêmico presente na palavra “trago”, Brito (1995) assevera o seguinte:

[...]. Esperando pela força do hábito, uma figuração, o leitor é obrigado a desistir desse caminho fácil em que a estrutura provável seria “quando acho-a uma imagem trago-a”. Contrariamente, percebe-se que toda a estrofe, é, de fato, denotativa, sobrepondo como atividades paralelas, o ato de criar (“quando acho/uma imagem) e o ato de fumar (“trago-o”). (BRITO, 1995, p. 203).

Segundo Brito (1995), o poema remete ao ato de fumar ao utilizar os campos semânticos “trago”, do verbo “tragar”, “tabagismo” e “brônquios”. A partir do jogo de palavras entre o “a” e o “o” o poema sugere uma inquietação do sujeito lírico diante do ato de fumar.

O processo de cultivo do “dentro”, conforme discorre Brito (1995), corresponde à analogia que o poema faz entre o “processo físico de interiorização da fumaça dos cigarros nos pulmões do fumante” e “o processo de exteriorização da imagem poética” (BRITO, 1995, p. 202.).

A “imagem”, no contexto poemático, é enfatizada como responsável por entulhar os brônquios dos fumantes, nos dando como mais uma possibilidade de interpretação o caráter metalinguístico do poema. O ato de criação poética é enfatizado na polissemia da primeira estrofe e nos sugere a possibilidade do poeta trazer essas imagens (a do fumo) cotidianas em seu lirismo.

Além desse teor metalinguístico, a própria inquietação diante da existência humana é enfatizada no poema, a partir dos verbos “tragar” a fumaça do cigarro e a sua consequência trágica que seria “entulhar os brônquios”.

A partir dessas inquietações sobre a vida diante das consequências que o tabagismo pode trazer para um ser humano, Castro Pinto mostra que, por meio de uma linguagem enxuta seguida de tematizações cotidianas expressas na abordagem do fumo, o lirismo pode existir.

Com reflexões em torno de temas que não são comuns na lírica tradicional, Castro Pinto promove uma poesia lírica na qual se evidencia uma percepção de mundo que valoriza “o interesse pelo mundo do dentro” (BARBOSA FILHO, 2008, p. 49) o que dialoga diretamente com o que Brito (1995, p. 261) denominou como “poética do dentro” por privilegiar o espaço da interioridade, o que no poema se manifesta pelo ato de fumar.

Poema 8:

Aos quarenta

Aos quarenta, adias
o ser e o não ser.

o deve e o haver.

adias a tudo.

mas, após os quarenta
há dias para tudo?

após os quarenta
só sobras do nada.

soçobras em tudo.

A concisão dos versos revela o trabalho de reinvenção da linguagem mediante procedimentos estéticos usuais na poesia moderna. Em “aos quarenta”, os versos livres se atrelam ao jogo de palavras entre as paronomásias: “adias”, “há dias”, “só sobras”, “soçobras”. Além do jogo de palavras, há também, a exploração do viés

sonoro. A proximidade fônica entre essas palavras contrastam com a carga semântica permitida por elas (BARBOSA FILHO, 1989, p. 81). Ademais, percebemos no sujeito lírico a presença da reflexão em torno da efemeridade do tempo diante da chegada dos quarenta anos.

A própria presença da pergunta “mas após aos quarenta”/ há dias para tudo? “evidencia essa inquietação e indagação mediante a existência de dias para realizar o que almeja, ao mesmo tempo em que o ato de adiar esses projetos de vida pode ser tarde demais. Com relação ao jogo sonoro entre “só sobras” “soçobras”, há ênfase em uma visão pessimista em torno da passagem do tempo e da velhice através da relação entre o viés sonoro e semântico dessas palavras.

A partir da leitura empreendida nos poemas de Sérgio de Castro Pinto, percebemos que a construção da sua lírica reflete a experiência poética do Sanhauá enquanto espaço da modernidade, ao mesmo tempo em que o elemento humano revela-se mediante temáticas voltadas para o cotidiano.

No que concerne ao plano da forma, verificamos que nos poemas de: *O Cristal dos Verões* (2007) a recorrência do verso livre, da metalinguagem, da imagem, dos paralelismos, das repetições, dos jogos de palavras em versos enxutos e substantivos fortalecem os mesmos recursos estéticos que diferentes poetas do Sanhauá também partilhavam.

Essa postura no plano da expressão explicita que a poesia de Sérgio de Castro Pinto teve influência da poesia moderna, mas seguiu um percurso pessoal que assim como o Sanhauá privilegiou a reinvenção da linguagem para inaugurar “perspectivas novas e inovadoras no espaço da lírica paraibana” (BARBOSA FILHO, 1989, p. 89).

Outro ponto que constamos durante esse percurso, recai nas reflexões arroladas no início desse capítulo sobre o lirismo e o antilirismo em Sérgio de Castro Pinto. Verificamos que a ênfase na experimentação e na reinvenção da linguagem a partir de procedimentos formais advindos da poesia moderna.

A partir de temas voltados para o cotidiano, o homem e os seus dilemas são centrais na poética castropintiana através de tematizações voltadas para a memória, a morte, os sonhos, os pesadelos, os medos e a efemeridade do tempo. Constatamos, portanto, que a “emocionalidade humana” defendida por Lima (1968) não é o único fator para se denominar uma poesia de lírica. No caso dos poemas de Sérgio de Castro Pinto, o modo como essa dimensão acontece, é o que vai contribuir para a construção do lirismo em sua poética.

Sendo assim, o lirismo em Sérgio de Castro Pinto se constrói através do cultivo de uma poesia que, embora se distancie do valor estético recorrente no Romantismo e no Parnasianismo, também consegue mergulhar no universo da subjetividade humana por meio de procedimentos que exploram a dimensão sonora, imagética e semântica da poesia de um modo peculiar.

Portanto, entendemos que a lírica desse poeta paraibano, pode ser repensada com fins atrelados ao âmbito do ensino. A recorrência desses diferentes recursos, assim como a presença de temas voltados para a dimensão humana, nos serviu de porta de entrada para repensarmos como poderíamos levar uma turma do ensino médio diferentes poemas de Castro Pinto, o que culminou com o planejamento de uma abordagem metodológica que promovesse uma experiência de leitura com a obra: *O cristal dos verões* (2007) em sala de aula.

CAPÍTULO II

2 A LITERATURA NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS REFLEXÕES

2.1 O ensino de literatura e a formação de leitores

Ao falar da leitura numa sociedade desigual, Bordini e Aguiar (1989) discutem que o papel da escrita nesse contexto acentua as desigualdades de classes, visto que o acesso e o domínio do código escrito fortalecem essas diferenças.

A escola pública por sua vez, surge com o intento de promover a igualdade social, porém, se revelou como um “aparelho de dominação das classes populares” cuja leitura era enfatizada apenas pelo texto escrito (BORDINI; AGUIAR, 1989, p. 6). No entanto, a noção de texto, enquanto representação simbólica foi secundarizada, de modo que o livro didático se configurou como elemento de mediação para qualquer tipo de conhecimento, ganhando cada vez mais espaço enquanto “produção da classe dominante”.

No que diz respeito ao texto literário e à sua leitura, suas especificidades “favorecem a descoberta de sentidos”, o que, segundo Bordini e Aguiar (1989, p. 13), não ocorrem tão fortemente com textos informativos.

Nesse sentido, a linguagem literária atribui novos sentidos ao mundo concreto a partir da visão do autor que trabalha com as palavras diferentes processos que podemos classifica-los em: histórico, político e social em variadas experiências humanas. Além desse aspecto, a literatura possui uma autonomia de significação que não possibilita o utilitarismo de sua linguagem.

Apesar da literatura apresentar relação com vários objetos culturais, a sua significação independe de referências objetivas, de maneira que o leitor se envolve com o mundo da ficção, projetando seus anseios, acentuando e reconhecendo as

plurissignificações patentes nesse universo, o que Bordini e Aguiar afirmam com a seguinte citação:

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre com outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano (BORDINI; AGUIAR, 1989, p. 15).

Em meio a essa autonomia e particularidade do texto literário, a escola tem dificuldades em observar esses detalhes na linguagem literária. Consequentemente, a busca por uma utilidade da literatura reflete no eixo historicista do seu ensino através da abordagem do livro didático, bem como da metodologia adotada pelo professor.

Em contraste com a autonomia da obra literária, o seu ensino tem priorizado a leitura pautada no pragmatismo e no reconhecimento de características e dados históricos das escolas literárias estudadas no Ensino Médio.

O contato com diferentes gêneros literários praticamente não acontece, uma vez que não há o reconhecimento das peculiaridades do texto literário nem um trabalho adequado que favoreça e uma aprendizagem que reconheça a linguagem literária como aquela que não se esgota no plano da denotação.

Além desse agravante, a predominância do livro didático em detrimento do contato direto com obras de variados gêneros, tem se limitado à fragmentação de textos e à memorização de escolas literárias e suas respectivas características.

Em consonância a essas dificuldades, há muitos professores que não são leitores de literatura, de forma que suas abordagens metodológicas não se articulam com as vivências dos alunos e não possuem objetivos definidos. Ainda segundo Bordini e Aguiar (1989, p. 36), o modelo das aulas de literatura das escolas brasileiras tem raízes na “pedagogia jesuítica” e no retoricismo do seu ensino.

Ao questionar *o que se ensina hoje quando se ensina literatura?* Rezende (2013) discute que esses resquícios dos jesuítas ainda refletem na escola brasileira mediante o domínio da história da literatura, bastante fortalecida pelo livro didático.

Embora entendamos que essa ferramenta pedagógica é importante no processo de ensino-aprendizagem, o livro didático não deve ser visto como único meio de se trabalhar a literatura. O professor precisa ter um olhar crítico diante das propostas presentes nesse material e ir além dos fragmentos de textos.

Considerado por Rezende (2013, p. 101) como o maior “bastião” dessa perspectiva historicista, o livro didático apresenta em grande parte atividades voltadas para a leitura de fragmentos de textos que são “complementados” com respostas prontas que se encontram no manual do professor. Também é comum que os conteúdos e os exercícios propostos lancem mão da cópia sobre autores e obras.

Além disso, os conteúdos e exercícios propostos têm contribuído para que eles reproduzam a proposta do livro didático sem introduzir na sala de aula a experiência de leitura. Muitos desses jovens resistem à leitura dos clássicos, mas se divertem com as numerosas páginas de um *best-seller*. Essa relação paradoxal é um caminho a ser repensado tanto pela escola quanto pelo professor, pois é necessário mudar posturas cristalizadas e repensar a própria prática.

No que diz respeito à formação de leitores, não se pode deixar de lado a mediação docente enquanto ponte entre o texto e o aluno. Para tanto, é preciso oportunizar aos discentes a leitura enquanto experiência na qual os vazios do texto possam ser preenchidos através do contato efetivo com a obra.

Além desse aspecto, o leitor precisa compartilhar essas experiências leitoras e se entusiasmar pelo que vem lendo, uma vez que apenas ter contato com diferentes materiais e livros não é o suficiente para incentivar a formação de leitores (SILVA, 2009, p. 23).

Ao discorrer sobre o professor enquanto pessoa leitora, Silva (2009) discute que a formação desse profissional apresenta variadas práticas de leitura que vão desde as receitas médicas e bulas de remédios até a convivência com textos literários.

O professor, nesse contexto, não é formado apenas pelo dom, contudo, ele passa por um percurso que vai desde a universidade até os cursos de formação continuada, o que caracteriza a profissão docente como um processo “dinâmico, contínuo e progressivo” (SILVA, 2009, p. 26).

Todavia, essa presença de diferentes textos no magistério não tem garantido a existência de professores leitores de literatura. Dentre algumas das principais dificuldades que o docente encontra na sala de aula, a primeira está no fato de que grande parte desses profissionais ou até mesmo estudantes de letras não são leitores maduros o suficiente para trabalhar com o Ensino Médio.

Ainda com relação a essa problemática da formação leitora do professor de literatura, Guimarães (2014) discorre que as análises e textos críticos, muitas vezes, são tomados pelo docente como receitas prontas que praticamente substituem a leitura. Essa dependência do texto teórico tem distanciado o olhar crítico diante da obra, pois o que vemos na prática são metodologias adotadas para a sala de aula que reproduzem uma análise pronta sem rever outras possíveis leituras. Diante dessa problemática concernente a formação do professor, Alves (2006) afirma o seguinte:

Penso, portanto, que a crítica literária é fundamental para o professor de literatura, não para substituir a leitura do professor e dos alunos, mas para estimular em novas descobertas de sentido e para ajudar o jovem leitor a encontrar o caminho da leitura significativa, que lembremos, às vezes é exigente, diríamos mesmo, cansativa (ALVES, 2006, p. 119).

Não se trata de ver a crítica como algo totalmente dispensável nesse processo de formação leitora do professor, porém de cultivar a discussão e o diálogo aberto a outros caminhos de leitura que o texto literário autorize. Portanto, é imprescindível aprender a lidar com o texto crítico como um fator de incentivo a outras percepções diante do que está sendo lido.

A partir do acolhimento e da sensibilização, o ensino de literatura pode começar a possibilitar a formação de alunos leitores mediante o planejamento de uma prática que considere as dimensões estética, cultural, histórica e afetiva do texto literário, de maneira que, os discentes possam ter vez e voz durante esse percurso de convivência com o texto, confrontando seus horizontes de expectativas com o universo da obra.

De acordo com Colomer (2007, p. 15), a literatura exerceu durante séculos o papel de ser “eixo vertebral do ensino linguístico”, sendo trabalhada na escola a partir dos valores de moralidade e nacionalidade.

Após a escola agregar essa corrente retoricista ao ensino de literatura no século XIX, esse modelo foi substituído por outro voltado para o estudo de uma cronologia literária e a história da literatura. Esse método, segundo Colomer (2007, p. 17) requeria dos alunos atividades que comprovassem “os juízos de valor e as características estudadas”. A leitura apesar de ser mediada pelo professor, não privilegiava o acesso ao texto, mas a fragmentos que confirmassem os traços recorrentes em um estilo de época ou escola literária.

Em pleno contexto das sociedades pós-industriais do século XX, a Espanha começou um processo de definição do seu “sistema educativo” que, na qualidade de obrigatório para as classes baixas, atuaria na democratização e no acesso à leitura literária, antes restrita à elite. Entretanto, esses objetivos não foram alcançados e foi constatado no final da década de 60 o “fracasso leitor” dos adolescentes da época.

Essa quebra das expectativas, para Colomer (2007), influenciou diretamente no ensino da literatura, uma vez que o perfil do jovem que estudava no nível secundário divergia do modelo reproduzido pela escola. A nova geração, apesar de ter conquistado o acesso à escolaridade e reduzido o índice de analfabetismo, já não alimentava seu imaginário coletivo unicamente com a literatura, o que é enfatizado por Colomer (2007) com a seguinte citação ao falar da realidade educacional da Espanha:

[...]. Por um lado, esses fatores modificaram os usos sociais da língua escrita, por outro, a irrupção da comunicação audiovisual contribuiu para satisfazer a necessidade da fantasia própria dos seres humanos, além de oferecer outros canais para a formação do imaginário coletivo; ao mesmo tempo os mecanismos ideológicos para criar modelos de comportamento e de coesão social acharam excelentes caminhos de comportamento nos poderosos meios de comunicação de massas e pelas novas tecnologias (COLOMER, 2007, 21).

Embora a realidade tratada nas discussões de Colomer (2007) remeta para a situação da Espanha, essa problemática também existe na educação brasileira. Ainda no início do século XX, o índice de analfabetismo era alto. Com maior parte da sociedade agrária, o acesso à leitura e em especial à literatura limitava-se à elite.

No entanto, esse mesmo processo de avanço dos meios de comunicação em massa também ocorreu no Brasil, o que influenciou, sobretudo, os jovens, provocando um efeito contrário ao esperado, pois a democratização da escola ainda não foi o suficiente para fazê-los leitores de literatura, nem os impulsionou a buscarem a leitura de obras como fonte de lazer, conforme argumenta Cosson (2014).

Percebemos que o fracasso da leitura entre os adolescentes, enfatizado nas discussões da teórica espanhola Colomer (2007), é decorrente dessas mudanças, posto que o audiovisual, a instantaneidade da internet e a expansão das novas tecnologias têm entretido e informado a sociedade, assim como a literatura fez no passado.

Além dessas mudanças, a maneira pela qual as obras literárias circulam atualmente diverge da forma como isso ocorria no passado, visto que a produção editorial hoje difundiu uma variada quantidade de obras em diferentes idiomas em “um mesmo momento em muitos lugares” (COMOLER, 2007, p. 25).

Com a extensão da escolaridade para as classes menos favorecidas, a presença da leitura na escola esteve atrelada a uma função utilitarista, a qual os pais, professores e amplos setores sociais a consideravam um luxo supérfluo das elites. Por não atender pragmaticamente às necessidades da população, ela foi ficando excluída,

uma vez que a maior parte do povo precisava “aprender a linguagem escrita o mais depressa possível para poder começar a ganhar a vida” (COLOMER, 2007, p. 35).

Por outro lado, o estudo retórico da literatura foi decaindo, mas a formação de leitores não se fortaleceu na escola, pois a história da literatura passou a ser o eixo do currículo do Ensino Médio.

De acordo com Todorov (2009), o estudo historicista da literatura tem limitado a escola a abordar o que os críticos falam sobre a obra sem possibilitar espaço para aprender “acerca do que falam as obras”. Embora esse sentido não se resuma ao “juízo puramente subjetivo do aluno”, Todorov (2009, p. 31) assevera que trilhar pelo estudo dos fatos históricos e análise estrutural não devem ser totalmente descartadas, mas “em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim”.

Ao relatar a realidade francesa, Todorov (2009, p. 38) afirma que os problemas existentes no ensino da literatura são reflexos das modificações ocorridas nos estudos universitários. A tradição cultivava a abordagem historicista e estruturalista em uma obra, de modo que o sentido era visto pela comunidade acadêmica como algo suspeito e que não era científico o bastante para ser estudado.

Em virtude dessa visão, a significação da obra ficou deixada de lado pela universidade, posto que a literatura não era concebida como “encarnação de um pensamento e de uma sensibilidade”. Em decorrência disso, Todorov (2009, p. 39) discute que não é de se estranhar que os alunos do Ensino Médio enxerguem a literatura como algo desvinculado do mundo, o que infelizmente tem contribuído para o desinteresse crescente.

No tocante a realidade brasileira, Cosson (2014, p. 12) argumenta que a cada ano os hábitos de leitura têm decaído. Dentre algumas das possíveis justificativas, a falta de tempo tem liderado o *ranking*, deixando claro que essa resposta tem se tornado “uma forma gentil de indicar desinteresse pela atividade”. Além desse motivo,

a presença da leitura na vida dos brasileiros apenas é frequente quando ela passa a ser uma obrigação ou necessidade para se atualizar culturalmente.

Essa função utilitarista tem imperado, de forma que não tem sido vista como uma fonte de lazer, pois os produtos e manifestações culturais imediatas tem ocupado a preferência nacional tais como: a televisão com adesão de 85% da população e a escuta de música ou rádio com 52%, segundo Cosson (2014).

Com relação à literatura, Cosson (2014, p. 12) ressalta que ela é menos lida ainda se compararmos com outros tipos de textos que circulam no meio social. Quando essa leitura como fonte de lazer acontece, o *best-seller* do momento ocupa o primeiro lugar, “seguido pela leitura indicada pela escola, como se supõe pela presença de obras canônicas e de literatura infantil na lista dos preferidos”. Outro agravante é que apenas 17% dos leitores que costumam frequentar bibliotecas a veem como um lugar para tomar empréstimo de obras literárias.

De acordo com Cosson (2014, p. 12), esses dados confirmam o que já é visível no comportamento dos jovens diante da leitura literária. Não é difícil verificar que boa parte dos que vivem nos centros urbanos não conseguem se concentrar para ler livros impressos, pois estão habituados a buscar entretenimento nas redes sociais, nos videogames, mensagens instantâneas, jogos on-line, assim como também nos demais bens culturais da contemporaneidade, assim como Colomer (2007) havia discutido ao falar da realidade espanhola.

Nesse sentido, essas questões sobre os jovens e a leitura literária são consideradas por Cosson (2014) como desoladoras para os professores, bem como para aqueles que acreditam na condição humana como elemento crucial da literatura.

Se situarmos esse leitor no âmbito escolar, percebemos que ocorre uma espécie de “estreitamento do espaço da literatura na escola”, conforme Cosson (2014, p. 12) argumenta. A primeira motivação está no livro didático que, apesar de ser uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, tem deixado a desejar

quando se trata de literatura e formação de leitores. Em sua configuração, os fragmentos de textos literários perdem espaço para variados gêneros.

Segundo Cosson (2014, p. 13), as antologias recortadas e fragmentadas tem sido “adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao largo da literatura”. Já o segundo motivo pauta-se na postura da escola em recusar a leitura de obras clássicas ou do cânone por acreditar que o aluno não seria capaz de lidar com a linguagem e sintaxe diferente do que estão acostumados.

De fato, essa premissa só ocorre se a mediação do professor não promover o contato entre o aluno e o texto. Subestimar a capacidade dos discentes não é o melhor caminho a ser seguido, pois é essencial ousar e incentivar a formação de leitores de obras literárias.

Quando o professor não segue essa atitude, Cosson (2014) toma duas posições conflitantes: a primeira consiste na diminuição das obras clássicas para ceder um espaço maior aos *best-sellers* do momento, pois pelo menos assim os educandos leem. Embora tenhamos consciência de que o docente não pode agir com preconceito a essa leitura que o aluno elege como a que se identifica, acreditamos que ele precisa mostrar outros caminhos para que o discente tenha uma experiência com o clássico também.

A segunda posição conflitante enfrentada pelo professor e que é ratificada por Cosson (2014) está no fato do docente insistir na leitura de textos clássicos sem estabelecer objetivos claros, o que provavelmente pode gerar uma insatisfação no aluno, uma vez que ele sente que o seu repertório não conta como leitura. Conseqüentemente, o discente acaba saindo da escola com uma imagem negativa da literatura e “dribla” as pressões dos conteúdos com as facilitações dos resumos, lista de autores e características dos estilos de época.

Para que esse quadro se reverta, o processo de leitura literária precisa pressupor a participação ativa do leitor, tendo em vista que ele é um sujeito que pode contribuir, interferindo na construção dos sentidos. Não se trata de impor qualquer modo de interpretação, mas incentivar a voz e a vez do aluno durante o contato com o texto literário, conforme defende Aguiar (2013, p. 153-154).

Em suas reflexões sobre o ensino de literatura na Espanha, Colomer (2007) defende o seguinte quanto ao incentivo à leitura enquanto fonte de prazer:

Por conseguinte, tratava-se de desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo. O aprendizado então, se concebe centrado na leitura das obras. (COLOMER, 2007, p. 29).

Uma postura como essa defendida por Colomer (2007, p. 31) permite que a educação literária contribua para a “formação da pessoa”, permitindo assim o “confronto entre textos literários distintos” a partir do enfrentamento entre a diversidade social e cultural e o trabalho com a linguagem pelo qual evoca o texto literário.

Ainda que as facilidades dos novos meios culturais tenham imperado no cotidiano de muitos jovens, o docente precisa mediar o encontro do texto, incentivando a formação de leitores. A partir das reflexões arroladas, podemos entender que provavelmente um dos maiores problemas da leitura literária não esteja restrita apenas a resistência dos alunos, mas na própria postura da escola ao reduzir o espaço para o texto literário.

2.2 A literatura na ótica dos documentos oficiais de ensino

Ao ratificar a função social da literatura enquanto fator indispensável para promover a humanização do aluno, as OCeMs (2008, p. 54) discutem que o ensino de

literatura não deve “sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias”.

Conforme podemos observar, as OCEMs (2008) já trazem discussões que recomendam uma nova postura diante do ensino de literatura. De acordo com as OCEMs (2008), a literatura é um modo discursivo entre o jornalístico, o científico, o coloquial, dentre outros que possuem na sua linguagem especificidades que não a tornam pragmática.

O documento ratifica que essa particularidade presente na linguagem literária é um fator que corrobora para que ela fuja do utilitarismo esperado pela sociedade consumista, de modo que ela pode ajudar os alunos a amadurecerem a sensibilidade e a criticidade diante de concepções cristalizadas. Com a modernização da sociedade, conforme discutimos anteriormente, a literatura foi perdendo espaço frente aos valores da técnica, mercado e eficiência, todos ostentados pelo mundo “hipermoderno”.

Em contrapartida, a literatura por fugir dessa lógica ainda tem sido questionada sobre a sua utilidade para que o aluno saia do Ensino Médio. Segundo as OCEM (2008, p. 52), o seu papel é promover uma “educação da sensibilidade”.

No tocante ao conceito de humanização, Candido (1995) a define como um processo que confirma no homem a percepção da complexidade do mundo, a reflexão, o “afinamento das emoções” e a capacidade de compreender os problemas que cercam o homem e o meio pelo qual se insere através de abordagens metodológicas que ofereçam espaço à experiência de leitura. Em consonância com as reflexões de Candido (1995), as OCEMs (2008) afirmam o seguinte quanto à experiência literária no âmbito do ensino:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com a sua própria visão de mundo para a fruição estética. (OCEM, 2008, p. 55).

Ao invés de privilegiar um ensino de literatura pautado nas escolas literárias e no contexto histórico, as OCEMs (2008) defendem a experiência literária como meio de se estimular a formação de leitores na escola.

Mediante a troca de significados, o contato efetivo com o texto possibilita ao aluno a oportunidade de experienciar o estranhamento diante da linguagem literária. Em virtude dela reinventar-se a cada texto, a experiência de leitura promove nos discentes “a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade”, a reflexão e o prazer estético (OCEM, 2008, p. 55).

De acordo com as OCEMs (2008), o prazer estético corresponde ao conhecimento, participação e fruição do texto quando o aluno tem a experiência de leitura no ambiente escolar. Contudo, o documento ratifica que esse prazer estético não pode ser confundido apenas com mero divertimento. Embora o professor possa priorizar atividades criativas, o lúdico sem objetivos não contribui para propiciar o prazer estético e a formação de leitores.

No que concerne ao conceito de fruição, as OCEMs (2008, p. 55) a definem como a apropriação que o leitor faz do texto, bem como a sua participação na construção dos significados. Logo, quanto mais o leitor se apropria do texto literário, “mais rica será a experiência estética”, de modo que ele se tornará mais crítico, autônomo e humanizado.

Já no âmbito do estado, os *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba* (2006) complementam o que as OCEMs (2008) já discutem, ao defender a leitura de diferentes gêneros, de modo a discuti-los mediante as inquietações suscitadas.

No entanto, o documento assevera que priorizar o debate não significa que o aluno diz gratuitamente qualquer coisa alheia ao texto. Sobre essas questões, os RCEM-PB (2006, p. 81) ratificam que as sugestões metodológicas a serem efetuadas no ensino de literatura devem “privilegiar o contato direto do estudante com as obras

literárias de diferentes gêneros e épocas”. Diante disso, os RCEM-PB (2006) asseveram o seguinte quanto à adoção de um viés voltado para o contato com os diferentes gêneros da literatura:

A maior exigência dessa concepção está no fato de que educandos e professores terão que ler as obras de diferentes gêneros e discuti-las a partir de inquietações reais suscitadas pela leitura. Nessa perspectiva, a sala de aula deverá se transformar no espaço da leitura e do debate, possibilitando convívio democrático e integrador da reflexão. (RCEM-PB, 2008, p. 81).

Nesse sentido, os RCEM-PB (2006, p. 82) propõem que o professor além de ser um leitor precisa estimular o debate, bem como mudar posturas que não favorecem essa concepção. Todavia, o documento oficial de ensino da Paraíba ressalta que esse espaço de leitura e discussão na sala de aula não pode ser confundido com uma abordagem excessivamente permissiva, na qual tudo o que o aluno perceber no texto seja aceito sem haver indagações e reflexões.

Sem cair no extremismo, esse momento de debate e convívio com o texto é imprescindível, uma vez que não podemos “forçar as obras a dizerem o que não dizem”. É necessário que o professor atue como mediador nesse processo chamando a atenção dos alunos para perceberem quais possíveis significações são autorizadas pelo texto.

Por conseguinte, é de suma relevância atentar para o fato de que projeções inadequadas em um texto não corroboram para a formação e o “amadurecimento do jovem leitor e como pessoa” (RCEM-PB, 2006, p. 82).

Além desse aspecto, os RCEM-PB (2006) defendem a atuação do professor como elemento indispensável nesse processo de vivência com o texto literário e experiência de leitura. De acordo com os RCEM-PB (2006), a leitura literária nesse contexto requer vivência, ou seja, um tempo maior para que ela possa ser

experenciada o que sugere um ritmo diferente das facilitações de leitura, assim como das tradicionais aulas expositivas.

Sendo assim, o documento assevera que o leitor de literatura que se deseja formar no âmbito escolar, necessita saber superar suas limitações e dificuldades a cada leitura realizada. Com base na mediação docente, o amadurecimento desse leitor será conquistado através da reflexão de questões estéticas, políticas, sociais, culturais e pessoais que sejam pertinentes à obra.

Além desse aspecto, a formação de um aluno leitor não se limita ao momento da leitura em si, entretanto, se constrói mediante a superação de dificuldades que a linguagem literária pode suscitar o que é enfatizado pelas OCEM (2008) com a seguinte afirmação:

A leitura do texto literário é, pois um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. (OCEM, 2008, p. 67).

A presente citação defende a leitura literária enquanto perspectiva que foge do ensino historiográfico o que é denominado pelas OCEMs (2008, p. 70) como *metaleitura*. Esse conceito refere-se à prática escolar de privilegiar atividades de estudo do texto desvinculadas de uma experiência de leitura.

Apesar desse documento argumentar que as atividades de leitura devem ser vistas com atenção, pois são cruciais na escola, os RCEM-PB (2006) também dialogam com as discussões defendidas nas OCEM (2008) ao defenderem a mudança na metodologia como fator relevante para que o ensino de literatura melhore.

Ainda com relação a questões metodológicas, os RCEM-PB (2006) asseveram que apenas mudar a metodologia e a ordem do currículo não é o suficiente para

incentivar a formação de leitores. É preciso, sobretudo, que o docente mude antes de tudo sua “atitude diante da literatura” (RCEM-PB, 2006, p. 83).

Para realizar essa postura diferenciada, o documento oficial de ensino da Paraíba propõe ao professor uma “inversão no modo como se apresentam os conteúdos do Ensino Médio” (RCEM-PB, 2006, p. 83). No lugar de transformar a aula de literatura em um momento de memorizar as características das escolas literárias, é possível adotar uma perspectiva voltada para os gêneros literários.

Todavia, o documento ratifica que a busca por um trabalho diferenciado do historicismo puro não é responsabilidade exclusiva do professor. No caso das escolas públicas, compete também ao poder executivo comprometer-se a equipar adequadamente as escolas com obras literárias, assim como oferecer formação continuada para o corpo docente no intento de aprimorar sua prática em sala de aula. Sobre esse aspecto, os RCEM-PB (2006) discorrem o seguinte:

Dessa forma, estamos propondo que, no primeiro ano, seja estudado poesia, narrativa (conto e/ou crônica) e literatura dramática, no segundo, narrativa (romance) e já iniciar, neste caso, com um panorama de história da literatura brasileira. As escolas devem ter a liberdade de optar porque gênero, vão iniciar o ensino de literatura. (RCEM-PB, 2006, p. 84).

Conforme é possível observar, os RCEM – PB (2006) lançam sugestões que venham incentivar a formação de leitores no espaço da escola e durante as aulas de literatura. Não se trata de anular totalmente a história da literatura no Ensino Médio, porém rever abordagens que favoreçam o encantamento, a reflexão e a experiência de leitura defendida também nas OCEM (2006) através do contato com diferentes gêneros literários.

No que diz respeito ao trabalho com a poesia no Ensino Médio, os RCEM-PB (2006) sugerem ao professor que trabalhem inicialmente a leitura de poetas modernos e contemporâneos, além de poetas populares em geral, bem como a literatura do

cordel. Com base na realidade da turma, o docente poderá selecionar quais poetas levar para a sala de aula.

Para efetivar esse momento de leitura o documento parametrizador sugere ao professor a elaboração de antologias que podem ser organizadas tematicamente com poemas de vários poetas ou diferentes poemas de um mesmo poeta.

Quanto à metodologia a ser adotada, é relevante oportunizar ao aluno o contato direto com a antologia através da leitura e da releitura, de modo que a sua participação na discussão dos poemas seja incentivada pelo professor.

Além disso, a experiência de leitura é o momento crucial para que o docente leve o aluno a refletir sobre a construção das imagens, as pausas, o ritmo, a rima, bem como outros aspectos da linguagem poética “sempre tendo em vista o efeito estético que pode assumir no poema” (RCEM-PB, 2006, p. 85).

Outro fator também a ser instigando durante a leitura de antologias está na discussão em torno de questões temáticas suscitadas nos poemas. A partir de uma leitura mais detida, pode-se completar esses aspectos com debates, pesquisas, encenação, dramatização, discussão oral e leituras complementares. Entretanto, é preciso haver objetivos claros para que atividades dessa natureza sejam solicitadas.

E por fim, a presença da avaliação no trabalho com a poesia necessita evitar as interpretações fechadas, ainda bastante recorrentes nos livros didáticos. A avaliação assume uma postura mais democrática cuja participação dos educandos e as suas percepções observadas durante a leitura da antologia sejam critérios a serem valorizados.

Desse modo sendo, as discussões tanto das OCEM (2008) como dos RCEM-PB (2006) convergem porque ambos os documentos defendem a adoção de novas abordagens metodológicas no ensino da literatura. A ênfase no leitor e na experiência de leitura na escola evidencia que ambos defendem a leitura do texto literário

enquanto partilha e troca de impressões, a qual os alunos poderão descobrir uma dimensão desconhecida, assim como mudar de opinião.

Através da vivência com diferentes experiências humanas, a formação do leitor crítico precisa ser um dos principais objetivos da escola, de modo que o professor necessita abrir possibilidades em sua prática, distanciando-se dos conteúdos mais escolarizados para promover a experiência de leitura.

2.3 A Estética da Recepção e as suas contribuições

A Estética da Recepção surgiu no início da década de 70 através da Escola de Constança. O auge das reflexões em torno do leitor ocorreu em 1975 quando Hans Robert Jauss fez uma exposição em um congresso bienal dos romanistas alemães.

Com o intento de promover uma nova teoria da literatura, Jauss denunciou durante a conferência a “fossilização da história da literatura”, (ZILBERMAN, 1989, p. 9), de modo que, ideia central dessa teoria volta-se para o leitor.

De acordo com Zilberman (1989), a influência positivista na história da literatura ocorreu a partir da priorização do princípio da explicação causal, a ênfase em fatores externos do texto e a excessiva investigação das fontes.

Embora a Estética da Recepção não seja uma teoria pedagógica, suas discussões dialogam diretamente com o âmbito do ensino de literatura. Na sala de aula isso reflete mediante o estudo da literatura focado na memorização de estilos de época sem privilegiar a experiência de leitura com o texto no espaço da aula.

Assim como o historicismo positivista impera nos estudos literários, a escola, através do livro didático e da formação lacunosa de professores leitores, tem corroborado para que o ensino de literatura se restrinja à memorização de dados biográficos dos autores e ao historicismo desvinculado do texto.

No que concerne à Estética da Recepção, essas reflexões em torno do ensino da literatura dialogam com o principal diferencial dessa teoria que é a ênfase no leitor. Segundo Jauss (1994), o significado de uma obra não se constrói de maneira isolada, como se fosse autossuficiente.

Nesse sentido, a Teoria da Recepção privilegiou na sua primeira dimensão “a intersecção entre autor, texto e leitor” no processo de significação de um texto com os seus horizontes de expectativas. De acordo com Zilberman (1989, p. 65), a segunda dimensão abrange o “efeito”, que é “condicionada pela obra que transmite orientações prévias”. A partir de uma espécie de auxílio ao leitor, a construção dos sentidos, ocorre através de uma “fusão de horizontes” (ZILBERMAN, 1989, p. 65).

É importante ressaltar que, embora a Estética da Recepção e o conceito de Efeito na Teoria do Leitor Implícito, de Wolfgang Iser, sejam oriundos da Escola de Constância, ambas apresentam suas especificidades. No tocante às reflexões empreendidas no decorrer desse trabalho, priorizaremos as discussões voltadas para o conceito de recepção.

Ao falar dos métodos da história da literatura, Jauss (1994) argumenta que o primeiro modelo que vigora pauta-se numa sucessão cronológica de obras individuais, ordenando um estudo historicista com base na divisão em tendências gerais. O segundo paradigma é advindo da Antiguidade e se diferencia do primeiro porque segue uma linearidade do estudo de autores por meio da vida e obra.

Segundo Jauss (1994), ambos os métodos provém de uma historiografia positivista que tomou das ciências exatas modelos que foram aplicados à literatura. Sobre essa questão Jauss (1994) discorre o seguinte:

O resultado é bastante conhecido: a aplicação do princípio da explicação puramente causal à história da literatura trouxe à luz fatores apenas aparentemente determinantes, fez crescer em escala hipertrófica a pesquisa das fontes e diluiu a peculiaridade específica da obra literária num feixe de influências multiplicáveis a gosto. (JAUSS, 1994, p. 13).

No âmbito do ensino, esses resquícios do Positivismo ainda se encontram fortalecidos nas aulas de literatura. A priorização de informações sobre a vida e obra dos escritores do cânone, as excessivas influências históricas tem suprimido o espaço do texto literário.

Ao discorrer sobre o método marxista e o formalista quanto ao problema da história da literatura, Jauss (1994) discute sobre a limitação de ambas as concepções. A escola marxista “não trata o leitor”, porém busca atribuir uma posição para o autor, procurando “reconhecê-lo na estratificação de uma dada sociedade” (JAUSS, 1994, p. 22). Já a escola formalista enxergou a literatura enquanto objeto autônomo de investigação, desvinculando assim todas as condicionantes históricas do método marxista. Todavia, Jauss (1994) ressalta que as duas vertentes teóricas são limitadas, tendo em vista que o leitor não é visto como papel relevante nesse processo, o que é ratificado com a seguinte citação:

Com isso, ambas privam a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seu efeito. Leitores, ouvintes, espectadores- o fator público, em suma, desempenha naquelas duas teorias literárias um papel extremamente limitado. (JAUSS, 1994, p. 22).

Na ótica de Jauss (1994, p. 23), “a relação entre a literatura e o leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas”. Essa primeira categoria corresponde à comparação que o leitor estabelece com outras leituras realizadas por ele. Já a implicação histórica diz respeito ao fato do leitor estabelecer continuidade ao processo de compreensão leitora de geração em geração, promovendo assim uma “cadeia de recepções”.

É importante observar que essas diferentes cadeias de recepção evidenciam que a obra literária não pode ser tratada como autossuficiente. Ela é, sobretudo, realizada mediante um processo de atualização “que parte do leitor que os recebe, e

do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (JAUSS, 1994, p. 25).

Em consonância a essas discussões, Jouve (2002, p. 25) também argumenta que é relevante entender que nem toda leitura é legítima, porém existem “critérios de validação” que autorizam determinadas leituras ou não.

Segundo Jouve (2002), há situações em que o texto literário na sua plurissignificação cria um espaço de liberdade para o leitor confrontar suas próprias leituras. Portanto, através de suas vivências, novas possibilidades vão sendo construídas durante a interpretação.

2.4 A função social da poesia na escola

Em *Poesia na sala de aula*, Pinheiro (2007) tece diversas reflexões em torno da ausência de um trabalho adequado com a poesia na escola. Dentre os diversos gêneros literários, a poesia aparece como um apêndice “no fazer pedagógico da sala de aula” (PINHEIRO, 2007, p. 17).

Embora a tradição literária brasileira tenha vastas publicações de poesia e o PNBE⁵ tenha distribuído para as escolas públicas exemplares de diferentes obras do cânone, a experiência de leitura com a poesia ainda não tem acontecido de forma significativa. Dentre algumas das possíveis causas que corroboram para esse desprestígio, temos a lacunosa formação leitora dos professores como um das principais causas.

Mesmo que muitos professores de Língua Portuguesa possuam graduação em Letras, o que pressupõe “um conhecimento mínimo de nossa tradição poética”, constatamos que grande parte tem dificuldades em levar a poesia para a sala de aula (PINHEIRO, 2007, p. 19).

⁵ Programa Nacional Biblioteca da Escola.

As dificuldades mais recorrentes estão na linguagem, bem como no modo de interpretá-la. Em consequência disso, muitos docentes não se sentem seguros para planejar diferentes abordagens metodológicas com a poesia na sala de aula, preferem, portanto, se apegar aos modelos fechados e exercícios de interpretação sugeridos nos livros didáticos. Diante disso, Pinheiro (2007) assevera o seguinte quanto ao poder que a poesia exerce no processo de conquista do leitor:

Para nós que trabalhamos com poemas em sala de aula, a consciência de que a poesia é “sempre comunicação de alguma nova experiência” tem sabor especial. A experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor). (PINHEIRO, 2007, p. 22).

Nesse sentido, a poesia quando levada para ser lida em sala de aula, pode suscitar aos alunos a vivência com diferentes experiências comunicadas pelos poetas. O leitor pode ou não se identificar, no entanto, ele estará tendo a oportunidade de ler e confrontar os seus horizontes de expectativas na poesia.

Em consonância a essas reflexões, Camargo (2012) discorre que embora a proposta humanista da modernidade tenha levantado discussões em torno da construção do mundo para o homem, o sistema de ensino continua a privilegiar resquícios do Positivismo. A memorização e o raciocínio lógico tem imperado no currículo, nos livros didáticos e por fim são reproduzidos pelo professor em sala de aula, de modo que o sentimento e a imaginação são deixados de lado enquanto produção do saber. A humanização nesse contexto ainda precisa ser priorizada no ensino de literatura e principalmente no trabalho com a poesia. Sobre esse conceito de humanização, Candido (1995) a define como:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade

do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

A humanização discutida na ótica de Cândido (1995) dialoga com as nossas reflexões porque essa dimensão suscitada pela experiência de leitura com textos literários mobiliza o leitor para pensar sobre diferentes dilemas da vida. A poesia por sua vez, também propicia essa humanização, aguçando no aluno o encantamento e a sensibilidade.

Segundo Pinheiro (2007, p. 23), “a função social da poesia” é justamente possibilitar aos discentes “uma experiência íntima que muitas vezes captamos pelo brilho do olhar do nosso aluno na hora de uma leitura, pelo sorriso, pela conversa de corredor”.

Todavia, para que a função social da poesia propicie esse encantamento no aluno é preciso que ele tenha convivência com a poesia seja através do professor ou em casa. O despertar para o gosto por poesia não nasce ao acaso, se o aluno não lê talvez não seja puro desinteresse, porém a ausência de uma experiência de leitura o faz rejeitar o que desconhece.

Em *O ser o tempo da poesia*, Bosi (2000) ressalta que a poesia tem a capacidade de desautomatizar a ideologia dominante. No contexto do século XIX, o estilo capitalista e burguês domina a sociedade, de maneira que os mecanismos de interesse da produtividade e a hierarquia de classes se fortalecem enquanto ideais a serem cultivados.

Simultaneamente a esse processo de “progresso” e “desenvolvimento”, Bosi (2000, p. 165) assevera que a poesia assume um caráter de resistência, de modo que, essa arte não consegue ser manipulada pela indústria cultural. De acordo com Bosi (2000), cabe a poesia um processo de resistência que se caracteriza da seguinte maneira:

Quanto à poesia, parece condenada a dizer apenas aqueles resíduos de paisagem, de memória e de sonho que a indústria cultural ainda não conseguiu manipular para vender. A propaganda só “libera” o que dá lucro: a imagem do sexo, por exemplo. Cativante: cativo (BOSI, 2000, p. 165).

O controle da informação e os ideais de consumo alimentam a sociedade contemporânea, de forma que aquilo que não tenha uma utilidade imediata, não é valorizado.

Nesse sentido, a poesia foge dessa temática através da reinvenção da linguagem e do seu poder de nomear as coisas. Ela consegue resistir à ideologia dominante que mascara a realidade de modo sutil. Diante disso, a poesia mostra a sua face de resistência “imaginando uma nova ordem que se recorta no horizonte da utopia” através da autonomia de sua linguagem (BOSI, 2000, p. 169).

Sobre essas questões de resistência da poesia no meio social, Averbuck (1985, p. 66) assevera que a organização da sociedade fundamenta-se no utilitarismo, tendo em vista que o “tempo perdido é, para o capital, como para a escola [...]”. Em decorrência disso, a poesia e arte em geral abrangem essa parte “não lucrativa”, uma vez que o caráter lúdico e prazeroso de ambas é excluído dos ideais de lucro e consumo da sociedade capitalista.

A escola por sua vez, por vincula-se à sociedade também partilha dessa visão utilitarista no currículo e nas disciplinas. Ao invés de incentivar o encantamento e a criatividade, tem sufocado a imaginação criadora dos jovens. Ainda sobre essas reflexões, Averbuck (1985) discute o seguinte:

Não se trata, portanto, de que a escola assuma a responsabilidade de “fazer poetas”, mas de desenvolver no aluno (leitor) sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo (AVERBUCK, 1985, p. 67).

A partir do momento em que a escola não privilegia a poesia enquanto arte subversiva e desautomatizadora da ideologia dominante, ela reforça o caráter

pragmático do seu ensino e retira do aluno a oportunidade de vivenciar a poesia e refletir criticamente sobre elas.

Sobre essa questão, o preconceito também é um dos maiores obstáculos que desmotivam o professor a trabalhar com textos poéticos na sala de aula. Segundo Averbuck (1985, p. 66), o desinteresse, somado ao preconceito, “leva o docente a sentir um certo mal-estar, ou culpa, quando ele ocupa suas aulas com o trabalho com textos poéticos”. Na ótica da autora, esse sentimento corrobora para o desestímulo do professor e conseqüentemente reflete no ensino de literatura.

Nesse sentido, o trabalho com o texto poético necessita se ancorar na imaginação e na criatividade. Através de uma experiência de leitura adequada, à poesia, pode oportunizar aos alunos a expansão dos seus horizontes de expectativas através do “livre fluxo da fantasia” e do contato com variadas experiências humanas a partir do trabalho com a linguagem presente em textos dessa natureza.

Ler poesia, na ótica de Averbuck (1985), abarca essa interação entre o texto e o leitor, mediante a ampliação do universo da imaginação e da sensibilidade através de todo o trabalho com a linguagem concernente ao poema, bem como as diversas experiências humanas comunicadas pelo poeta.

Desse modo, é importante observar que a função social da poesia vai muito além do ato de ensinar rimas e outras regras da métrica. O seu papel consiste em aguçar no aluno a sensibilidade estética, a imaginação e a criatividade ampliando assim, “o domínio da linguagem” e os efeitos gerados por ela no “universo real”. No que diz respeito ao que a poesia pode propiciar no leitor, Averbuck (1985) discorre que:

Por esta via, se a poesia pode desenvolver a personalidade, formar o gosto e a sensibilidade, possibilitar à criança o falar e o desenvolvimento do próprio “eu”, ela auxilia a compreensão da comunicação do irracional e do incomunicável funcionando como “antídoto” em uma civilização urbana e técnica (AVERBUCK, 1985, p. 68-69).

É essa face de resistência que faz da poesia esse “antídoto” que funciona como produto em série e do estilo de vida voltado para o lucro imediato, conforme discorre Bosi (2000). Por isso, esse caráter patente na poesia revela que ela exerce uma função social, a de romper paradigmas cristalizados por meio das várias “impertinências” que comete com a linguagem (COHEN, 1974).

Quando o ensino de poesia cai no didatismo e na memorização de regras da métrica, a empatia do leitor não é estimulada, pelo contrário, os educandos tendem a se afastar, por não perceberem proximidade entre a poesia e a sua realidade.

De acordo com Pinheiro (2007, p. 21), muitas vezes o aluno não gosta de poesia porque os procedimentos metodológicos adotados pelo docente não privilegiam uma experiência afetiva e simbólica com o texto.

Contrariamente a esses objetivos, a escola continua a trabalhar inadequadamente a poesia porque tem fortalecido a prática de usá-la apenas como pretexto para inserir conceitos gramaticais, assim como o historicismo nos textos. Uma proposta como essa cai no engano de achar que agindo assim está incluindo a poesia na sala de aula, porém ela não contribui para despertar nos discentes o encantamento diante da dimensão sonora, imagética e semântica que um poema pode permitir.

Portanto, o que faz a poesia ser poesia não se restringe a existência de rimas e outros aspectos métricos por si só, todavia, é o trabalho com a linguagem, conforme discorre Jakobson (1983), que a diferencia de outros textos mais referenciais. Embora o professor ainda se sinta despreparado para levar a poesia para a sala de aula, ele necessita estimular caminhos para a leitura tendo em mente que seja também um leitor.

Desse modo, a função social da poesia só poderá ser alcançada na escola a partir do momento em que a experiência íntima com o texto for prioridade, o que requer do professor o planejamento e a flexibilidade para também estar “atento ao universo de interesse dos alunos” (PINHEIRO, 2007, p. 26).

2.5 Castro Pinto e a escola: pontos de intersecção

Segundo Guimarães (2012, p. 127), o conhecimento advindo do poético requer perspicácia no modo de apreender o mundo, sem cair no pragmatismo. A poesia consegue lidar com diferentes sentimentos humanos a partir da imaginação e da “inteligência aguçada” do poeta, que comunica experiências diversas através da sensibilidade. Sobre esse papel proporcionado pela poesia, Guimarães (2012) defende que:

A poesia, quando lida intensamente, incluindo a tensão, surpresa e emoção que ela naturalmente desencadeia, propicia esse tipo de conhecimento, um saber que é reflexão, mas também sensibilidade, magia e encantamento que pode proporcionar um enorme prazer ao leitor (GUIMARÃES, 2012, p. 127).

Em virtude dessas especificidades, a leitura de um poema se desprende de interpretações denotativas, cuja linguagem singular, a força semântica, fônica e imagética das palavras, permite ao leitor “o extravasar das emoções”. Nesse sentido, a presença desses recursos favorecem a construção e reconstrução de um novo universo de significações e de experiências humanas, o que desautomatiza “valores superficiais” instituídos.

Além desse aspecto, a poesia possibilita também o surgimento do questionamento, desencadeando assim, um processo de autoconhecimento, conforme defende Guimarães (2012). No que diz respeito à escola, percebemos o quanto essa dimensão sensibilizadora da poesia não tem sido adequadamente trabalhada em sala de aula.

No que concerne à poesia paraibana, muitos desses materiais didáticos não privilegiam autores contemporâneos e locais e boa parte dos docentes por não serem leitores de poesia também não levam para a sala de aula uma voz da lírica paraibana. Em decorrência disso, o objeto de estudo dessa pesquisa volta-se para o estudo da

poesia do paraibano Sérgio de Castro Pinto. Portanto, a proposta desse trabalho centra-se na busca por uma experiência de leitura com alunos do Ensino Médio da obra poética: *O Cristal dos Verões* (2007) de Sérgio de Castro Pinto.

Agraciado com diversas premiações de âmbito local e nacional, a poesia de Sérgio de Castro Pinto tem ganhado espaço na literatura brasileira contemporânea e também na escola.

Em 2005, o poeta paraibano publicou o livro *Zoo Imaginário*, um moderno bestiário⁶ que traz a poesia tematizando os animais. A obra possui 20 poemas inéditos e em 2006 foi considerada pela União Brasileira de Escritores, seção do Rio de Janeiro, o melhor livro de poesia do ano. Além disso, a obra recebeu o “Prêmio Guilherme” de Almeida com solenidade na Academia Brasileira de Letras (ABL).

Quando a Editora Escrituras publicou a segunda edição, o bestiário poético foi adotado pelo *Programa Lendo e Aprendendo* da Secretaria de Educação do estado de São Paulo e distribuído em várias escolas públicas de ensino fundamental e médio.

Em 2007, *O cerco da memória* (1993) foi indicado como leitura para o vestibular da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande) e o IFPB (Instituto Federal da Paraíba) que, na época, era o antigo CEFET. Além de ser contemplado nos vestibulares, o poeta foi premiado novamente em 2008 pela Assembleia Legislativa da Paraíba, no qual recebeu a *Medalha Augusto dos Anjos*.

Em 2009 a prefeitura de João Pessoa criou o *Ano cultural Sérgio de Castro Pinto*. O objetivo desse projeto foi valorizar poetas locais e contemporâneos. Dentre algumas de suas ações, havia a entrega de exemplares de suas obras para as escolas públicas da capital, palestras e oficinas com os professores e o incentivo a experiências de leitura em sala de aula.

Em virtude do *Zoo Imaginário* (2005) ter recebido o selo do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), ela não ficou restrita às instituições de ensino

⁶ Tipo de texto advindo da Idade Média no qual apresentava desenhos de diferentes animais.

peçoenses, mas vem sendo distribuída em muitas escolas públicas do país, o que tem disseminado a sua poética.

No tocante a poesia castropintiana e o incentivo à formação de leitores, o reconhecimento de suas produções e as medidas tomadas pelas secretarias de educação e prefeituras, tem colaborado para que a obra possa ter um público leitor que não se limite a pesquisadores e estudantes de letras.

Ainda que tenhamos consciência de que a chegada de seus livros às escolas não seja o suficiente para a formação de leitores, acreditamos que esse é o primeiro passo para a democratização do acesso à poesia no ambiente escolar.

É importante ressaltar que esses pontos de intersecção entre a poética castropintiana e a sala de aula, não ocorreram somente com o *Zoo Imaginário*, uma vez que outros poemas de seus livros têm sido incluídos em antologias publicadas no Brasil, em Portugal e na Espanha. Dentre algumas temos *Sincretismo: a poesia da geração 60*, *Os cem melhores poetas brasileiros do século XX*, *Antologia poética do grupo Sanhauá*, *Antologia literária da Paraíba*, e *Carro de boi: a nova poesia paraibana*.

Nesse sentido, a participação em textos dessa natureza é bastante significativa, porque tem deixado evidente que o poeta paraibano se destacou na poesia brasileira contemporânea pela inventividade e maestria de sua lírica.

Gradativamente, a inclusão de poetas locais e contemporâneos no PNBE tem possibilitado às escolas públicas o acesso a vários títulos, o que possibilita ao professor condições de se trabalhar com as obras sem se limitar aos textos fragmentados dos livros didáticos.

Sendo assim, essas interfaces existentes entre a produção poética de Sérgio de Castro Pinto e a escola abrem uma porta para que os docentes possam ampliar seu repertório de leitura conhecendo vozes da lírica paraibana.

Entretanto, apenas ler as antologias publicadas por Castro Pinto não é o suficiente, é preciso, ainda, proporcionar-lhes uma experiência efetiva com o texto mediante uma postura metodológica que conceda vez e voz durante esse processo, tendo em vista que a poesia “é um meio eficiente de representação da consciência humana” (GUIMARÃES, 2012, p. 131).

CAPÍTULO III

3 A RECEPÇÃO DOS POEMAS DE CASTRO PINTO NA SALA DE AULA: ESTRANHAMENTO E IDENTIFICAÇÃO

3.1 Caracterização da pesquisa, instrumentos e procedimentos usados para coletar os dados

Observamos que a recorrência de temas voltados para o homem e seus dilemas poderia ser a porta de entrada para planejarmos uma intervenção com alunos do Ensino Médio, pois esse aspecto poderia ser um motivo para abordar a poesia em sala de aula de um modo mais atraente ao aluno.

A partir de uma experiência de leitura, o percurso empreendido nesse capítulo vem mostrar que a abordagem metodológica pode incentivar a dimensão da sensibilidade diante da leitura efetiva do texto, o que difere dos padrões de aula de literatura recorrentes nas escolas do Brasil conforme afirma Bordini e Aguiar (1988).

O modelo de aula de literatura atualmente em vigor na escola brasileira poderia ser descrito como uma sequência de atividades mais ou menos estáticas, ditadas inclusive pelo próprio livro didático: apresentação de um texto, explicação do vocabulário, exercícios de interpretação, exercícios gramaticais e composição. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 36).

Embora a afirmação seja de há quase 30 anos atrás, quase nada mudou, percebemos que a recorrência da literatura sob o eixo historicista não é algo recente. Diante desse problema, pensamos metodologicamente esse trabalho de modo planejado, no qual propomos uma abordagem de ensino que se distancie desse modelo, tendo em vista que tencionamos incentivar a formação de leitores de poesia.

No que diz respeito à metodologia, em um primeiro momento utilizamos a pesquisa bibliográfica para fundamentar nossas discussões. Para a realização da

intervenção em sala de aula, fizemos algumas etapas durante esse percurso, o que compreendeu a vivência com a turma, a aplicação dos questionários, o planejamento da antologia e da sequência expandida, além dos encontros propriamente ditos, no qual lemos e discutimos os poemas de Sérgio de Castro Pinto em sala de aula, encerrando assim, com a produção do mural poético e o sarau.

Após esse percurso, observamos metodologicamente esse trabalho realizado em sala de aula enquanto pesquisa-ação. Acreditamos que esse tipo de pesquisa se configura em um caminho adequado para realizarmos uma intervenção em sala de aula, tendo em vista que ela objetiva fomentar práticas pedagógicas inovadora na sala de aula. Sobre os objetivos da pesquisa-ação, Moreira e Caleffe (2006) discorrem o seguinte:

A pesquisa-ação na escola e na sala de aula é um meio: a) de sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhorar de alguma maneira um conjunto de circunstâncias; b) de treinamento em serviço, portanto proporcionando ao professor novas habilidades, métodos para aprimorar a sua capacidade analítica e o fortalecimento da autoconsciência; c) de introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo ensino-aprendizagem e aprender continuamente em um sistema que normalmente inibe a mudança e a inovação; d) de melhorar a comunicação entre o professor praticante e o pesquisador acadêmico na tentativa de remediar a deficiência da pesquisa tradicional de dar prescrições claras; e) de proporcionar uma alternativa à solução de problemas na sala de aula. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 92).

Com essas finalidades esboçadas na citação de Moreira e Caleffe (2006), organizamos metodologicamente a experiência como pesquisa-ação porque tínhamos os seguintes objetivos:

- 1- Observar de que maneira os alunos recepcionariam os poemas de Sérgio de Castro Pinto;
- 2- Verificar reações de identificação e estranhamento quanto à linguagem, o jogo de palavras, os paralelismos, as imagens e os temas cotidianos;

- 3- Estimular a participação dos discentes nas discussões em sala e na página do *facebook*.

Além desses objetivos, escolhemos como categorias de análise: A identificação, o estranhamento, a participação dos alunos durante a leitura dos poemas e a recepção nos relatos de experiências. No que diz respeito aos instrumentos de dados, adotamos: diário de campo da pesquisadora, fotos, gravações em áudio e vídeo, postagens na página do *facebook* e os questionários. Portanto, foi através desses instrumentos que conseguimos obter informações sobre os interesses de leitura dos discentes, bem como quais vivências tiveram com a poesia.

3.2 Perfil da escola e dos alunos colaboradores da pesquisa

A intervenção desenvolvida realizou-se entre os meses de abril e junho de 2014, em uma escola pública estadual da cidade de Massaranduba (PB), no qual os discentes cursavam o 1º ano do Ensino Médio na modalidade regular no turno da noite. As atividades propostas objetivaram promover uma experiência de leitura com poemas de Sérgio de Castro Pinto a partir de uma antologia organizada pela pesquisadora (Ver apêndice D).

Além desse material, planejamos uma sequência expandida⁷ (Ver apêndice E). Durante o processo de planejamento, tomamos como base para a elaboração da sequência expandida os dados coletados durante o período de vivência inicial, bem como as respostas dos questionários.

Como a turma não tinha convivido mais intensamente com a poesia, organizamos metodologicamente os encontros em três módulos temáticos intitulados

⁷ O conceito de sequência expandida parte das contribuições de Cosson (2006) no livro: *Letramento Literário: teoria & prática*.

respectivamente de *Aproximação com a poesia*, *Sentimentos humanos na poesia de Sérgio de Castro Pinto* e *A brevidade da vida*.

Quanto aos objetivos propostos com esses módulos temáticos, almejamos:

- a) Promover uma experiência de leitura com poemas da obra *O Cristal dos Verões* (2007), de Sérgio de Castro Pinto;
- b) Propiciar momentos de debate e discussão durante a leitura dos poemas;
- c) Compreender de que maneira os alunos percebem a presença de temas voltados para o cotidiano do homem, na lírica castropintiana;
- d) Observar como se dá a recepção dos poemas em sala de aula;
- e) Instigar os alunos a expressarem suas percepções diante dos textos lidos.

No tocante à escolha dos sujeitos colaboradores⁸ desse trabalho, a justificativa pauta-se no fato de que a pesquisadora foi professora titular de Língua Portuguesa dessa turma durante o ano letivo de 2014.

Em conversas com os próprios alunos, descobrimos que grande parte era repetente e demonstrava dificuldades e desinteresse pela leitura de poesia. Quando perguntávamos quais assuntos tinham estudado, eles não lembraram o que foi visto e, nas poucas respostas que ouvimos, afirmavam algo relativo à gramática tradicional como o estudo da língua, noções de código, mensagem, canal, emissor e receptor.

Depois que realizamos uma convivência inicial juntamente com a observação e aplicamos o questionário, realizamos o planejamento no qual elaboramos uma sequência expandida e uma antologia subdivida em três módulos temáticos, conforme ressaltamos anteriormente. Durante esse percurso, fomos conhecendo mais a escola campo de pesquisa assim como os próprios alunos.

⁸ É importante ressaltar que antes da intervenção propriamente dita, esse trabalho foi submetido ao *Comitê de Ética em Pesquisa* (CEP), no qual nos comprometemos a divulgar imagens e os demais dados mediante *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*- TCLE (Apêndice A e B). Atualmente, a pesquisa se encontra em processo de apreciação ética.

Quanto à escola, cabe destacar que ela possui quadra de esporte em bom estado de conservação, com 10 salas de aula, sala de informática, contudo não havia biblioteca⁹. Esse dado nos chamou a atenção, uma vez que a ausência de um espaço de leitura adequado dificultava aos alunos e professores o acesso a obras literárias. Mesmo sem esse espaço, a escola dispunha de vários exemplares do programa: “Literatura em minha casa”, além de obras em prosa, teatro e poesia de variadas editoras e edições.

No final de 2013, a direção, juntamente com o corpo docente e discente criou um projeto de construção de uma biblioteca sustentável. Em um período de três meses, cartelas foram vendidas e um bingo foi marcado com o intento de arrecadar dinheiro para construir esse espaço. Em decorrência de alguns discentes trabalharem como pedreiros, eles também colaboraram para que as paredes e o telhado fossem feitos.

Todavia, em 2014, a direção mudou e o projeto foi interrompido. Embora o espaço já exista, ele serve como uma espécie de depósito de livros didáticos. Em decorrência de viver sempre fechado, não há iluminação adequada para realizar uma atividade de leitura nesse local.

Com essas mudanças, o sonho de uma biblioteca feita por alunos e professores caiu no esquecimento. Muitas vezes, eles queriam e cobravam a continuação do projeto de construção da biblioteca.

Com relação à turma, grande parte são adolescentes com idade entre 15 e 19 anos de idade. Muitos eram advindos do turno da manhã formando, assim, uma classe de 25 alunos. Desde o início do ano letivo, demonstravam pouca participação nas

⁹ Após a intervenção, já durante o ano letivo de 2015 o projeto de construção da biblioteca foi retomado. O que era depósito de livros foi transformado em um espaço de leitura adequado aos estudantes. O ambiente dispunha de um acervo variado de poemas, romances, textos dramáticos, dentre coleções da “Literatura em minha casa” e livros de formação continuada para os docentes. Entretanto, muitos professores ainda não utilizavam a biblioteca. Como na época da intervenção o projeto tinha sido interrompido, somente depois de um ano conseguimos levar os alunos novatos para começarem a desfrutar desse lugar.

aulas de Língua Portuguesa. Geralmente, ficavam acessando as redes sociais no celular, conversando paralelamente as aulas. Essa postura da turma chamava a atenção do corpo docente, visto que havia reações de desinteresse e indisciplina por parte de alguns desses jovens.

Durante um mês realizamos a observação e vivência com a turma no qual construímos laços de convivência com eles, conhecendo mais as suas histórias de vida, o que foi positivo para a intervenção, pois escolhemos os poemas a serem lidos a partir desses dados recolhidos.

Decorrida a etapa de observação e vivência inicial, conversamos com os alunos sobre o início de uma intervenção referente a uma pesquisa de mestrado. Nesse dia, esclarecemos dúvidas e também deixamos claro que nenhum aluno era obrigado a fazer nada que não quisesse.

Finalizamos esse momento lendo e entregando os *Termos de assentimento*¹⁰ *livre e esclarecido* (TCLE) (Ver apêndice B) para que seus pais e/ ou responsáveis assinassem, de maneira que aclaramos dúvidas, ressaltamos os benefícios e a preservação da imagem e dos nomes deles durante a publicação dos dados coletados. Após eles levarem esse documento para casa, na aula subsequente eles nos entregaram.

3.3 O horizonte de expectativas dos alunos: os questionários

Essa categoria advinda da Estética da Recepção aparece nas discussões de Jauss (1994, p. 52) como responsável por “antecipar possibilidades não concretizadas” no destinatário. Uma obra literária não se fecha em si mesma no processo de compreensão, uma vez que ela depende do leitor para a atribuição de

¹⁰ De acordo com o “Comitê de ética e pesquisa com seres humanos”, esse nome específico é direcionado a experiências realizadas com adolescentes menores de 18 anos em ambiente escolar.

sentidos, de modo que as suas vivências reveladas no horizonte de expectativas são essenciais nesse processo.

É através do horizonte de expectativas que o leitor, a partir do seu conhecimento de mundo e suas vivências pessoais, dará novos sentidos ao texto literário. Por ser plurissignificativa, a participação do público na leitura de uma obra mostra que ela é aberta, conforme conceitua Umberto Eco (2012).

Em continuidade a essas discussões de Jauss (1994), Jouve (2002) retoma o conceito de horizonte de expectativas defendendo a experiência do leitor como fator a ser considerado quando se atribui sentidos ao texto literário. Segundo Jouve (2002, p. 27-28):

O horizonte de expectativas é definido por Jauss por normas essencialmente estéticas: o conhecimento que o público tem a respeito do gênero a que pertence à obra, a experiência herdada de leituras anteriores que familiarizam o público com certas formas e certos temas.

Ao levarmos em consideração esse conceito de horizonte de expectativas ao universo da sala de aula, percebemos que as experiências individuais dos discentes, o conhecimento de diferentes gêneros literários, a familiaridade com a linguagem, o valor estético e os temas tratados em um texto literário precisam ser privilegiados no ensino de literatura. O professor por sua vez, ao ter acesso a essas informações pode desenvolver um trabalho diferenciado com os alunos.

De acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 25), o docente pode privilegiar o horizonte de expectativas do aluno “partindo das preferências do leitor” e seguir gradativamente, com obras menos conhecidas. Através de uma atitude dessa natureza, o discente estará ampliando o seu repertório mediante a “expansão de suas vivências culturais e existenciais” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 25).

Com base nessas reflexões, elaboramos um questionário de sondagem com o intuito de conhecer o universo leitor dos discentes, o que nos ajudou no planejamento da intervenção. Nesse sentido, as 10 perguntas do questionário tinham como objetivo

conhecer nos discentes a vivência com a poesia, gostos de leitura, quais gêneros liam, onde conheceram a poesia e se tinham acesso à internet. Portanto, segue abaixo os dados coletados e as respostas dos alunos às perguntas do questionário (Ver apêndice C).

Pergunta 1: ***Em que localidade você mora?***

Zona urbana: **13**

Zona rural: **14**

O intento dessa pergunta era justamente conhecer o tipo de localidade em que eles viviam para que selecionássemos poemas que atendessem aos seus horizontes de expectativas. Embora a diferença tenha sido pequena (1), boa parte dos alunos tinha convivência com o ambiente rural e a tradição oral. Eles traziam histórias de “Comadre Fulosinha”, causos de assombro que eram contados na cidade, dentre outras histórias.

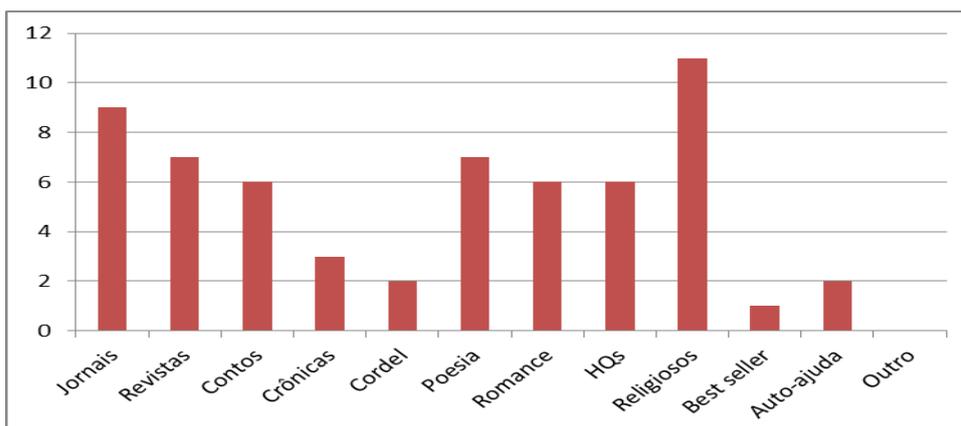
Chegamos a ter uma aula em que eles contaram histórias de almas e espíritos que apareciam na estrada da cidade e as vinganças e “pisas” que a “Cumadre Fulosinha” dava em quem lhe dava um prato de papa cheio de pimenta. Esse dado apesar de não ter sido comentado por escrito no questionário, foi obtido durante etapa da vivência inicial e as conversas informais do dia-dia. O imaginário deles pautava-se muito na memória popular, o que poderia ser configurar em um convite a experimentar a poesia.

Pergunta 2: ***Que tipo de leitura você mais gosta?***

Através dessa pergunta sondamos quais os gostos leitores dos discentes, além disso, queríamos saber se a leitura também estava presente na preferência deles. Para que os dados ficassem mais claros, elaboramos esse gráfico para observarmos

quais leituras foram recorrentes. É importante observar que a questão permitia que se marcasse mais de uma opção, pois entendemos que o aluno pode ter contato com diferentes gêneros. Segue abaixo o gráfico.

Gráfico 1: Gêneros mais lidos pela turma



Fonte OLIVEIRA, (2014).

Como podemos notar nas indicações do gráfico, o tipo de leitura mais assinalada foi a religiosa. Na justificativa, eles afirmaram que a Bíblia é o livro que mais tiveram contato. A partir desse primeiro dado, verificamos que essa preferência se justifica porque esse livro faz parte do cotidiano deles, tornando-se mais disponível e também mais lido.

Além disso, o jornal, a revista, as HQs e o livro de autoajuda também foram pontuados. Entendemos que esses gêneros foram assinalados porque tendem a aparecer mais nos livros didáticos, bem como são mais abordados na escola. Prova disso, foi o fato do professor de português dessa turma, no ano anterior, ter desenvolvido um projeto de leitura com HQs, Jornais e revistas.

Com relação à leitura de autoajuda, embora nenhum título desse gênero tenha sido informado no questionário, durante o ano letivo, um aluno nos informou que estava lendo: *Ágape*, de Pe. Marcelo Rossi, e inclusive nos indicou, dizendo “que era muito bom”. A marcação desse tipo de leitura nos fez entender que os alunos tinham

leituras voltadas para o prazer e a recorrência da autoajuda e de temas religiosos representava para eles a busca por textos que atendessem seus anseios, o que diferenciava das leituras obrigatórias da escola.

No que diz respeito ao romance, entendemos que ele não foi visto como gênero da literatura, mas como sinônimo de amor idealizado, o que foi enfatizado na resposta de um aluno ao falar da peça: *Romeu e Julieta*, de Shakespeare. Embora esse texto pertença ao gênero dramático, a concepção de romance dada na resposta do aluno mostrou que ele classificou esse texto assim, porque ele considerava uma “linda história de amor”, o que nos fez entender que o nome romance não assumiu uma conotação voltada para gênero narrativo.

Dentre as outras opções, o conto, a crônica e o cordel foram pontuados, o que posteriormente constatamos nos depoimentos deles ao nos dizerem que o contato com essas narrativas mais curtas e o folheto ocorreu por causa da Olimpíada de Língua Portuguesa e em decorrência de uma exposição para a semana do folclore na disciplina de Artes.

Pergunta 3: ***Você já estudou poesia em séries anteriores?***

SIM: 23
NÃO: 4

Dentre os que responderam nunca terem estudado poesia em séries anteriores um aluno justificou com a seguinte afirmação:

“Porque não gostava, e não ouvia o que a professora dizia, sempre saía da sala”.

A partir da resposta da aluna, observamos que a sua atitude de desinteresse pode estar vinculada a maneira pela qual a metodologia adotada nas aulas de literatura acontece, entretanto a resposta dela não nos dá margem para afirmarmos

que realmente esse desestímulo foi decorrente da forma como ela viu a literatura na escola. Por outro lado, esse sentimento da aluna poderia estar relacionado também a algum problema pessoal, o que interfere na aprendizagem.

Mesmo com essa resposta negativa, de uma forma geral, o resultado numérico foi positivo, o que nos abriu possibilidade de incentivá-los mais a lerem poesia mediante uma postura metodológica mais pautada na vivência com o texto.

Pergunta 4: ***Em qual (is) meio (s) você conheceu a poesia?***

Apenas pelo livro didático: **4**
Pelo professor de português: **20**
Através da internet: **3**
Pelos pais, familiares e/ou amigos: **1**
Pela televisão: **1**

Nessa pergunta, o aluno poderia assinalar mais de uma opção no questionário. Dentre as mais marcadas tivemos a segunda, na qual 20 alunos afirmaram que o contato com a poesia foi mediado pelo professor de português.

Através desse dado, verificamos que a atuação do docente é extremamente importante para que os alunos tenham experiência de leitura na sala de aula. Segundo Dalvi (2013, p. 74), o educando do Ensino Médio deveria ser incentivado a ter contato com “formas, textos e estéticas”, ampliando o seu repertório. Mesmo que a literatura esteja engessada no estudo de estilos de época e apresente pouco tempo dedicado à formação de leitores, a presença do professor é indispensável para que essas concepções comecem a serem modificadas.

Segundo Bordini e Aguiar (1989, p. 41), a adoção de um método de ensino da literatura mais eficaz subordina-se ao “posicionamento do professor quanto ao aluno que tem a frente”.

Durante essa pergunta do questionário, outras opções também foram marcadas conforme incluímos acima. A partir dessas respostas, entendemos que os alunos já traziam algum contato com a poesia ao ingressarem no Ensino Médio.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi última opção. Apenas um (1) aluno afirmou conhecer a poesia através dos familiares. Sabemos o quanto essa participação é pouca no processo de formação de leitores, tendo em vista que a baixa escolaridade dos pais, somado ao tempo em que eles se dedicam ao trabalho, não tem proporcionado momentos de leitura como fonte de lazer, assim como defende Cosson (2014).

No tocante à televisão, apenas uma opção também foi assinalada, o que deixou claro que mesmo a escola apresentando falhas e lacunas no ensino da literatura, ela ainda é o principal lugar de acesso à poesia.

Pergunta 5: *Você lembra de algum poema ou versos de poema que de alguma forma o (a) marcaram?*

SIM: 10

NÃO: 15

Não respondeu: 2

Além dos dados quantitativos transcrevemos abaixo alguns comentários mais representativos dentre os que marcaram a opção “SIM”.

“Sim, a cantoria do pássaro”.

“Sim, Romeu e Julieta. Linda história de amor”.

“Sim, Cordel Encantado”.

“Batatinha quando nasce se esparrama pelo chão, mamãe quando se deita põe a mãe no coração”.

“Sim, um pé de milho, quadrilha, o cravo e a rosa”.

Esta pergunta é bastante significativa porque ela iria revelar quais versos ou poemas os alunos tiveram algum contato, o que para nós era a oportunidade de percebermos quais experiências de leituras eles tiveram na escola, bem como em outros meios externos a ela.

No que diz respeito aos outros dados coletados em perguntas anteriores, observamos que, apesar deles terem conhecido a poesia através do professor de

português, a leitura desses textos não foi significativa o bastante para que lembrassem.

Dentre aqueles que recordaram dos poemas ou versos, verificamos que apenas um, “Quadrilha”, de Carlos Drummond de Andrade, é de fato um texto poético, de modo que as demais respostas se encaixam na narrativa através da crônica “Um pé de milho” de Rubem Braga, no texto dramático como *Romeu e Julieta* de Shakespeare, a telenovela (Cordel Encantado), a cantoria, as cantigas de roda (O cravo e a rosa) e os ditos populares. Todavia, em nenhuma resposta houve menção aos autores desses títulos citados.

Pergunta 6: ***Você costuma ler? Se sim, em quais lugares?***

Apenas na escola: **8**

Em casa: **7**

Na escola e em casa: **6**

Na biblioteca pública: **0**

Na internet: **7**

Não costumo ler: **3**

As respostas dos alunos nos levam a inferir que, apesar de pouco conhecerem a poesia, eles afirmaram não ter o hábito de frequentar bibliotecas públicas. Como a escola não possui esse espaço, conforme falamos anteriormente, a ausência de um lugar dessa natureza tirou a oportunidade desses discentes de tomarem empréstimos de livros, ou ler diversos títulos, se não dispõem de um local para que isso ocorra. Os raros momentos de leitura são majoritariamente direcionados pela escola (8), seguidos pela leitura por prazer feita em casa (7) sem imposições.

Outra informação está no papel que a internet vem exercendo para a leitura desses discentes, o ato de ler nesse suporte evidencia o quanto o espaço virtual pode ser atrativo ao ponto de incentivar a leitura de textos diversos, inclusive o literário.

Portanto, não é o ato de ler em si que é visto como algo desagradável, mas a forma mecanicista como a escola reproduz que o leva o a rejeitar o que não atende

aos seus horizontes de expectativas. Por outro lado, os números de leituras feitas tanto na escola como em casa (6) mostram que se o texto for significativo, o educando poderá dar continuidade em casa.

Pergunta 7: ***Você tem acesso a livros de literatura?***

Apenas na escola: **10**
Em casa: **2**
Na casa de outros parentes e amigos: **9**
Na internet: **4**
Na escola e em casa: **9**
Não tenho acesso: **4**

A relevância dessa pergunta está no fato de que gostaríamos de saber como os alunos tinham contato com obras literárias e o uso da internet nos interessou, uma vez que esse meio virtual seria parte da intervenção.

Pelas respostas dadas, ficou evidente que a escola é o principal veículo de aproximação com esses textos, uma vez que o conhecimento de diferentes gêneros literários, a apropriação dessa linguagem, o estímulo ao imaginário, a sensibilidade e as diferentes experiências humanas, ainda são conhecimentos adquiridos no âmbito escolar.

Pergunta 8: ***Você tem acesso à internet?***

SIM: **22**
Não: **4**

De acordo com os dados coletados, a maioria dos alunos (22) tinha acesso à internet. Apesar de nem todos possuírem computador em casa, eles nos falaram em conversas posteriores que entravam nas redes sociais através do celular. Outro dado importante, é que a cidade possui *wifi* nas praças e demais áreas centrais do município, pois a prefeitura disponibilizou internet gratuita para todos os moradores. No tocante aos sites visitados, perguntamos na questão 9 quais tipos de leitura eles

procuravam no ambiente virtual, dentre as respostas mais recorrentes tivemos as seguintes afirmações:

Pergunta 9: ***Que tipo de leitura você procura na internet? Conte-nos um pouco.***

“Romance”
“Poema romântico e <i>facebook</i> ”.
“Procuro um romance que me faça ler do começo ao fim”.
“Blogs de moda e maquiagem, sobre famosos e outros”...
“Só procuro quando vou pesquisar algum trabalho, acesso mais a internet para acessar o <i>facebook</i> ”.
“Mensagens de email e <i>facebook</i> e piadas”.
“Contos de fada, e etc.”
“Histórias de superação”.

No que concerne ao texto literário propriamente dito, apenas um aluno citou: “poemas românticos”, que geralmente são postados nas redes sociais para serem dedicados a alguma pessoa.

Outro detalhe é que a concepção de romântico, aqui na percepção dos educandos, remete para a ideia de poema como um texto voltado apenas para a temática amorosa, o que verificamos durante a vivência inicial quando lemos o poema: *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Luís de Camões, e os alunos nos perguntaram se estávamos apaixonados. Além da poesia outros gêneros também foram citados como: romance, histórias de superação e contos de fadas.

Dentre algumas das respostas, a de um discente nos chamou a atenção, pois ele procurava na internet “um romance que o fizesse ler do começo ao fim”, ou seja, que atendesse ao seu horizonte de expectativas, de modo que ele se sentisse motivado para ler.

Além disso, destacamos também o terceiro tipo de resposta dada pelos alunos que incluiu o uso da internet para fins pragmáticos como: pesquisa de trabalho da escola. O intento desse questionamento era averiguar, se de fato, os alunos costumavam utilizar a internet, pois almejamos debater os poemas lidos durante a

intervenção em um espaço virtual. Para tanto, criamos um grupo no *facebook*¹¹ no qual postávamos poemas, canções, imagens e perguntas que o atraíssem. Outro fator importante era que essa página possibilitou que os discentes expusessem sua opinião, o que promoveu uma maior interação e interesse a cada poema lido.

Pergunta 10: *Você já teve alguma experiência de leitura de poemas? Se afirmativo, poderia nos falar um pouco sobre essa vivência?*

“Eu particularmente não gosto acho um pouco enfadonho por que está longe de nossa realidade”.

“Sim, o modo de ler o poema”.

É importante observar que o fato dos alunos terem estudado poesia durante anos anteriores, provavelmente no Ensino Fundamental, não foi suficiente para que eles tivessem uma experiência de leitura.

A partir da resposta dada pelo primeiro aluno, entendemos que o fato dele chamar as aulas de literatura de “enfadonhas”, nos leva a inferir que ele está se referindo aos aspectos metodológicos. Além desse aspecto, percebemos que o aluno também tem consciência que os textos vistos durante as aulas são distantes de sua realidade. Essa problemática apontada na resposta desse discente nos fez refletir no quanto o ensino de literatura precisa ser repensado, uma vez que a forma como as aulas acontecem interfere no desestímulo que esses jovens sentem.

A partir das respostas e opções assinaladas na aplicação do questionário, foi possível conhecer mais as condições de leitura que os alunos tiveram durante a vida escolar e a maneira como a vivência com a poesia ocorreu.

Através desses dados, planejamos com mais segurança quais poemas seriam lidos. Para tanto, também resolvemos inserir um módulo introdutório com poemas de

¹¹ O grupo do *facebook* pelo qual postávamos textos e músicas sobre o poeta Sérgio de Castro Pinto se localizava no seguinte endereço: <https://www.facebook.com/groups/238286093042868/>. Quanto ao nome, esse grupo era conhecido na turma como: 1º ano Escola Maria Zeca de Souza noite 2014.

outros autores em diálogo com a canção e o conto, tendo em vista que almejamos incentivá-los a lerem e discutirem temas voltados para o seu cotidiano de uma forma mais lúdica.

3.4 A recepção dos poemas

A partir desse tópico abaixo relataremos e refletiremos sobre o modo como a recepção sucedeu e quais métodos foram utilizados no intento de levar a poesia para adolescentes apegados ao imediatismo da sociedade de consumo.

No que concerne à poesia de Sérgio de Castro Pinto, a falta de uma vivência leitora nos motivou para despertar nos discentes o interesse pela poesia. Através de temas voltados para o cotidiano, iniciamos a intervenção acreditando que os alunos poderiam ser tocados com os poemas castropintianos, bastava planejarmos um percurso metodológico que fugisse das aulas informativas sobre escolas literárias, autores e obras.

Além da experiência de leitura objetivamos também utilizar em sala de aula uma proposta metodológica que trabalhasse a poesia de Sérgio de Castro Pinto por meio do debate, discussão e reflexão em torno da presença de temas subjacentes ao homem e seus dilemas. Para tanto, lançamos mão das reflexões de Comoler (2007) sobre a “leitura compartilhada”, tendo em vista que a proposta dessa abordagem primou pela voz do diálogo entre o aluno-leitor e o professor enquanto mediador. Desse modo, iniciaremos os relatos dos encontros realizados na escola, no qual enfatizamos de modo à recepção dos poemas aconteceu durante a leitura dos três módulos temáticos da antologia.

3.4.1 O módulo I:

Iniciamos a intervenção no dia 01 de Abril de 2014. Durante o processo de planejamento, elaboramos um módulo que contemplasse poesia, canção e até um breve conto de diferentes autores, uma vez que queríamos estimulá-los a lerem os textos de forma mais lúdica e prazerosa.

Começamos a aula lendo a canção: *O meu país* de Zé Ramalho. Em seguida os alunos ouviram o áudio. A princípio, alguns não gostaram, mas, aos poucos, eles foram observando atentamente. Ao final, escutamos a seguinte expressão de uma aluna: “é a mais pura verdade professora”.

Após essa declaração, os educandos espontaneamente começaram a se expressarem sobre o que viam na canção. Dentre algumas das opiniões, eles argumentaram que o país falado na canção era justamente o Brasil, pois no texto há muitas referências como, por exemplo: “o país do carnaval” e o “país do futebol”.

Além disso, os alunos comentaram os vários problemas sociais que são denunciados como a precariedade na educação, na saúde e a presença da corrupção.

Em decorrência de alguns alunos não terem chegado cedo, pediram para ouvir a canção outra vez. Durante esse momento, muitos já cantavam a letra, de forma tímida, porém envolvida. Como era uma sala numerosa, com cerca de 25 alunos, realizamos essa atividade em círculos, o que provocou uma maior interação e conseqüentemente, a concentração de boa parte.

No decorrer da aula, outros debates foram surgindo como na seguinte passagem: “e massacram-se o negro e a mulher”. As discussões foram levadas para o tema do preconceito. Muitos alunos falaram da situação de exclusão que o negro ainda vive, criticaram a falta de oportunidades e disseram que a maior parte da população carcerária é composta por negros, “pois muita gente tem preconceito de cor” como ressaltou uma aluna.

Questionamos o fato do eu lírico falar o seguinte: “tô vendo tudo, tô vendo tudo, mas fico calado faz de conta que sou mudo”. Novamente indagamos o porquê do eu

lívico fazer tantas denúncias e silenciar. Em resposta, os alunos criticaram a passividade do Brasil ao “permitir que governantes corruptos fizessem do país o que bem queriam” conforme ressaltou um aluno em sua fala.

Além dessas percepções, eles falaram da violência sexual contra as crianças, bem como o comodismo da sociedade e do poder público ao deixar práticas como essa caírem na impunidade e serem vistas com normalidade. Finalizamos a discussão da canção de Zé Ramalho anunciando que ela continuaria no grupo do *facebook*. Escrevemos no quadro o endereço para que eles acessassem e muitos pediram para postar a canção e afirmamos que sim.

Aproveitamos esse espaço virtual para disponibilizar a letra da canção, assim como dados dos autores dos textos lidos durante o módulo I. No início eles não comentavam, mas já visualizavam e se mostravam interessados nesse recurso recorrente no cotidiano deles.

Apesar de alguns não terem falado durante o encontro em sala, percebemos que prestavam a atenção, o que não era fácil, pois era uma turma conhecida na escola por seu desinteresse. Continuamos pedindo que eles lessem o poema 1 e 2 silenciosamente. Quase por unanimidade afirmaram não ter entendido o poema: “Os pobres”, de Sérgio de Castro Pinto e pediram para começarmos a ler o poema 2 “O bicho”, de Manuel Bandeira.

Ao realizar a leitura, eles associaram tematicamente os textos lidos e emitiam sua opinião sobre o que percebiam na leitura. Eles demonstraram interesse em ler o poema e discuti-lo. Nesse momento, alguns que estavam dispersos começaram a falar que já tinham visto crianças comendo lixo. Uma aluna relatou que viu crianças comendo restos de comida em um terreno que estava parecendo um lixão.

Outros falaram que o poema se referia a quem vivia nos lixões, contudo ressaltaram que era preciso diferenciar quem cata e quem come lixo, uma vez que o poema mostrava a segunda opção.

À medida que a turma estabelecia conexões entre os textos e suas experiências, eles ressaltaram a evasão escolar em crianças que precisam trabalhar no lixão e o regime de exploração ao qual são submetidas.

O educando *Ev*¹² culpou os pais de escravizarem os seus filhos, para ele não justificava deixar a escola para catar lixo. Uma parte da turma concordou com essa opinião e a reforçaram afirmando que muitas dessas mulheres mais pobres tinham muitos filhos, mesmo sem ter condições financeiras para criá-los.

Contrário a essa opinião *Jo* disse que não se podia condenar essas famílias humildes como se elas fossem as únicas culpadas, pois “a precisão faz a ocasião”. Ao dizer essa frase, *Jo* complementou defendendo que essa era a única forma de sobrevivência, tendo em vista a ausência de oportunidades. A aluna *Re* deu continuidade com um exemplo: afirmou que nenhum dos que estavam ali aguentariam passar fome, o sentimento de nojo desaparecia, pois “a precisão ia falar mais alto”.

Após discutirmos o poema “O bicho” de Manuel Bandeira, solicitamos que eles fizessem a leitura silenciosa de “Os pobres”, de Sérgio de Castro Pinto. Depois que tiveram esse contato inicial, a turma demonstrou uma reação de estranhamento, o que se confirmou na frase de *Jo* “Que diabo esse poema tá falando professora?, de um quilo não entendi uma grama”.

Entendemos a reação e não nos surpreendeu essa impressão que eles tiveram, uma vez que havia referências no texto que não estavam acessíveis ao conhecimento de mundo deles. Ainda durante esse momento, fizemos vários questionamentos sobre o porquê desse estranhamento e os alunos responderam que “não conseguiam entender o que o poeta estava dizendo”.

Depois que ouvirmos essas reações adversas, fizemos uma leitura oral do poema e iniciamos a discussão do texto perguntando o que a imagem das costelas de pessoas pobres representavam no poema. Questionamos quais diferenças essa parte

¹² Para preservar a identidade dos alunos, ao longo desse capítulo III iremos nos referir a eles com as duas letras iniciais do nome.

do corpo apresentava entre pobres e ricos. Depois que lançamos a pergunta, aos poucos eles foram opinando. O aluno *Jo*, afirmou que as costelas dos pobres apareciam logo em decorrência da fome, logo significava a diferença de classes presente na sociedade.

No decorrer da discussão, eles foram associando a imagem da costela aos problemas do país e criticando as desigualdades econômico-sociais existentes. *Re* por sua vez, falou sobre o desperdício de comida, o que para ela era um “pecado”. Inquietos com palavras que não conheciam, os discentes perguntaram o que significava “adagas” e “móviles de Calder”.

Diante desse estranhamento inicial e a inquietação dos discentes quanto às palavras que não compreendiam, continuamos a incentivá-los a elaborarem hipóteses com relação aos sentidos dessas palavras e quais vínculos elas teriam com a imagem das costelas dos pobres. Propusemos que eles grifassem as palavras que não entendiam e voltamos aos versos para ler e tentar compreender aquelas referências desconhecidas.

Em seguida, *Jo* acessou esses nomes no celular e saiu mostrando aos demais as imagens de uma faca de variação adaga e das artes de movimento produzidas pelo americano Alexandre Calder.

Depois que perguntamos quais pontos interligavam essas palavras com o título do poema *Gu* nos respondeu que os “móviles de Calder”, eram tão finos como a costela de alguém que passa necessidade, *Ev* complementou argumentando que as adagas eram a dureza dos ossos e da vida de quem vive privado da alimentação.

A partir dessa reação dos alunos percebemos que o celular foi um instrumento de recepção do poema: “Os pobres” que favoreceu o acesso a informação que inicialmente era obscura para eles. Geralmente, esse aparelho móvel é objeto de reclamação de muitos docentes, tendo em vista que eles se depararam com alunos desatentos e desinteressados pelos conteúdos ministrados.

Ao finalizarmos esse módulo e constatarmos esse estranhamento seguido do envolvimento durante a leitura dos poemas, da canção e do conto, nos inquietamos quanto às reações que ocorreriam até o término da intervenção. Entendemos esse estranhamento, como a pouca familiaridade com a poesia castropinitiana.

A recorrência de imagens que fazia referência a elementos desconhecidos por eles levou-os a se sentirem inquietos diante do que não fazia parte do horizonte de expectativas deles.

De acordo com Bordini e Aguiar (1988, p. 25) apesar do professor pode partir do que o aluno conhece, ele não pode se limitar a isso. É preciso ir gradativamente desafiando-o com “procedimentos inusitados para o leitor” que promovam a expansão de suas vivências. Ainda sobre esse aspecto, Bordini e Aguiar (1988, p. 26) asseveram o seguinte:

O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecido fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois polos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura.

Assim como defende Bordini e Aguiar (1988), podemos entender que o estranhamento verificado durante a leitura do poema “Os pobres” também faz parte do ato de ler. O que para eles foi incompreensível inicialmente se mostrou gradativamente nos encontros subsequentes como um processo de ampliação do horizonte de expectativas dos discentes, incentivando assim a formação de leitores.

Será que esse estranhamento que ocorreu com “Os pobres” de Sérgio de Castro Pinto permaneceria?, os poemas realmente dialogavam com os seus horizontes de expectativas?. O desafio estava lançado, pois o estranhamento diante da linguagem enxuta e das referências desconhecidas corroborou para o silêncio e inquietação dos que mais debatiam.

Contudo, aprendemos com esse módulo que não podíamos deixar de incentivá-los a participarem, posto que eram várias as contribuições que eles trariam, mas precisávamos trabalhar isso aos poucos.

No dia 08 de Abril de 2014, entregamos a antologia e solicitamos a leitura individual do conto: “Apelo”, de Dalton Trevisan. Durante a experiência, percebemos que os discentes mais desinteressados sempre pediam que trouxéssemos mais canções e diziam que gostavam do material, mesmo fora de sala, eles perguntavam qual seria o poema da aula seguinte.

A partir dessa reação, compreendemos que, de alguma maneira, a metodologia adotada durante as aulas estava incentivando-os a lerem os poemas em casa e despertando o interesse deles.

Depois que observamos essa reação de *Ka*, retornamos ao conto, depois da leitura silenciosa, lemos oralmente e começamos a discussão, perguntamos quem era a senhora do conto. A turma nos respondeu que era a mãe do narrador e continuamos a indagar se alguém discordava dessa hipótese.

No decorrer da aula, eles ficaram confusos, metade da turma afirmou que essa senhora correspondia à mãe, uma vez que ela era protetora, cuidava de todos os afazeres da casa. A outra metade da turma acreditava que se tratava da esposa, todavia, quando perguntamos quais marcas no texto indicava isso, eles sentiram dificuldades em definir. *Ka* disse que era “uma esposa meio mãe”.

Com essa resposta fomos perguntando o que seria uma esposa com jeito de mãe. Em resposta, eles ressaltaram que ela era assim porque se preocupava muito com o amado, mas ele não a respeitava. Voltamos à leitura do texto para realmente ver se tratava de uma mãe ou esposa e quando chegamos na expressão “o batom ainda no lenço”, indagamos quais sentidos podíamos inferir.

Somente depois que discutimos sobre essa marca do texto, os alunos concordaram que não era a mãe, mas a esposa que tinha sido traída. O batom

segundo os discentes era o indício de uma traição e decepcionada com essa atitude do esposo, os alunos disseram que ela provavelmente poderia ter ido embora por causa disso.

Durante a leitura desse texto, a participação foi maior, alunas casadas deram exemplos semelhantes e disseram que o nome “senhora” estava no conto porque ela tinha se esquecido de cuidar da beleza, perdeu a vaidade e ficou envelhecida. *Jo* complementou o que as alunas afirmaram dizendo que ela era uma “senhora de casa” que tinha tempo para ir ao salão, por ter “relaxado” só “cheirava a alho”. Ev discordou de *Jo* e disse que o esposo estava errado, deveria ter valorizado sua esposa, ter dado um “banho de loja” nela e não ter ido beber com os amigos.

Quando perguntamos os sentidos de “tempero”, bem como o porquê do título do conto ser apelo, os educandos perceberam no texto que não havia indícios de um amor, pois a ausência sentida pelo esposo ficou evidente no conto que era referente à organização da casa e os afazeres domésticos que proporcionava conforto e bem estar para ele. De acordo com os discentes, o apelo nesse sentido, era para que ela voltasse para continuar a ser a “empregada submissa” segundo a fala de uma aluna.

Diferentemente do texto anterior, eles foram mais participativos e conseguiram estabelecer conexões entre o conto e a sua realidade, mediante as pistas deixadas. Às vezes era difícil ouvi-los e até gravar as discussões, pois todos queriam falar ao mesmo tempo, o que não era comum naquela turma vista como apática e indiferente.

Na aula do dia 11 de Abril, começamos perguntando se alguém já sentiu saudade, alguns alunos tímidos associaram essa pergunta a namoros, *Jo* disse que sentia falta da mãe que havia falecido, outros falaram dos amigos, de lugares e de situações consideradas por eles inesquecíveis.

Através dessa conversa inicial, tencionávamos levá-los a debaterem sobre o assunto e refletirem de que modo a poesia dialogava com a realidade, não queríamos

jogar uma análise pronta, ou a interpretação do poema, contudo, almejávamos ouvi-los, mesmo antes da leitura do poema.

Em seguida, levamos o poema “Chega de saudade” de Vinicius de Moraes, pedimos que eles lessem silenciosamente e observassem de que maneira a saudade no poema divergia da que estava no conto “Apelo”.

Para dinamizar, levamos a versão musicada na voz de Beth Carvalho, maioria disse não ter gostado da interpretação da cantora, nem dos arranjos em samba. Ev falou que se fosse em forró teria sido melhor, entretanto, eles se envolveram na discussão, apontaram a presença da saudade da pessoa amada, dos momentos que viveram felizes.

Finalizamos esse encontro perguntando de que forma a saudade divergia do conto “Apelo”, com participação expressiva, eles voltavam às marcas do texto e falavam da condição submissa da mulher do conto e conseguiram perceber que a saudade que o esposo sentia do modo como sua esposa organizava a casa, divergia do sentimentalismo presente em “Chega de saudade”.

3.4.2 Módulo II:

No dia 29 de Abril partimos propriamente para a poesia de Castro Pinto, no qual a partir desse encontro, nos centramos na poética desse paraibano. Antes da entrega do poema “Ato falhos”, fizemos a dinâmica *Conhecendo os seus defeitos*. Entregamos folhas de papel nas quais os alunos deveriam fazer um círculo e escrever dentro dele defeitos seus e fora defeitos que se via nos colegas. Alguns sentiram dificuldades em pontuar os seus defeitos e até uma aluna se recusou a participar.

Acreditamos que com essa dinâmica a turma iria interagir mais. Todavia, isso não aconteceu, eles se sentiram inseguros e diziam ser mais fácil enxergar o defeito

do outro do que olhar o seu. Dentre os adjetivos mais mencionados, tivemos: “mimado”, “ignorante”, “estressado”, “bagunceiro”, “teimoso”, “chato” e “mentiroso”.

Ao término da dinâmica, conversamos com os alunos e eles nos falaram que foi difícil reconhecer os seus atos falhos, de modo que era mais fácil apontar o do outro. Mesmo com o estranhamento, aproveitamos essa recepção como uma porta de entrada para a leitura do poema. Depois que eles leram silenciosamente *Vi* pediu para ler em voz alta, observamos que, aos poucos, eles iam se sentindo à vontade para ler e debater os textos.

Diferentemente dos outros encontros, a turma estava dispersa em virtude da mudança na direção da escola, no entanto, continuamos a incentivá-los a participarem. Perguntamos de início, o que eles consideravam como ato falho. *Re* respondeu o que indagamos ao falar das consequências de um ato falho de um médico ao receitar um remédio errado ao paciente.

A partir dessa exemplificação. Outro aluno complementou a fala de *Re* dizendo que existiam defeitos justificáveis e outros não, pois segundo ele “cada um causa um dano diferente”. Além desse tipo de ato falho, eles mencionaram que a fofoca e a falsidade eram atos falhos também. Quando eles falaram esses dois defeitos a aluna *Ma* relatou algumas figuras da cidade que apresentavam esses atributos, o que provocou o riso da turma e a descontração da aula.

Mediante esses exemplos, partimos para o poema e questionamos o porquê dos atos falhos se “encenam”. Perguntamos qual força essa palavra tinha no poema, bem como quais sentidos o “camarim” e o “palco” dialogavam com o título. Eles responderam que “encenar” era o mesmo que “fingir”, pois nem sempre as pessoas são sinceras umas com as outras, o que as faz projetarem no outro uma imagem que não corresponde à realidade.

No tocante aos aspectos estéticos, de modo espontâneo, os alunos ressaltavam a presença de rimas como “assim” e “camarim”. Sem nos atermos aos

conceitos da métrica nem da estrutura de um poema, as experiências de leitura já estavam contribuindo para que os discentes atentassem para os procedimentos formais recorrentes na poética de Castro Pinto e compreendessem como eles corroboram para os efeitos de sentido.

Aproveitamos essas inquietações para refletir juntamente com eles de que maneira esses recursos técnico-expressivos se revelavam nos poemas lidos. Essa foi a porta de entrada para que eles entendessem melhor os efeitos de sentido suscitados tanto na linguagem como no jogo de palavras e de imagens.

Continuamos a questionar quais significados o “palco” e o “camarim” assumiam. Decorrido isso, a aluna *Lu* argumentou que no palco o ator interpreta um personagem que ele não é, “não está natural, tal qual é”. Com relação ao camarim boa parte da turma defendeu que esse lugar é o que está por traz dos bastidores, cujo “ator é ele mesmo”.

Ao final da aula eles compreenderam que o palco e o camarim representam as várias faces do ser humano e percebemos que o estranhamento inicial na dinâmica, o envolvimento nas discussões e as contribuições dos discentes evidenciou que a poesia de Castro Pinto pode ser levada para a sala de aula e despertar muitas reflexões diante do homem e seus dilemas.

No quarto encontro do módulo II (15 de Abril de 2014), colocamos uma caixa em cima da mesa e pedimos que eles escrevessem o seu maior medo. Diferentemente da outra dinâmica, os alunos se mostraram mais abertos para essa atividade. Dentre os medos, destacaram sentir receio da morte, de assaltos, de doenças, de animais peçonhentos, da violência e de ser reprovado.

Após lermos esses medos, refletimos sobre o porquê deles existirem. Foi um momento de integração da turma, uma vez que eles sentiram segurança no que falavam. Até mesmo os alunos menos participativos estavam expondo os seus medos.

Com esse diálogo inicial, entregamos a antologia e pedimos para que todos fizessem a leitura silenciosa do poema. Atentos, eles estavam lendo fixamente. Rapidamente escutamos um aluno exclamar: “Que massa!”, outros perguntavam os significados de “portas de mictórios” e “portas de latrinas”.

A partir dessas dúvidas, começamos a discutir o poema, pois perguntamos a turma se nos banheiros da escola tinham mensagens escritas nas portas. Assim que fizemos essa pergunta, começaram a rir e confirmaram a nossa indagação. Percebemos neles um envolvimento grande e perguntamos sobre os escritos de banheiro.

Alguns alunos afirmaram não gostar dessas mensagens porque apresentavam uma linguagem vulgar, agressiva, ofensiva e desrespeitosa. Uma aluna disse que achava um ato de vandalismo e que se sentia incomodada quando encontrava “essas pornografias”, segundo ela, isso era “coisa de quem não tinha o que fazer”.

Como não queríamos fugir do texto, perguntamos o porquê do eu lírico ressaltar que preferia “escrever em portas de mictórios”. *Vi* respondeu que “o poeta escolheu esse lugar porque é íntimo e público ao mesmo tempo”. Continuamos a voltar aos versos e os discentes iam destacando o que mais chamavam a sua atenção.

Ainda durante a discussão sobre a imagem do medo como algo que gela e das “palavras armazenadas abaixo de zero como num frigorífico” o aluno *Jo* justificou que o eu lírico tinha medo da reação das pessoas, por isso, ele achava melhor escrever na porta do banheiro.

Achamos pertinentes os comentários dos alunos, uma vez que observamos que eles estavam evoluindo, participando das leituras, buscando atribuir sentidos as metáforas, imagens e procedimentos formais como as rimas.

Na aula posterior, entregamos aos discentes o poema “noturnos”, durante esse encontro, um aluno pediu para ler em voz alta, o que nos fez perceber que, à medida

que íamos lendo e discutindo a antologia, eles se mostravam mais à vontade para participar.

Entretanto, eles sentiram um estranhamento diante de tantos deslocamentos de palavras, assim como das imagens que fugiam de uma lógica mais pragmática. A motivação que encontramos foi iniciar a discussão daquele poema perguntando aos discentes se eles já tinham passado por uma noite de insônia. A pergunta suscitou maior interação, de modo que alguns alunos foram relatando suas experiências com a insônia, além das consequências de uma noite mal dormida para o dia.

Após essa conversa inicial, começamos a voltar ao poema e lançar perguntas aos alunos, uma vez que almejamos ouvir suas percepções. Começamos pelas imagens dos sonhos da infância e os pesadelos da vida adulta. Durante a discussão, os alunos associaram essas imagens à correria do mundo contemporâneo que vem deixando as pessoas mais preocupadas, cansadas e estressadas, o que se confirmou, segundo eles, na imagem de um barril de pólvora prestes a explodir.

Mais adiante, continuamos a debater aquelas imagens perguntando a turma o porquê do sujeito lírico afirmar que se travestia de cordeiro, contudo era lobo. Apesar de inicialmente o poema parecer incompreensível para a turma, à medida que íamos perguntando e também discutindo possibilidades de leituras, eles associavam aquelas imagens poéticas aos seus horizontes de expectativas.

Por se tratar de uma classe noturna, tínhamos alunos que trabalhavam o dia todo e conheciam bem o cansaço e o estresse de assumir tantas responsabilidades. Através desse dado, eles interagiram mais nas discussões e contribuía com suas experiências durante a leitura de *noturnos*.

Finalizamos esse encontro refletindo sobre as imagens do lobo e do cordeiro. A princípio o uso do verbo “travestir-me” causou um estranhamento na turma, uma vez que o horizonte de expectativas deles associou a palavra ao âmbito da homoafetividade, o que causou risos e uma descontração dos discentes.

Esclarecemos o sentido dessa palavra, mas continuamos a questioná-los sobre esses antagonismos entre o lobo e o cordeiro. As discussões se pautaram em torno do tema da falsidade entre o ser humano, os discentes defenderam a ideia de que o sujeito lírico estava tratando das máscaras assumidas pelas pessoas, cujo dia por ser o momento de socialização e espaço mais público tinha o ser humano travestido de cordeiro, assumindo uma personalidade que não é sua. Diferentemente, à noite, enquanto espaço de recolhimento mostrava a face verdadeira.

De modo divergente da recepção do poema “Atos falhos”, eles se identificaram mais com os poemas: “Sobre o medo” e “noturnos”, visto que associaram a escrita em portas de mictórios as suas vivências, bem como o tema da insônia à estressante correria do mundo pós-moderno, o que proporcionou a interação e envolvimento ao final do módulo.

3.4.3 O módulo III

Nessa terceira parte da intervenção privilegiamos a tematização da brevidade da vida no qual objetivamos ler e discutir textos que propiciassem reflexões em torno dessas questões. Reunimos poemas que apesar de esteticamente não possuir um lirismo muito adjetivado, apresentavam recursos advindos da poesia moderna, assim como tematizavam o tempo e a velhice. Queríamos de fato saber se esse tema provocaria uma identificação ou estranhamento.

Iniciamos a aula escrevendo a palavra: “TABAGISMO” em letras garrafais no quadro. Pedimos aos alunos para falarem o que pensavam quando viam e ouviam essa palavra. Imediatamente eles disseram “cigarros”, “fumo”, “vício” e “nicotina”. À medida que eles iam falando, íamos escrevendo no quadro e conversamos sobre isso. Percebemos que os alunos se envolveram, muitos mencionaram as figuras presentes nas cartelas de cigarro que mostram doenças decorrentes de seu consumo.

Durante esse momento, uma aluna relatou que se considerava dependente do cigarro, fumava uma carteira em poucas horas. Segundo ela, a ansiedade era tanta que não conseguia se contentar com a carteira e acabava fumando todos os cigarros que o pai comprava para o consumo dele.

Ao perguntarmos se ela ainda fumava, ela respondeu que um dia sentiu forte falta de ar e quase morreu, pois sentia dificuldade de respirar, o que a fez deixar o cigarro. Com esse relato, a turma mostrou-se mais atenta e boa parte também sentiu uma identificação com a temática.

Após a dinâmica, iniciamos a leitura do poema. Inicialmente nenhum aluno tomou partida na discussão espontaneamente. Alguns fizeram cara de dúvida e perguntavam o que é “entulhar os brônquios”, outros estranharam a construção da linguagem, posto que as palavras “cigarro” e “vício” não estavam explícitas como eles haviam falado na motivação.

Começamos a discussão desse poema perguntando que significado a palavra “trago” poderia assumir no poema. Um aluno que disse ser fumante respondeu que se tratava de uma “tragada no cigarro”. Ao falar isso, o aluno fez o gesto imitando essa ação, o que provocou o riso da turma.

A mesma aluna que relatou a sua experiência com o cigarro associou o quarto e quinto versos a sua própria vivência, pois segundo ela quando o sujeito lírico afirmava “e mais o trago se não a encontro”, ele se referia ao pensamento do dependente do cigarro. De acordo com a sua percepção tratava-se de uma imagem do cigarro que ficava na mente do eu lírico, mesmo se ele não consumisse cigarros, sua mente ficaria pensando no ato de fumar.

Outros alunos complementaram o que a aluna disse afirmando que os versos faziam críticas à dependência que o cigarro provoca, gerando assim o problema do tabagismo. Acreditamos que essa linha de interpretação defendida pela turma era plausível, visto que eles estavam partindo do texto.

Mas uma dúvida permanecia entre os alunos: o que afinal significava “brônquios”? Para responder essa pergunta levantada por eles, questionamos o que seria “entulhar”. Alguns discentes disseram que era “jogar entulho”, uma espécie de lixo misturado a outros materiais, a aluna *Re* alegou que era “acumular várias coisas em um quarto fechado”.

A partir dessas afirmações dos alunos esclarecemos que os brônquios eram ramificações que ficavam nos pulmões. Após essa informação perguntamos novamente o que eles entendiam por “entulhar os brônquios”. Em seguida, o aluno *Jo* disse que se tratava da presença da fumaça dentro dos pulmões, que entulhava os brônquios, causando falta de ar no fumante. Os demais da turma reforçaram essa tese e falaram que a fumaça do cigarro e a nicotina entravam nas vias respiratórias provocando várias doenças.

Em decorrência do tema ser bem atual e presente no cotidiano daqueles jovens, percebemos que alunos de outras turmas que estavam “matando aula” ficaram nas janelas da classe também interessados nas discussões dos poemas, pois a realidade da escola naquele contexto enfrentava problemas com alunos que ficavam fumando nos corredores, o que os levou a se identificarem mais afetivamente com o poema “Tabagismo”.

No encontro seguinte que foi dia 18 de Abril de 2014, começamos a leitura do poema: “Diário”. Aos poucos os discentes foram se concentrando, pois a efervescência em torno do cigarro ainda estava presente na turma, de modo que eles se sentiram identificados.

Durante a aula, foi feita uma leitura silenciosa do poema e depois lemos oralmente. Imediatamente, um aluno perguntou o que era “jacarandá” e o outro colega respondeu que era um tipo de madeira, portanto o guarda-roupa era de madeira também. Diferentemente do poema anterior, a recepção diante da leitura teve um

estranhamento dos discentes, pois algumas imagens poéticas eram obscuras para eles e os deixaram inquietos porque queriam entender o que era.

Começamos a discussão perguntando se eles tinham a sensação de viajar no tempo quando arrumavam o guarda-roupa. A partir desse questionamento, eles foram se sentindo mais envolvidos e queriam partilhar algumas experiências. Emocionado, o aluno Jo falou da recordação que ele teve da roupa que ele usou na última vez que conversou com a sua mãe antes dela morrer de um grave acidente de moto.

Após esse relato que gerou uma certa comoção dos alunos diante das lembranças de Jo, outros discentes também falaram de roupas que utilizaram em festas consideradas por eles inesquecíveis e os rapazes também rememoraram os uniformes de futebol e as situações engraçadas vivenciadas quando jogavam.

Decorrido esse momento, perguntamos o que eles achavam do que se tratava dizer que “os dias antigos” estavam “suspensos em cabides”. O aluno Jo disse que as roupas suspensas nos cabides traziam recordações de um momento vivido, ou seja, de um passado que é denominado no poema de “dias antigos”.

Durante a sua fala, Jo novamente associou essas imagens poéticas a sua experiência com a morte da mãe. Percebemos que o texto o tocou, uma vez que a compreensão das imagens ocorreu porque o aluno conseguiu agregar o seu horizonte de expectativas à experiência poética em “Diário”, o que tornou essa recepção mais afetiva.

Outros alunos complementaram o que Jo estava afirmando quando voltaram às imagens do “pó dos sábados” como um indício de tematização da morte no poema. Além dos discentes terem verificado que a imagem sugeria uma referência à poeira acumulada em roupas sem uso e “imóveis”, eles também constaram que o “pó” também possuía conotação voltada para o “pó da terra”, o que foi ratificado por uma aluna evangélica que citou uma passagem bíblica que tratava desse assunto.

Continuamos incentivando todos a voltarem ao poema e indagamos em quais versos essa confirmação do “pó” enquanto metáfora da morte se confirmava. Outro discente complementou essa discussão confirmando que em “memória dos domingos” a imagem da morte é reforçada, pois segundo a fala do próprio aluno “ a memória relembra alguém que não está mais entre nós”. Quando perguntamos o que o domingo poderia significar, os discentes nos responderam que provavelmente esse dia era reservado para a realização da missa, que no caso de alguém que morre é celebrada sete dias após o falecimento do ente querido.

Em grande parte dos encontros verificamos que os discentes demonstraram uma aceitação mais pelos temas do que os valores estéticos. Entretanto, os estranhamentos estavam relacionados às imagens desconhecidas e muitas vezes a linguagem substantivada repleta de plurissignificações. Algumas vezes eles procuravam rimas e percebiam repetições de palavras como aconteceu na leitura do poema: “Sobre o medo”.

Aproveitamos esses momentos para discutir com eles o conceito de verso livre, rima, ritmo e também de que modo o lirismo acontece nos poemas de Castro Pinto. Em alguns poemas eles percebiam a ausência de rimas e perguntavam o porquê desse recurso sonoro não aparecer em todos os poemas de Castro Pinto. Aproveitamos essas dúvidas para esclarecer a turma que a poética castropintiana era influenciada pela poesia moderna. Não nos limitamos a aulas expositivas, mas quando eles tinham esses estranhamentos e nos perguntavam questões voltadas para a estética dos poemas, buscávamos aclarar essas dúvidas.

Antes finalizarmos esse encontro, pedimos para eles trazerem retratos seus com os avós, pois queríamos fazer uma dinâmica na aula subsequente que teria como poema escolhido: “Os retratos dos avós”. No entanto, ninguém trouxe a foto. Entendemos que talvez os alunos não quisessem expor esse momento de suas vidas

e respeitamos a postura deles, uma vez que, todas as atividades da intervenção privilegiavam a liberdade individual deles.

Mesmo sem realizar a dinâmica, começamos esse encontro (22 de Abril de 2014) perguntando se alguns deles já moraram ou moram com os avós. Após essa pergunta inicial, eles começaram a falar. Como ninguém tinha levado a foto, priorizamos as lembranças que eles tinham. Muito séria e com expressões de raiva a aluna *Ka* disse que não falava mais com os avós, pois tinha se desentendido com eles. Alguns disseram que os avós já tinham falecido e outros também socializaram experiências engraçadas, o que provocou o envolvimento da turma com as histórias narradas durante a aula.

Fizemos a leitura do poema e começamos a ouvir as impressões dos alunos. Um discente afirmou que na sala da casa de seus avós tinha muitos retratos dos netos na infância, pois essa era uma maneira muito particular deles “mataram a saudade” conforme falou o aluno *Ev*.

Continuamos questionando que tipo de distância estava presente no poema. O aluno *Jo* disse que se tratava de um “choque de gerações”, pois segundo ele os idosos não conseguem acompanhar o mundo dos jovens no que diz respeito às novas formas de comunicação proporcionadas pela internet. Logo, o retrato seria uma resistência a esse novo.

Depois que *Jo* conduziu a discussão em torno dos retratos e desse choque de gerações, os demais alunos também defenderam esse ponto de vista. Eles falaram das dificuldades que os idosos apresentam em manusear aparatos tecnológicos. Segundo *Jo* os avós ficavam vendo os retratos porque não conseguem estabelecer outras formas de comunicação com os netos, como por exemplo, mediante as redes sociais, o que difere da geração de adolescentes nos últimos anos.

A aluna *Re* também lembrou da situação de abandono que eles vivem, o que os faz ficarem “presos aos seus recatos”. Quando perguntamos sobre o que o retrato

representava para os avós, os discentes afirmaram que ele era a única forma de aproximação com o neto, posto que o retrato serve como lembrança, diminuindo assim a distância.

Ao longo da discussão do poema, os alunos defenderam o mesmo posicionamento de Vi e boa parte da aula foi caracterizada pelas discussões deles em torno do abandono que o idoso encontra na sociedade assim como as diferentes perspectivas entre as gerações deles e dos discentes.

Encerramos esse encontro percebendo que a recepção também se deu mais em virtude do tema, do que a forma. Todavia, as imagens eram um dos recursos estéticos mais apreciados por eles, o que nos deixou evidente que o envolvimento com o tema dos avós aconteceu porque as imagens poéticas propiciaram reflexões em torno dos acontecimentos da realidade de cada discente.

No último encontro do módulo três que ocorreu no dia 25 de Abril de 2014, levamos mais um poema sobre avós intitulado: “A tristeza entre o avô e copo d’ água”. Verificamos que os discentes estavam alegres e ansiosos em ler a antologia. Dessa vez não lemos oralmente para eles, pois a aluna *Ka* pediu para fazer isso.

Observamos que *Ka* se sentiu à vontade, posto que ela tinha lido o poema em casa e segundo sua fala “tinha treinado o tom certo para ler em voz alta”. Mais uma vez observamos que o valor estético já estava sendo notado pelos discentes, uma vez que a cada leitura oral eles já estavam tomando consciência das peculiaridades que um poema possui, seja através do tom, do ritmo, de uma pausa e das repetições fonéticas.

Depois da leitura realizada por *Ka*, muitos dos alunos tiveram uma crise de risos. A imagem do “sorriso portátil” e de uma dentadura introduzida em um copo d’água favoreceu uma aceitação mais lúdica, pois eles imediatamente começaram a recordar momentos engraçados referentes a essa imagem poética e se divertiam quando voltavam aos versos. Eles lembraram situações engraçadas com pessoas

que usavam dentadura, a exemplo da aluna *Ka* que ria sem parar lembrando da sogra que sempre colocava a dentadura dentro de um copo antes de dormir.

A maioria usava o termo “chapa” para se referir a dentadura. A imagem da “boca murcha” também colaborou para esse riso coletivo, de modo que eles não falavam da suposta tristeza existente no poema, embora questionamos esse aspecto.

Houve uma aceitação voltada em virtude do humor, cujo viés do riso foi o modo como à recepção desse poema sucedeu. Quando líamos, os discentes se questionavam o porquê de se guardar uma dentadura dentro de um copo com água e não em outro lugar. Encerramos esse módulo abrindo espaço para que eles continuassem a falar dos poemas que mais gostaram no *facebook* e tivemos expressiva participação deles, o que se assemelhou as aulas.

Mesmo que eles tiveram poucas experiências com a poesia na escola, as discussões nos levaram a verificar que não é a poesia em si que faz o aluno achar literatura difícil. A metodologia adotada para levar os alunos a terem um encontro com textos dessa natureza pode favorecer a formação de leitores, fugindo assim, do expositivismo das aulas.

Em vista disso, acreditamos que a identificação encontrada durante a leitura da antologia ocorreu porque os temas voltados para o homem e seus dilemas tratados na poética de Castro Pinto despertou nos discentes o interesse pela leitura de poesia, pois eles estabeleceram conexões entre as leituras realizadas e suas experiências de vida.

3.4.4 O grupo do *facebook* e o conversando com o poeta

Conforme falamos logo no início desse capítulo, criamos um grupo no *facebook* com a intenção de promover momentos de discussão e vivência com poemas em um espaço conhecido e apreciado por eles. Quando perguntamos no questionário se os

discentes tinham acesso à internet e quais sites costumavam dedicar parte do seu tempo, constatamos que essa rede social é recorrente no cotidiano deles.

Apesar de durante as aulas a participação nas leituras e discussões dos poemas de Castro Pinto ter sido satisfatória, alguns alunos sentiam-se tímidos para falar. Portanto, através da criação desse espaço virtual muitos desses discentes que não interagiam em sala de aula se mostraram mais participativos.

É importante ressaltar que apesar de termos discutidos outros textos nesse espaço virtual, selecionamos algumas postagens referentes aos poemas de Castro Pinto, uma vez que o objeto de estudo dessa pesquisa centrou-se na recepção de sua obra.

Ao final da leitura da antologia, abrimos esse espaço na página do *facebook*. Postamos uma pergunta que permitia aos discentes que falassem sobre a percepção deles diante dos poemas lidos. Também deixamos claro que se eles quisessem, poderiam mandar uma mensagem diretamente para Sérgio de Castro Pinto, no qual eles tinham a liberdade para comentar alguma identificação ou estranhamento diante dos poemas lidos.

Depois que convidamos os discentes para esse evento virtual, verificamos neles entusiasmo e interesse em poder de alguma forma se comunicar com um poeta. Portanto, segue abaixo as postagens obtidas no evento: *Conversando com o poeta*.

Pesquisadora: Olá galerinha? Já estamos finalizando a nossa intervenção, mas eu gostaria que vocês expressassem o que acharam dos poemas. Quais mais chamaram a atenção? Aproveitem esse espaço e se quiserem mandem uma mensagem para Sérgio de Castro Pinto, abs.

Comentários dos alunos:

Ka: Gostei muito dos poemas que esse poeta escreve, pois ele expressa bastante sentimento e amor, eu curti todos os poemas que a professora leu com a gente na sala de aula. Que você Sérgio de Castro Pinto continue assim um ótimo poeta com esses poemas que nos faz rir e ao mesmo tempo nos toca o coração.

Jo: O poema que mais gostei foi (Os pobres) pelo fato de relatar uma realidade bem abrangente, no nosso Brasil sinal de um país que os que tem poder, só liga para si. Onde deveria obrar para o próximo e tentar ajudar. E as autoridades, poderia tomar mais cuidado com o que faz com o nosso dinheiro.

Kr: Por mais que eu não conheça direito as suas poesias, que eu adorei uma que eu vi, que falava sobre a chapa do avô, ri muito lembrando da minha sogra, não sei se é mais, acho que você deveria escrever poesias assim, que nos faça lembrar de alguma situação já vivida.

O *conversando com o poeta* permitiu que eles revelassem de que maneira os poemas lidos chamaram a sua atenção e nos possibilitou ter dados concretos que nos respondesse quais impactos a intervenção teve naquela turma. O poder humanizador que a literatura pode suscitar juntamente com os poemas que exploravam a dimensão sonora, semântica e imagética da palavra, promoveu durante os encontros uma aceitação por parte dos discentes. Além da presença de temas voltados para o cotidiano e os dilemas humanos, contribuiu para que eles se identificassem com os textos lidos.

De acordo com Jouve (2002, p. 19), esse processo de identificação constatado ao longo da intervenção ocorreu porque a leitura abrange um processo afetivo. Esse aspecto também encontrado na recepção dos alunos decorre do que Jouve (2002) chama de “capacidade reflexiva do leitor” que projeta no texto seus horizontes de expectativas diante do texto.

Esse fato ficou comprovado nos comentários dos alunos quando eles ratificaram que os poemas de Castro Pinto provocaram o riso, a lembrança de situações vivenciadas e que de alguma maneira “tocam o coração” do leitor, conforme *Ka* defende em seu comentário.

Nas reflexões de Cosson (2014), a escolha dos textos é crucial para que a formação de leitores seja incentivada, posto que a motivação que esse texto pode trazer colabora para que a leitura afetiva seja presente nas aulas de literatura, conforme defende Cosson(2014) em seu livro: *Círculos de leitura e letramento literário:*

Por isso, o texto a ser lido precisa ser motivador do leitor e essa motivação passa necessariamente pela sua história de vida, a sua história de leitor. Na escola, a indicação de textos literários, por exemplo, tem apresentado dilemas aparentemente intransponíveis justamente porque ignora esse aspecto (COSSON, 2014, p. 47).

Assim como defende Cosson (2014), a leitura literária não pode desvincular-se de um trabalho planejado do professor, pois ele irá observar nos discentes aspectos motivadores que possibilitem o encontro do aluno com o texto.

Se levarmos em consideração essas reflexões de Cosson (2014) em torno da maneira pela qual o professor escolhe textos literários para os alunos, observamos que o processo de recepção ocorreu com grande aceitação dos educandos porque os poemas de Sérgio de Castro Pinto de alguma maneira dialogaram com os seus horizontes de expectativas.

Buscamos respeitar os horizontes de expectativas deles e dados coletados por meio dos questionários como ingredientes essenciais para a escolha dos poemas que iríamos ler com os discentes. Isso ficou claro nas falas de Kr ao comentar a lembrança engraçada que a imagem de uma dentadura provocou nela, o que a fez afirmar que a identificação dela com o poema: “A tristeza entre o avô e o copo d’água” a fez perceber que a poesia está interligada a realidade através de vivências que se projetam na poesia.

Além disso, outro fato que merece destaque é a resposta do aluno Jo ao afirmar ter gostado do poema: “Os pobres”. Conforme discutiremos anteriormente nos relatos, a leitura desse poema causou estranhamento na turma, uma vez que havia referências que eles não conheciam.

No entanto, as reflexões, questionamentos e o uso do celular durante esse encontro colaborou para que eles entendessem “Os pobres”. Consequentemente, o desconhecido se tornou uma experiência que ampliou o horizonte de expectativas

deles, de modo que esse aluno conseguiu enxergar o lado social do poema, assim como as críticas existentes neles quanto às desigualdades de classe.

Mais adiante segue mais comentários postados pelos alunos:

Ma:Um dos poemas de Sérgio de Castro Pinto que mais chamou a minha atenção foi os retratos dos avós. Todos os poemas de Sérgio de Castro Pinto são lindos, gostei muito de ter estudado os seus poemas foi uma grande experiência para mim, todos os seus poemas são lindos, parabéns Sérgio de Castro Pinto seus poemas foi um grande aprendizado.

An: Esse poema mim chamou muita atenção porque falar dos avós pra eles deve ser uma tristeza muito grande não poder ver aquela pessoa que deu tanto amor ao seu neto mais o bom é ter aquela lembrança do retrato.

Lu: Sérgio de Castro Pinto desde que eu estudei a primeira vez que eu tô lendo e discutindo com a professora sobre os seus poemas que todos são muito bonitos e o mais legal é que ajente lê um poema de uma pessoa que tá viva é muito legal e que vc continue assim escrevendo os seus poemas.

No tocante aos outros comentários dos alunos *Ma* e *An* verificamos que o poema: “Os retratos dos avós” chamou a atenção deles gerando uma identificação porque o tema da velhice e da efemeridade do tempo nessa fase da vida os fez repensarem sobre sua própria geração, assim como associar o universo poético a situações já vivenciadas por eles.

Outro aspecto que merece ser destacado está na fala de Lu que enfatizou o quanto a experiência foi marcante em sua vida escola, uma vez que ler poemas de uma pessoa que está viva fez toda a diferença para ele.

Ainda de forma recorrente, o livro didático quando traz alguma atividade que contempla a poesia, recorre a textos mais antigos de autores, às vezes distantes da realidade deles. Conseqüentemente, o fato de estudar um poeta vivo torna-se elemento crucial para a recepção de *Lu* porque ele sentiu uma maior proximidade entre os poemas lidos e a sua realidade.

Quanto a essa questão, os RCEM-PB (2006) defendem a inversão desse processo como um procedimento metodológico a ser adotado pelos professores. Entretanto, a divisão em escolas literárias tem corroborado para que esse modo de ensinar a literatura ainda seja dominante na escola.

Por conseguinte, compreendemos que através desses comentários, percebemos que a poesia propicia o que Guimarães (2012) defende enquanto sentimento de liberdade cujo “extravasar das emoções” provocam no leitor as recordações de situações vividas, saudade, alegria, estranhamento e identificação, o que contribui para a formação de leitores.

A palavra poética nesse contexto, com o seu jeito particular e linguagem única consegue tocar esse leitor colaborando para que o aluno construa e reconstrua suas percepções pautadas no poder humanizador da literatura, corroborando assim, para que os discentes possam refletir criticamente sobre os “valores superficiais e instituídos” de modo “frágil” ainda disseminado pela sociedade de consumo (GUIMARÃES, 2012, p. 129).

3.5 O sarau poético

Após esse evento virtual, finalizamos a intervenção preparando juntamente com os alunos o sarau poético. Começamos a organizar juntamente com eles quais poemas seriam lidos e como a sala ficaria decorada. Decidimos com eles também se iríamos expor para toda a escola o sarau, mas eles não quiseram, por isso, resolvemos realizar esse evento apenas com a turma, posto que não queríamos inibi-los.

Durante três encontros, os discentes ilustraram em cartazes os poemas que mais gostaram (Ver anexo1). Eles passaram as imagens poéticas para as cartolinas usando da criatividade e inventividade para transpor as leituras e discussões realizadas em sala bem como no *facebook*. O interesse cedeu lugar à apatia do início

do ano letivo. Mesmo quando tocou para o intervalo, os discentes permaneceram na sala empenhados em terminar seus cartazes.

Também tivemos um grupo de alunas que se reuniram fora dos horários da escola para fazer novos cartazes com informações sobre Sérgio de Castro Pinto. Além do que já tínhamos disponibilizado na antologia, eles foram livremente buscar por outros textos de Castro Pinto, o que nos fez perceber que a curiosidade por conhecer novos poemas já estava contribuindo para que eles gradativamente se tornassem leitores autônomos.

Após os cartazes ficarem prontos, montamos na escola o “mural poético” (Ver anexo 1) no qual divulgamos para a comunidade escolar imagens, informações sobre Sérgio de Castro Pinto, trechos e poemas integrais para que outros alunos também se interessassem. Alguns perguntavam, mostraram curiosidade e até mesmo os outros professores se animavam em passar pelo corredor e para ver aquele “mural poético”.

Pedimos para eles trazerem no dia do sarau outros poemas de diferentes autores para ser lido, de modo que não nos limitamos ao da antologia. Com as cadeiras em círculos, pedimos aos discentes para lerem os poemas que tinham trazido, fizemos a leitura vocalizada juntamente com eles e pedimos que se dividissem em grupos para dramatizar os poemas.

Um grupo levou: “Briga no beco” de Adélia Prado e dramatizaram com improvisos, o que provocou o riso da turma, a descontração de todos e o envolvimento com a atividade. Os outros quatro grupos representaram outros poemas de Castro Pinto como: “A tristeza entre o avô e o copo d’água” e dramatizavam utilizando músicas no celular para expressar o sentimento de tristeza e alegria nos poemas lidos.

Além desses momentos, destacamos também a dramatização que um aluno fez do poema: “Tabagismo”. Durante o sarau ele improvisou com as folhas no caderno um cigarro e fazia gestos semelhantes ao poema, o que fez a turma rir sem parar. O último (5º grupo) levou: “Poema tirado de uma notícia de jornal” de Manuel Bandeira.

Como o João Gostoso bebeu e dançou, eles dramatizaram uma cena de bar no qual um discente representava o garçom servindo bebida a João Gostoso ao som da música: “Porque o homem não chora” interpretada na voz de Pablo do Arrocha.

O riso e o lado cômico cedeu lugar ao desfecho trágico do poema de Manuel Bandeira, de modo que os discentes sentiram-se entusiasmados para encenar os textos trazidos, o que possibilitou uma experiência mais corpórea com a poesia. O envolvimento, o improviso e a criatividade deles durante a dramatização nos conduziu a compreender que não podemos subestimar os alunos porque não possuem uma experiência de leitura.

É preciso buscar textos que motivem os discentes conforme defende Cosson (2014) assim como planejar atividades lúdicas que explorem a dimensão visual, imagética e sonora da poesia. Conforme discorre Pinheiro (2007, p. 31) para que experiências dessa natureza incentivem a formação de leitores, é importante que o professor tenha consciência de que “não se criam condições da noite para o dia”. Portanto, esse trabalho necessita ser “sistemático e constantemente avaliado”, uma vez que ele busca de distanciar do historicismo recorrente nas aulas de literatura no Ensino Médio.

Considerações Finais

E aqui finalizamos esse percurso de vivência com a poesia de Sérgio de Castro Pinto. Esse trabalho de certa forma nos provocou porque nos exigiu uma maior convivência leitora com os poemas castropintianos, assim como a busca por referências que nos auxiliasse a conhecer mais profundamente o que a crítica diz a respeito de sua obra. Por outro lado, no âmbito da intervenção, mergulhamos fundo nas reflexões de cunho metodológico, sobretudo as inspiradas na recepção dos leitores, na valorização de sua voz, na busca de procedimentos dialógicos.

Apesar das inquietações que tivemos diante da poética castropintiana nos levarem a um caminho em que a pesquisa assume um caráter solitário, o foco no ensino nos propiciou justamente o contrário. Saímos do solitário para o solidário no qual fomos desafiados a pensar metodologicamente novas maneira de se trabalhar a poesia no Ensino Médio.

Todavia, para que aguçassemos nosso olhar para a sala de aula, destacamos o papel crucial que as discussões de Hans Robert Jauss em seus estudos da Estética da Recepção exerceram nesse trabalho. Apesar dessa teoria não refletir diretamente sobre o ensino, ela nos auxiliou no planejamento e realização do experimento em sala de aula em virtude de privilegiar uma postura de valorização do leitor.

Com relação à escolha pela poesia, entendemos que a formação de leitores desse importante gênero da literatura precisa ser ampliada, uma vez que a escola ainda desprestigia muito o trabalho com o texto poético em seu fazer pedagógico, conforme defende Pinheiro (2007). Acreditamos ter proporcionado aos discentes uma experiência íntima com o texto no qual o encantamento e a sensibilidade contribuíram para que eles se aproximassem da poesia.

Nesse sentido, adotamos procedimentos metodológicos que favorecessem a formação de leitores. A poesia por apresentar peculiaridades, requer do professor uma atitude planejada assim como defende Pinheiro (2007).

Além disso, esse momento mais investigativo da pesquisa nos ajudou a criar uma maior familiaridade com os discentes, o que favoreceu a experiência. Embora também fôssemos professora titular, deixamos claro que a familiaridade foi relevante, no entanto compreendemos que o nosso maior objetivo foi promover aulas de literatura que tivessem sentido para eles, ou seja, no qual eles percebessem nos poemas castropintianos vínculos com a sua realidade social.

Ainda durante esse percurso, não podemos esquecer que além das observações e vivências iniciais, tivemos também nos questionários um instrumento crucial para conhecermos o perfil dos alunos. Dentre os dados obtidos, nos chamou a atenção o fato de que eles apesar de terem afirmado não vivenciarem a leitura de poesia balizada na experimentação, já tinham algumas leituras que consideramos como algo que era feito por prazer, o que difere da aversão que alguns demonstraram quando se referiam as aulas de literatura.

Outro fator que também enfatizamos, foi a recorrência do uso da internet através das redes sociais. Consideramos um dado significativo que refletiu na experiência. Através desse espaço virtual esses jovens leitores puderam voltar aos textos e se expressarem mais livremente, além da oportunidade que tiveram ao ter acesso a informações, vídeos, links e imagens sobre a poesia de Sérgio de Castro Pinto.

Provavelmente, se tivéssemos partido dos aspectos históricos e biográficos de Sérgio de Castro Pinto os discentes não teriam mostrado tanto envolvimento e participação como ocorreu nos encontros. Não ficamos oferecendo, a priori, informações históricas e biográficas para que os alunos entendessem os poemas. Partimos para a leitura e vivência mais afetiva com o texto, de modo que eles tiveram uma aceitação com os poemas de Castro Pinto.

Observamos que ao longo da intervenção que os alunos não se intimidaram diante dos poemas. Juntamente com a turma, líamos, relíamos sempre partindo do

texto. Tínhamos nossas próprias interpretações a cada poema lido, porém tivemos cuidado para não causar a impressão de que apenas a nossa era a “correta”. E os discentes nos mostraram que também tinham suas percepções, muitas vezes diferentes das nossas, contudo, pertinentes e autorizadas pelos poemas de Sérgio de Castro Pinto.

Criatividade, envolvimento e estranhamento foram encontrados a cada módulo lido, bem como no espaço virtual que criamos para interagir com eles. A experiência como um todo nos mostrou que a recepção dos alunos dependeu também da maneira pela qual as abordagens metodológicas foram planejadas.

Nesse sentido, as observações, vivências, a antologia, a organização do mural poético e o sarau foram experiências que nos ajudaram a nos aproximar mais daqueles alunos. Mesmo após o experimento, continuamos lendo poemas e buscando novas abordagens metodológicas durante o restante de 2014.

Dentre os dados obtidos com o experimento em sala de aula, constatamos que no início da intervenção houve uma participação menor e até mesmo um estranhamento com poemas de Sérgio de Castro Pinto, tendo em vista a pouca familiaridade que eles tinham com a leitura de poesia. Já durante o segundo módulo houve um maior envolvimento dos discentes tanto em sala de aula como através do *facebook*, um espaço que evidenciou também que aqueles que pouco se manifestavam durante os encontros passaram a participar mais.

No terceiro módulo também verificamos como resultados alcançados uma aproximação mais afetiva entre os alunos e os poemas. Durante essa etapa da pesquisa eles já demonstram uma autonomia quanto aos aspectos temáticos e já notavam a presença de recursos técnico-expressivos como rimas, repetições e o jogo sonoro. Muitos começam a se contrapor a determinadas ideias de colegas e pesquisaram por conta própria outros poemas de Sérgio de Castro Pinto. Além disso, destacamos também que o processo de recepção durante esse módulo ocorreu

mediante o viés do riso. A leitura do último poema de temática considerada triste teve um resultado diferente quando os discentes começaram a ler o texto. O riso coletivo demonstrou que a imagem da dentadura afogada dentro de um copo com água dialogou com os seus horizontes de expectativas, o que foi declarado por uma aluna ao dizer que o poema a fez lembrar da sogra. Também observamos que alunos que não participavam começaram a se interessar pela leitura dos poemas, mostrando envolvimento durante a produção dos cartazes para compor o “mural poético”. No que diz respeito ao sarau, enfatizamos a contribuição que eles deram ao trazer poemas de outros autores, assim como a criatividade deles durante a dramatização.

Outro dado que também merece ser ressaltado foi a repercussão que a poesia teve na escola, mesmo depois que finalizamos a intervenção e o ano letivo. Alguns alunos iam nos visitar e diziam sentir falta das “aulas de poesia”. Eles ainda nos mandavam mensagens carinhosas demonstrando saudades dos encontros. Destacamos a situação em que uma aluna calada nas discussões nos mandou uma mensagem pelo *facebook* falando no quanto fomos uma professora marcante para ela.

Além dessa situação, a aluna que no questionário afirmou sempre sair da sala durante as aulas, também demonstrou que de algum modo à experiência com os poemas de Castro Pinto tinha tocado sua sensibilidade. Ela desistiu de estudar, mas um dia nos mandou um recado pelo *facebook* avisando que iria voltar, pois as aulas de poesia consideradas por ela como “diferentes” e “divertidas” a ajudou a se sentir atraída pela escola.

Desse modo, contatamos através dessa pesquisa que a diversidade de temas na poesia de Sérgio de Castro Pinto foi um aspecto que influenciou diretamente na recepção dos poemas. Detectamos, portanto, que os alunos aceitaram os poemas mais pelos temas do que pela forma.

Apesar de termos discutido com eles noções de verso livre e rimas, houve uma aceitação dos poemas em virtude dos temas tratados, o que ficou evidente nos

comentários dos discentes quando realizamos virtualmente o evento: “Conversando com o poeta”. Essa identificação recorrente pelo viés temático ficou comprovada também na intervenção quando eles contribuíam as discussões com as suas vivências pessoais, ao mesmo tempo em que eles traziam nessas experiências novas possibilidades de leituras para os poemas. De acordo com Jouve (2002, p. 131) “os textos mais interessantes são aqueles que vão ao encontro das supostas disposições do leitor”. Sendo assim, a possibilidade desse sujeito se “redescobrir” mediante a leitura, advém do fato de confrontar o que conhece com o que desconhece.

Por conseguinte, os resultados alcançados com essa pesquisa nos mostraram que é possível incentivar a formação de leitores de poesia a partir de procedimentos metodológicos diferenciados. Além do mais, outro fator que merece ser destacado durante essa intervenção, foi que o diferencial dessa pesquisa esteve atrelado ao fato de sermos pesquisadora e professora titular, simultaneamente. Cremos que o mérito desse trabalho esteve vinculado a oportunidade que tivemos em acompanhá-los durante todo o ano letivo, abrindo mão dos conteúdos fechados do livro didático para ler e discutir poesia.

Desse modo, encerramos essa caminhada observando que é possível estimular a formação de leitores de poesia na escola, mesmo que apareçam resistências no meio do caminho. A experiência nos mostrou que o professor pode oferecer uma aproximação entre os alunos e a poesia quando planeja uma proposta metodológica prazerosa, lúdica e ao mesmo tempo sensibilizadora.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 153-166.

ALMEIDA, Verucci Domingos de. **A face otimista da poesia de Augusto dos Anjos**. Dissertação. 274 fls. Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2012.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Teoria da literatura, crítica literária e ensino. In: _____, NÓBREGA, Marta (Orgs.). **Literatura: da crítica à sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2006, p. 111-126.

_____, Vivências do tempo: uma possibilidade de abordagem da poesia. In: _____, NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. **Literatura e Ensino: aspectos metodológicos e críticos**. Campina Grande: EDUFCG, 2014. P. 41-60.

AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola: In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p. 63- 83.

BARBOSA FILHO, Hildeberto. **Sanhauá: Uma ponte para a modernidade**. João Pessoa: Edições FUNESC, 1989.

_____, **Arrecifes e Lajedos: breve itinerário da poesia na Paraíba**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001.

_____, **O pó dos sábados, memória dos domingos!**: Sobre Sérgio de Castro Pinto. João Pessoa: Ideia, 2008.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2008.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Método recepcional. In: **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 81-102.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério de Educação, 2008.

BRITO, João Batista B. de. **Signo e imagem em Castro Pinto**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1995.

CAMARGO, Goiandira Ortiz de. Leitura vocalizada de poesia. In: SILVA, Déborah Cristina Santos; CAMARGO, Goiandira Ortiz de; GUIMARÃES, Maria Severina Batista (Orgs.). **Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

_____, **O estudo analítico do poema**. 4 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanistas, 2004.

COHEN, Jean. **Estrutura da linguagem poética**. Trad. de Álvaro Lorencini e Anne Arnichand. São Paulo: Cultrix, 1974.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____, **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola propostas didático-metodológicas. In: _____. REZENDE, Neide Luzia de; FALEIROS, Rita Jover. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 153-166.

ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminações nas poéticas contemporâneas**. Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FREUD, Sigmund. **Sobre a Psicopatologia da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Imago, 1901. v.6.

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1994.

GUIMARÃES, Maria Severina Batista. Leitura de poesia: conhecimento e fruição. In SILVA, Déborah Cristina Santos; CAMARGO, Goiandira Ortiz de; GUIMARÃES, Maria Severina Batista (Orgs.). **Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

GUIMARÃES, Kalina Naro. Leituras, escolhas e procedimentos de ensino: reflexões sobre a formação do professor e do leitor de literatura. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.). **Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: ABRALIC, 2014, p. 55-73.

HELENA, Lúcia. **Movimentos de vanguarda europeia**. São Paulo: Scipione, 1993.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Krestschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAKOBSON, Roman. O Dominante. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária** trad.de Sérgio Tellaroli). São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vicent. **A leitura**. Trad. de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

LIMA, Luiz da Costa. **Lira e antilira: Mário, Drummond, Cabral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARTINS, Caroline Mabel Macedo Santos. **Metalinguagem e ensino: vivência com poemas de Ferreira Gullar**. Dissertação. 249 fls. Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP& A, 2006.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o ensino médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Girleard Medeiros de Almeida Monteiro (coordenadora geral) João Pessoa: [s.n.], 2006.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: _____; DALVI, Maria Amélia; FALEIROS, Rita Jover (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

_____, Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. In: **Graphos: Revista de Pós-graduação em Letras** (Publicada pelo curso de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba). Vol. 10, n. 1, João Pessoa: 2008, p. 19-31.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Formação de leitores literários: o professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tania M. K. **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Ana Paula Sousa. **Entre brincadeiras, natureza e canções: Recepção de poemas infantis de Cecília Meireles na sala de aula**. Dissertação. 220 fls. Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2010.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e Modernismo brasileiro**. 5 ed. Vozes, 1978.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos).

Corpus:

PINTO, Sérgio de Castro Pinto. **O cristal dos verões, poemas escolhidos: 40 anos de poesia (1967- 2007)**. São Paulo: Escrituras, 2007.

APÊNDICES

**Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado à escola
objeto da intervenção**

ENDEREÇO PROFISSIONAL DO PESQUISADOR:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG

Rua: Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário (Bodocongó). CEP: 58429-900 Campina Grande (PB). Telefone: 2101-1306 / 2101-1448 / Fax: 2101-1019.

ENDEREÇO DO CEP ONDE FOI APRECIADA A PESQUISA:

HUAC- Hospital Universitário Alcides Carneiro – Comitê de ética em pesquisa com seres humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n. São José. Campina Grande (PB). CEP: 58107-670 / Telefone: (83) 2101- 5545/ 341-1616 / Fax: 341-1154

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO À ESCOLA
OBJETO DA INTERVENÇÃO**

A presente instituição de ensino está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: **A recepção da poesia de Sérgio de Castro Pinto no Ensino Médio** tendo eu profº **José Hélder Pinheiro Alves** como responsável pela pesquisa na condição de orientador da acadêmica: **Gabriela Santana de Oliveira** do Curso de **Pós-Graduação em Linguagem e Ensino** da **Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)**, a qual resulta o projeto de dissertação como requisito parcial de avaliação para a conclusão do curso de mestrado. Para contatar com a pesquisadora utilizar o telefone: (83)9907-9951.

Para que a escola possa permitir que a pesquisadora realize sua intervenção na turma do 1º ano do Ensino Médio regular do turno noturno, é necessário ler com bastante atenção esse documento. Por favor, peça à responsável pela pesquisa para esclarecer dúvidas e/ou informações que não ficarem claras. O documento descreve objetivos procedimentos, benefícios e eventuais riscos ou desconfortos caso aceite participar. A direção só deve assinar a autorização se quiser participar desse estudo, de modo que, é livre para participar ou retirar-se a qualquer momento.

Os objetivos desse estudo são:

Trabalhar com poemas do paraibano Sérgio de Castro Pinto no 1º ano do Ensino Médio;

Proporcionar aulas de literatura mais interativas e que desperte nos alunos o interesse pela poesia;

Identificar as principais dificuldades dos alunos, de maneira que possamos ajuda-lo a melhorar o seu aprendizado.

Procedimentos:

A coleta de informações será efetuada por meio de questionários, fotos, gravações em áudio e vídeo, diário de campo e atividades de caráter oral e escrito. Que serão utilizados somente no ambiente escolar com a finalidade de registrar esses dados coletados. Não haverá nenhum custo à escola nem aos alunos participantes dessa pesquisa. A participação da escola é voluntária, de maneira que a intervenção pedagógica apenas ocorrerá dentro da instituição de ensino no horário das aulas de Língua Portuguesa da turma objeto da pesquisa. Em todos os registros um código substituirá o nome da escola. Todos os dados coletados serão usados apenas para esse estudo e artigo posteriores.

Eventuais riscos e desconfortos:

No que diz respeito aos eventuais riscos, sabemos que em virtude dessa pesquisa se propor a trabalhar uma metodologia que incentive a leitura e discussão de poemas em sala de aula, entendemos que existe o risco dessa intervenção provocar nos alunos algum tipo de constrangimento durante a realização das atividades que requerem o lúdico, a reflexão e a criatividade. Contudo, privilegiaremos a liberdade de todos, de modo que eles podem se retirar da pesquisa a qualquer momento, caso se sintam desconfortáveis.

Benefícios:

A participação da escola durante essa etapa da pesquisa é muito importante, pois servirá como base para desenvolvermos novas práticas em sala de aula, durante as aulas de literatura. Contribuindo assim, para que os alunos possam aprender mais de forma inovadora refletindo na melhoria da aprendizagem dos discentes a partir de uma proposta que visa incentivar à formação de leitores de poesia.

Quanto aos benefícios, acreditamos que uma intervenção dessa natureza pode contribuir para incentivar os seguintes pontos: à formação de leitores de poesia na escola, o conhecimento da obra de um consagrado poeta conterrâneo Sérgio de Castro Pinto, a melhoria da prática docente a partir de uma intervenção voltada para atividades lúdicas e que estimulam a criticidade e reflexão dos alunos.

Para que a escola firme concordância, a direção deve assinar na indicação abaixo:

Declaro que recebi do pesquisador uma via deste documento.

Li e discuti com a pesquisadora do presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar minha participação e que posso interrompê-la a qualquer momento sem dar uma razão.

Concordo em realizar os procedimentos de coleta de dados já descritos e que eles somente serão utilizados somente com o propósito acima descrito. Concordo que a escola seja fotografada e/ou filmada, tendo o devido sigilo mantido durante a pesquisa.

Se porventura a escola desejar, poderá tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa.

Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro, ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba, e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Entendi a informação apresentada neste Termo de Consentimento. Tive a oportunidade para fazer perguntas e esclarecer todas as dúvidas.

Declaro ter ciência de que o presente documento segue as orientações da resolução n: 446, de 12 de Dezembro de 2012, item IV que trata do processo de consentimento livre e esclarecido.

Massaranduba, _____ de _____ de _____

Assinatura e carimbo do (a) diretor (a) escolar

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Apêndice B: Termo de Assentimento destinado aos pais ou responsáveis de alunos menores de idade

ENDEREÇO PROFISSIONAL DO PESQUISADOR:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- UFCG

Rua: Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário (Bodocongó). CEP: 58429-900 Campina Grande (PB). Telefone: 2101-1306 / 2101-1448 / Fax: 2101-1019.

ENDEREÇO DO CEP ONDE FOI APRECIADA A PESQUISA:

HUAC- Hospital Universitário Alcides Carneiro – Comitê de ética em pesquisa com seres humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n. São José. Campina Grande (PB). CEP: 58107-670 / Telefone: (83) 2101- 5545/ 341-1616 / Fax: 341-1154

TERMO DE ASSENTIMENTO DESTINADO A MENORES DE 18 ANOS

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **A recepção da poesia de Sérgio de Castro Pinto no Ensino Médio** tendo eu prof^o **José Hélder Pinheiro Alves** como responsável pela pesquisa na condição de orientador da acadêmica: **Gabriela Santana de Oliveira** do Curso de **Pós-Graduação em Linguagem e Ensino** da **Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)**, a qual resulta o projeto de dissertação como requisito parcial de avaliação para a conclusão do curso de mestrado. Para contatar com a pesquisadora utilizar o telefone: (83)9907-9951.

Para que seu filho (a) possa participar, é necessário ler com bastante atenção esse TCLE. Por favor, peça à responsável pela pesquisa para esclarecer dúvidas e/ou informações que não ficarem claras. O documento descreve objetivos procedimentos, benefícios e eventuais riscos ou desconfortos caso aceite participar. Você só deve assinar a autorização se quiser participar desse estudo, de modo que, é livre para participar ou retirar-se desse estudo a qualquer momento.

Os objetivos desse estudo são:

Trabalhar com poemas do paraibano Sérgio de Castro Pinto no 1º ano do Ensino Médio;

Proporcionar aulas de literatura mais interativas e que desperte nos alunos o interesse pela poesia;

Identificar as principais dificuldades dos alunos, de maneira que possamos ajudá-lo a melhorar o seu aprendizado.

Realizar uma intervenção em sala de aula mediante oficinas de leitura de poesia no Ensino Médio.

Procedimentos:

A coleta das informações será efetuada por meio de questionários, gravações em áudio e vídeo, diário de campo e atividades de caráter oral e escrito, que serão utilizados somente com a finalidade de registrá-los. Esses dados serão coletados na própria escola durante as aulas de Língua Portuguesa, de maneira que, possa assegurar a privacidade do seu filho (a), permitindo assim, que ele possa expressar suas ideias livremente. Não haverá nenhum custo aos alunos (as) participantes. A sua participação é voluntária, portanto, não será remunerada nesse estudo. Em todos os registros um código substituirá o nome do seu filho (a). Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial somente para fins deste estudo e /ou artigos posteriores.

Eventuais riscos e desconfortos:

No que diz respeito aos eventuais riscos, sabemos que em virtude dessa pesquisa se propor a trabalhar uma metodologia que incentive a leitura e discussão de poemas em sala de aula, entendemos que existe o risco dessa intervenção provocar nos alunos algum tipo de constrangimento durante a realização das atividades que requerem o lúdico, a reflexão e a criatividade. Contudo, privilegiaremos a liberdade de todos, de modo que eles podem se retirar da pesquisa a qualquer momento, caso se sintam desconfortáveis.

Benefícios:

A participação do seu filho (a) é muito importante, pois seus relatos, sugestões e opiniões servirão como base para que a pesquisa possa alcançar resultados o mais fiel possível, com a realidade dos alunos, contribuindo assim, com melhorias em sua aprendizagem.

Quanto aos benefícios, acreditamos que uma intervenção dessa natureza pode contribuir para incentivar os seguintes pontos: à formação de leitores de poesia na escola, o conhecimento da obra de um consagrado poeta conterrâneo Sérgio de Castro Pinto, a melhoria da prática docente a partir de uma intervenção voltada para atividades lúdicas e que estimulam a criticidade e reflexão dos alunos.

Para firmar concordância, assine na indicação abaixo:

Declaro que recebi do pesquisador uma via deste documento.

Li e discuti com a pesquisadora do presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar minha participação e que posso interrompê-la a qualquer momento sem dar uma razão.

Concordo em realizar os procedimentos de coleta de dados já descritos e que eles somente serão utilizados somente com o propósito acima descrito. Concordo que o meu filho na qualidade de menor de idade tenha sua imagem fotografada, gravada em áudio e vídeo, respeitando-se o que a legislação vigente e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) exigem quanto a menores de 18 anos.

Firmo concordância de que o pesquisador deixou claro quanto ao sigilo das informações dessa pesquisa. Que em nenhum momento os nomes serão divulgados e que as imagens estarão devidamente borradas com tarjas pretas a fim de preservar a imagem dos colaboradores menores de 18 anos.

Se porventura eu deseje, poderei tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa.

Caso eu sinta que o meu filho está sendo prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao CEP/HUAC, Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos do Hospital Universitário Alcides Carneiro, ao Conselho Regional de Medicina da Paraíba, e a Delegacia Regional de Campina Grande (PB).

Entendi a informação apresentada neste Termo de Consentimento. Tive a oportunidade para fazer perguntas e esclarecer todas as dúvidas.

Declaro ter ciência de que o presente documento segue as orientações da resolução n: 446, de 12 de Dezembro de 2012, item IV que trata do processo de consentimento livre e esclarecido.

Massaranduba, _____ de _____ de _____

Assinatura dos pais ou responsável do (a) aluno (a) menor de idade.

Assinatura do próprio aluno (a), caso maior de 18 anos.

Assinatura do (a) pesquisador (a).

Apêndice C: Questionário

CONHECENDO UM POUCO DE VOCÊ

Sexo:

Feminino ()

Masculino ()

Idade: _____

ATENÇÃO!



O presente questionário faz parte da pesquisa intitulada: "A recepção da poesia de Sérgio de Castro Pinto no Ensino Médio: a abordagem do Gênero lírico por meio de temas existenciais" do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Nosso objetivo é fazer um levantamento de sua experiência com a leitura de poesia. Para tanto, é importante a sua colaboração, **preenchendo com um X ao lado das respostas**. Vale ressaltar que o sigilo das informações será mantido e você não precisará se identificar. **Obrigado por nos ajudar!!!!**

Data de entrega do questionário: ____/____/____

1) Em que localidade você mora?

Zona Urbana ()

Zona Rural ()

Outro: _____

2) Que tipo de leitura você mais gosta?

Jornais e revistas ()

Contos ()

Crônicas ()

Poesia ()

Cordel ()

Histórias em quadrinho ()

Livros religiosos como a Bíblia ()

Best Seller ()

Livros de auto-ajuda ()

Outro: _____

3) Você já estudou poesia na escola?

SIM ()

NÃO ()

Por que? _____

4) Você lembra de algum poema que marcou sua vida?

SIM ()

Qual o nome? _____

NÃO ()

5) Você costuma ler em quais situações?

Apenas na escola ()

Em casa ()

Na escola e em casa ()

Não costumo ler ()

6) Você tem acesso a livros de literatura?

Apenas na escola ()

Em casa ()

Na casa de outros parentes e amigos ()

Na internet ()

Na escola e em casa ()

Não tenho acesso ()

7) Quais sugestões você daria ao professor de literatura que se propõe a trabalhar com a poesia em sala de aula?

8) Você tem acesso à internet?

SIM ()

NÃO ()

9) Que tipo de leitura você procura na internet? Conte-nos um pouco.

10) Para você o que é poesia?

OBRIGADO POR SUA COLABORAÇÃO!!!!

Apêndice D: Antologia

ANTOLOGIA DE POEMAS

MÓDULO I: APROXIMAÇÃO COM A POESIA

POEMA 1:

Os pobres (Sérgio de Castro Pinto)

As costelas dos pobres
São móveis
de calder.

ou armas brancas
disfarçadas
na bainha da carne?

As costelas dos pobres
São adagas
do mais puro aço.

aço temperado na caldeira dos trópicos.

Desembainhadas, as costelas
dos pobres
são um osso duro de roer.

Poema 2:

O Bicho (Manuel Bandeira)

“Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem..

O meu país (Zé Ramalho)

Tô vendo tudo, tô vendo tudo
Mas, fico calado, faz de conta que sou
mudo
Um país que crianças elimina
Que não ouve o clamor dos esquecidos
Onde nunca os humildes são ouvidos

E uma elite sem deus é quem domina
Que permite um estupro em cada esquina
E a certeza da dúvida infeliz
Onde quem tem razão baixa a cerviz
E massacram - se o negro e a mulher
Pode ser o país de quem quiser
Mas não é, com certeza, o meu país
Um país onde as leis são descartáveis
Por ausência de códigos corretos
Com quarenta milhões de analfabetos
E maior multidão de miseráveis
Um país onde os homens confiáveis
Não têm voz, não têm vez, nem diretriz
Mas corruptos têm voz e vez e bis
E o respaldo de estímulo incomum
Pode ser o país de qualquer um
Mas não é com certeza o meu país
Um país que perdeu a identidade
Sepultou o idioma português
Aprendeu a falar pornofonês
Aderindo à global vulgaridade
Um país que não tem capacidade
De saber o que pensa e o que diz
Que não pode esconder a cicatriz
De um povo de bem que vive mal
Pode ser o país do carnaval
Mas não é com certeza o meu país
Um país que seus índios discrimina
E as ciências e as artes não respeita
Um país que ainda morre de maleita
Por atraso geral da medicina
Um país onde escola não ensina
E hospital não dispõe de raio - x
Onde a gente dos morros é feliz
Se tem água de chuva e luz do sol
Pode ser o país do futebol
Mas não é com certeza o meu país
Tô vendo tudo, tô vendo tudo
Mas, fico calado, faz de conta que sou
mudo
Um país que é doente e não se cura
Quer ficar sempre no terceiro mundo
Que do poço fatal chegou ao fundo
Sem saber emergir da noite escura
Um país que engoliu a compostura
Atendendo a políticos sutis

Que dividem o brasil em mil brasis
 Pra melhor assaltar de ponta a ponta
 Pode ser o país do faz-de-conta
 Mas não é com certeza o meu país

Tô vendo tudo, tô vendo tudo
 Mas, fico calado, faz de conta que sou
 mudo

APELO

DALTON TREVISAN

Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa.

Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.

Com os dias, Senhora, o leite primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda casa era um corredor deserto, e até o canário ficou mudo. Para não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam e eu ficava só, sem o perdão de sua presença a todas as aflições do dia, como a última luz na varanda.

E comecei a sentir falta das pequenas brigas por causa do tempero na salada – o meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? Às suas violetas na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa, calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolhas? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor.

Chega de saudade

Vai minha tristeza
 E diz a ela que sem ela não pode ser
 Diz-lhe numa prece
 Que ela regresse

Porque não posso mais sofrer
 Chega de saudade
 A realidade é que sem ela
 Não há paz Não há beleza
 É só tristeza e a melancolia

Que não sai de mim
 Não sai de mim
 Não sai
 Mas, se ela voltar

Se ela voltar que coisa linda!
 Que coisa louca!

Pois há menos peixinhos a nadar no mar
 Do que os beijinhos

Que eu darei na sua boca
 Dentro dos meus braços, os abraços
 Hão de ser milhões de abraços
 Apertado assim, colado assim, calada
 assim,

Abraços e beijinhos e carinhos sem ter
 fim

Que é pra acabar com esse negócio
 De você longe de mim
 Não quero mais esse negócio

De você viver sem mim
 Vamos deixar esse negócio
 De você viver sem mim.

(Vinicius de Moraes e Tom Jobim)

MÓDULO II: SENTIMENTOS HUMANOS NA POESIA DE SÉRGIO DE CASTRO PINTO

Atos falhos

Sequer os ensaio.

mas os meus atos
falhos
encenam-se assim:

eles já no palco
e eu ainda
no camarim.

Sobre o medo

a)

O medo
Se aloja na medula
como um cubo
de gelo.

O medo
se infiltra no tinteiro
e o congela.

o medo
se instala na palavra
e a enregela.

Com o medo,
aprendi o ofício
de armazenar as palavras
como num frigorífico.

com o medo conservo:
dez mil palavras^o
abaixo de zero.

b)

as palavras que não escrevo
habitam líquidas

o fundo do tinteiro.

as palavras que não escrevo
habitam líquidas
o fundo do meu medo.

as palavras que não escrevo
sempre me olham
melhor escrevê-las
em portas de mictórios.

As palavras que não escrevo
têm sede de tinta-
melhor escrevê-las
em portas de latrinas.

Noturnos

a)

nas fronhas da infância
ensaquei meus sonhos.

hoje, ensaco pesadelos.

e a cada noite
-mais do que a cabeça-
pesa-me o travesseiro.

b)

com receio do dia
e sua chama
ou do olho aceso
de minha insônia,
reboco a noite
com o mesmo cuidado
de quem transporta
um barril de pólvora
no paiol do quarto.

c)

nenhuma ovelha

pula a cerca
de minha insônia
abato a todas.

e quanto à lã,
serve de enchimento
para o travesseiro.

serve
-a cada manhã-
para travestir-me
de cordeiro.

d)

o meu feudo:
a insônia
e seus carneiros.

o meu hábito têxtil:
desfiar a lã
desses carneiros
e a cada manhã
enredar-me no fio
de mil novelos.

para-com a garra do lobo
que em mim faz prnoite-
tecer com essa lã
o meu pulôver;

o mesmo que me leva
ao dia e seus açougues.

MÓDULO III: A BREVIDADE DA VIDA

Tabagismo

Quando acho
uma imagem,
trago-o

e mais o trago
se não a encontro.

(de imagens
e não – imagens,
entulho os brônquios).

Diário

No guarda-roupa
(imóvel de jacarandá),
os dias antigos
suspensos em cabides
em ritos de abraçar.

sobre imóveis roupas
(diário colorido),
o passado distingo:
o pó dos sábados,
memória dos domingos!

Aos quarenta

Aos quarenta, adias
o ser e o não ser.

o deve e o haver.

adias a tudo.

mas, após os quarenta
há dias para tudo?

após os quarenta
só sobras do nada.

soçobras em tudo.

Os retratos dos avós

as gravatas enforcam
as palavras dos avós
e se mais tento o diálogo
mais se apertam os nós
dos avós que se enforcam
de cabeça para baixo
presos aos seus silêncios
cientes dos seus recatos
de que não podem falar
sobre o que foi viajado
e da distância que há
entre o neto e seus retratos.

A tristeza entre o avô e o copo d'água

O avô conduz a dentadura
(sorriso portátil)
no bolso do paletó
e ao sorrir a boca murcha
não há um sorriso só
pois o outro se oculta
no bolso do paletó.

O avô conduz a dentadura
(sorriso portátil)
e a introduz no copo d' água:
há uma alegria na boca
e uma alegria afogada
mas uma certa tristeza
entre o avô e o copo d' água.



Apêndice E: Sequência expandida



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
 UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS - CENTRO DE HUMANIDADES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO (POSLE)
 MESTRANDA: GABRIELA SANTANA DE OLIVEIRA

SEQUÊNCIA EXPANDIDA

Público-alvo: Alunos do 1 ano do Ensino Médio noturno.

Espaço: sala de aula

Duração: Onze encontros em 4 aulas semanais.

Materiais didáticos: Antologia de poemas, conto e música.

Instrumentos de coletas: Câmera fotográfica, atividade oral e escrita, grupo do *facebook* e diário de campo.

Objetivos:

Geral:

- Promover uma maior vivência com a poesia lírico- filosófica de Sérgio de Castro Pinto.

Específicos:

- Trabalhar a poesia a partir de uma dimensão sensibilizadora;
- Incentivar à formação de leitores de poesia;
- Estabelecer o diálogo entre a poesia, textos em prosa e a música;
- Realizar um sarau poético e o cantinho da poesia na escola.

Procedimentos metodológicos:

Módulo I: Aproximação com a poesia

Conteúdo: Poesia lírico-social e amorosa.

1º Encontro: (duas aulas de 40 min aproximadamente)

Falaremos sobre a pesquisa que será realizada.

Conversaremos com os alunos sobre as respostas dos questionários para que possamos conhecê-los melhor.

Motivação: Iniciaremos a aula entregando a letra da música: *O meu país* na voz de Zé Ramalho. Além da letra, levaremos o áudio para que os assuntos possam acompanhar. Refletiremos sobre as questões sociais denunciadas na música. Também os incentivaremos a falarem de que país o eu-lírico da música está se referindo. Levantaremos questionamentos sobre os problemas sociais denunciados. Com essa motivação almejamos provocar uma reflexão que os preparem para receber os poemas.

Após esse momento, entregaremos o poema: *Os pobres* de Sérgio de Castro Pinto para realizarem a leitura silenciosa. Ouviremos atentamente as impressões dos alunos e os estimularemos a falarem às semelhanças que encontram entre o poema e a música.

Ao final desse primeiro encontro entregaremos o poema: *O bicho* de Manuel Bandeira para que os discentes façam a leitura silenciosa e oral. Para incentivá-los a leitura vocalizada, realizaremos a leitura oral de modo que eles atentem para o tom e a interpretação presente na leitura de poesia. Convidaremos os alunos a participarem do grupo no *facebook*¹³ para continuarmos as discussões.

2º Encontro: (duas aulas)

Daremos início a essa aula perguntando aos alunos se eles sentem ou já sentiram saudades de algo ou alguém, pois durante esse encontro discutiremos sobre a tematização do amor na prosa e na poesia lírica.

Após essa conversa inicial, entregaremos o conto: *Apelo* de Dalton Trevisan. Pediremos aos discentes para realizarem uma leitura silenciosa. Em seguida, faremos uma leitura oral para que todos possam acompanhar. Possibilitaremos que os alunos falem de suas impressões e perguntaremos o seguinte: quem é a “Senhora” falada no conto?, Do que realmente o marido sente falta?, Qual a condição da mulher nesse conto?, Existem situações reais semelhantes a que está retratada em *Apelo*?

Após o debate em torno do conto de Dalton Trevisan, entregaremos o poema: *Chega de saudade* de Vinícius de Moraes e Tom Jobim. Faremos a leitura compartilhada e perguntaremos qual relação o poema apresenta com o conto. Oportunizaremos momento de discussão, de modo que eles percebam como ambos os textos tratam da tematização do amor e da saudade. Também falaremos que o poema foi musicado e levaremos o áudio dele para todos ouvirem. Daremos espaço para que eles exponham o que acharam da música e o que esperavam dela.

Continuaremos a incentivá-los a participarem das discussões que são postadas no grupo do *facebook* e elogiaremos os comentários já feitos.

Módulo II: Sentimentos humanos na poesia de Sérgio de Castro Pinto

Conteúdo: Poesia lírica de Sérgio de Castro Pinto

3º Encontro: (duas aulas)

Para que a aula não seja conduzida pelos aspectos biográficos, avisaremos aos alunos que iremos postar no grupo do *facebook* informações sobre o poeta Sérgio de Castro Pinto, suas obras publicadas, bem como a participação que teve no Grupo Sanhauá. Durante a aula apenas comentaremos de forma geral quem foi ele. Elaboraremos também um material impresso que fale do Sanhauá, obras publicadas e principais curiosidades sobre o poeta Sérgio de Castro Pinto.

Como motivação, realizaremos a dinâmica: *Conhecendo os seus defeitos e os dos outros*. Dividiremos a turma em dois grupos, no qual um irá falar os seus próprios defeitos e o segundo: os defeitos dos outros. Os dois grupos socializarão os defeitos pontuados e discutiremos sobre esse tema recorrente no ser humano.

Em seguida, entregaremos o poema: *Atos falhos*.

Pediremos que os alunos façam a leitura silenciosa e posteriormente faremos uma leitura oral. Discutiremos quais relações o poema lido apresenta com a dinâmica feita.

¹³O grupo possui o seguinte nome: **1º ano Escola Maria Zeca de Souza noite 2014**.

Ele está no seguinte endereço: <https://www.facebook.com/groups/238286093042868/>

Nesse momento de debate e reflexão deixaremos os alunos exporem as suas percepções.

4º Encontro: (duas aulas)

Dinâmica: Caixa dos medos: Levaremos uma caixa no qual os alunos escreverão em um papel o seu maior medo. Depois que todos escreverem, retiraremos os papéis e discutiremos o porquê desses medos. O objetivo é motivá-los a participarem livremente das discussões assim como proporcionar uma maior familiaridade com o poema que será trabalhado.

Faremos a leitura do poema: *Sobre o medo*.

Perguntaremos quais versos do poema os chamaram mais a atenção. Também levantaremos questões que ainda não tenham sido percebidas pelos alunos como os recursos sonoros, visuais, bem como as metáforas.

No segundo momento da aula estimularemos os alunos a falarem sobre o sono e como reagem diante da insônia.

Após essa conversa de sondagem, entregaremos aos alunos o poema: *noturnos* para que eles façam a leitura silenciosa e depois façamos uma leitura oral preferencialmente de algum aluno.

Voltaremos para as estrofes e versos questionando aos alunos os recursos linguísticos, sonoros e imagéticos utilizados, de modo que, permita que eles possam se posicionar diante do texto.

Encerraremos essa aula convidando os discentes a comentarem as postagens que estão sendo feitas no grupo do *facebook*.

5º Encontro: (duas aulas)

Módulo III: A brevidade da vida diante do tempo

Conteúdo: Poesia lírico-filosófica.

6º Encontro: (duas aulas)

Escreveremos a palavra: TABAGISMO em letras garrafais no quadro e perguntaremos aos discentes o que conhecem desse assunto.

Incentivaremos a turma a opinar sobre as suas vivências com o cigarro, de forma que a sala de aula será um espaço democratizado para que eles se sintam à vontade para exporem suas opiniões.

Decorrido essa conversa inicial, daremos início ao terceiro e último módulo da intervenção com a seguinte temática: A brevidade da vida diante do tempo.

Entregaremos o poema: *Tabagismo* para que façam uma leitura silenciosa.

Pediremos para um educando fazer uma leitura oral.

Levantaremos questionamentos à turma diante do uso do verbo “tragar” no poema e os efeitos de sentido que ele vem causar ao longo do poema. Democratizaremos esse momento para que os discentes também apontem outros aspectos estéticos presentes no poema de Castro Pinto.

No segundo momento dessa aula, realizaremos a leitura compartilhada do poema: *Diário*. Decorrida a leitura, ouviremos as primeiras impressões dos alunos e levantaremos discussões para que eles possam apontar como o sujeito lírico reflete diante do tempo nesse poema. Faremos uma contraposição com a leitura do poema: *Tabagismo* para que os educandos percebam as convergências e divergências presentes na tematização do tempo.

7º Encontro: (duas aulas)

Dinâmica: *Recordar é viver*. Com as carteiras em círculos, pediremos aos discentes para contarem um pouco sobre as fotos que eles trouxeram. Mesmo os que não estão com as fotos, serão incentivados a participar da dinâmica, pois perguntaremos se ele tem alguma recordação que deseja contar.

Depois da socialização das experiências entregaremos o poema: *O retrato dos avós*. Faremos leitura silenciosa e oral para posteriormente escutarmos as impressões dos alunos. Além das participações do alunado, também discutiremos com os alunos os diversos recursos estéticos presentes no poema e que ainda não foram percebidos por eles. Sem impor leituras, daremos vez e voz para que eles socializem suas percepções.

Daremos início à segunda parte da aula com a leitura de um segundo poema: *A tristeza entre o avô e o copo d'água*.

Perguntaremos se eles percebem aspectos comuns entre ambos os poemas, além desse aspecto, levantaremos discussões sobre a maneira pela qual o sujeito lírico dos poemas lidos reflete sobre a brevidade da vida diante do tempo.

Encerraremos essa aula que eles farão uma atividade escrita na próxima aula.

Aproveitaremos para perguntar qual poema mais chamou a atenção durante as aulas e quais mais gostaram e informaremos que na próxima aula aplicaremos uma atividade escrita.

8º Encontro: (duas aulas)

Entregaremos um pequeno exercício individual sobre o poema: *O retrato dos avós* que deverá ser feito individualmente pelos discentes.

Explicaremos oralmente o exercício e daremos a devida orientação durante a execução da atividade. Caso o tempo seja insuficiente, continuaremos na próxima aula.

Também avisaremos aos alunos que realizaremos um evento no grupo do *facebook* chamado: *Conversando com o poeta*. Falaremos que Sérgio de Castro Pinto tem essa rede social e eles poderão postar uma mensagem para o poeta paraibano. Eles terão a oportunidade de conversarem sobre os poemas lidos e a experiência que tiveram com a obra: *O Cristal dos Verões* (2007).

9º Encontro: (duas aulas)

Conversaremos sobre o evento: *Conversando com o poeta* e comentaremos de forma geral as participações no grupo do *facebook* ao longo das aulas.

Avisaremos aos alunos que encerraremos essa experiência com a realização de um sarau poético na escola. Realizaremos uma votação para elegermos um nome para o evento que finalizará o módulo III.

Iremos sugerir que nas próximas aulas possamos produzir os cartazes que enfeitarão a sala e a parede de entrada com o: *Cantinho da poesia*. Os alunos terão a liberdade para trazerem versos de outros poemas que gostam além dos que foram trabalhados durante os três módulos.

Pediremos aos alunos para trazerem imagens que remetam aos poemas estudados, uma vez que elas serão incluídas nos cartazes.

10º Encontro: (duas aulas)

Realização do sarau poético e inauguração do: *Cantinho da poesia* que contemplará não só poemas de Sérgio de Castro Pinto, mas de outros poetas também. A programação do sarau será elaborada juntamente com os alunos. Realizaremos atividades de declamação de poemas trazidos pelos alunos, assim como o que foram

estudados na antologia. Também pediremos para que os discentes tragam outros poemas de diferentes autores, uma vez que iremos dividi-los em grupos para dramatizarem esses textos durante o sarau de encerramento.

REFERÊNCIAS:

BANDEIRA, Manuel. **O bicho**. Disponível em: < <http://literaturaemcontagotas.wordpress.com/2008/11/25/o-bicho-de-manuel-bandeira/> >

Acesso em: 04 de Março de 2014.

MORAES, Vinicius; JOBIM, Tom **Chega de saudade**. Disponível em: < <http://letras.mus.br/vinicius-de-moraes/26959/> >. Acesso em: 04 de Março de 2014.

PINTO, Sérgio de Castro Pinto. **O cristal dos verões, poemas escolhidos: 40 anos de poesia (1967- 2007)**. São Paulo: Escrituras, 2007.

RAMALHO, Zé. **O meu país**. Disponível em: < <http://www.vagalume.com.br/ze-ramalho/o-meu-pais.html> >. Acesso em: 04 de Março de 2014.

TREVISAN, Dalton. **Apelo**. Disponível em: < <http://blogtextocontexto.blogspot.com.br/2012/11/dalton-trevisan-apelo.html> >. Acesso em: 10 de Março de 2014.

VELOSO, Caetano. **Oração do tempo**. Disponível em: <http://search.4shared.com/q/1/ora%C3%A7%C3%A3o+ao+tempo++maria+gad%C3%BA> . Acesso em 05 de Março de 2014.

Apêndice F: Transcrição das aulas

Módulo I:

Leitura do poema: *Os pobres* de Sérgio de Castro Pinto

Pesquisadora: Primeiro, vocês gostaram do poema?

Alunos: NÃO.

Ev: “Adagas” significa o quê?

Pesquisadora: how! Boa pergunta Ev.

Vi: Não gostei dele (o poema) não.

Pesquisadora: Não gostou? O que vocês não gostaram?

(Os alunos fazem barulho)

Vi: Não sei o quê, não sei o quê... uma coisa tão enrolada no mundo pra dizer que a costela do home é... dura e não sei o quê né?

(A turma cai em risos com a fala de Vi)

Pesquisadora: O que é uma costela? Vamos lembrar!

(Uma aluna aponta para a parte do corpo em que se localizam as costelas)

Pesquisadora: Isso, isso aqui, muito bem!. Quando uma pessoa é pobre e tá passando fome o que acontece com as costelas?

Alunos: aparecem

Pesquisadora: Aparece né? E você bem magro parecendo uma caveira.

(Todos os alunos começam a rir)

Pesquisadora: Algumas palavras aí vocês grifaram? As que não entenderam?

Ev: Sim professora, “adagas”.

Pesquisadora: “Adagas”, o que mais?

Re: “Desembainhadas” professora.

Pesquisadora: Muito bem, alguém mais destacou outra palavra?

(A turma permanece em silêncio)

Pesquisadora: Vamos lá! Vamos tentar descobrir as costelas dos pobres (lê o primeiro verso e estrofe do poema)

(Os alunos acompanham atentos e um discente começa a acessar as referências desconhecidas no celular e vai passando as imagens para os demais colegas)

Pesquisadora: Muito bem Vi, olha pessoal ele encontrou os significados das palavras no celular. A palavra “móviles” vem de movimento, vem de se mover e Cálder vocês encontraram aí no celular?

Aluno: Encontrei professora, é o nome de um pintor norte americano chamado Alexandra Calder.

Pesquisadora: Isso mesmo. E “adagas” descobriram?

Aluno: É um tipo de faca.

(O aluno vai passando o celular aos colegas com várias imagens de facas adagas)

Leitura do conto: *Apelo* de Dalton Trevisan

Pesquisadora: Já leram? Hum..

(barulho da turma)

Pesquisadora: quem já leu?

Ev: Eu!

Pesquisadora: Vamos lá dá uma lida todo mundo? Tá certo? Acompanhem por favor, certo?

Alunos: sim

(Leitura do conto: *Apelo*)

Pesquisadora: Quem seria essa “senhora” heim pessoal? Na semana passada a gente já tinha comentado isso.

Ev: Acho que é a mãe.

Pesquisadora: A mãe? Alguém acha diferente?

Vi: É a esposa.

Pesquisadora: Por que você acha que é a esposa? Tem alguma parte do texto que indique isso?

Ka: Porque era ela quem cuidava da casa, lavava, passava... fazia comida... tudo!

Outros alunos: É a mãe ou a esposa?

Ka: É uma esposa meio mãe professora.

Ev: Discorda de Ka.

Pesquisadora: Ev alguma parte do texto confirma mesmo que é a mãe?

Ev: as brigas né?

Pesquisadora: Quem é que costuma mais brigar?

Alunos: as duas.

Pesquisadora: Vamos ver aqui no texto.

Vi: Sobre essa “senhora” que está no texto você tinha falado na semana passada... É a esposa ou é a mãe?

Vi: É a esposa.

Pesquisadora: Vi tem algum pedaço do texto que você percebeu isso?

Vi: Depois que o homem sai de casa, a mulher acha ruim e as vezes a mãe acha até bom!

(Todos os alunos começam a rir e continuam a ter dúvidas se é a mãe ou a esposa).

Pesquisadora: ler o conto novamente.

Pesquisadora: O que esse “tempero” representa?

Alunos: algo que bota sabor.

Pesquisadora: Bota sabor em quê?

Alunos: na comida.

Pesquisadora: E num relacionamento qual é o tempero?

Alunos: o amor.

Pesquisadora: Há algum momento do texto que fale de amor? Há indício de amor no texto?

(pesquisadora e alunos voltam ao texto)

Pesquisadora: Quando o homem sai, chega tarde e acha bom, ele tá falando da mãe ou da esposa?

Alunos: as duas.

Pesquisadora: Mas depois o texto fala: “o batom ainda no lenço”. E esse batom no lenço dá ideia de quê?

Vi: Que ele tá traindo a esposa, pois a mãe acha até bom.

(Toda a turma começa a rir)

Pesquisadora: Agora é a esposa ou a mãe?

Alunos: É a esposa.

Vi: o batom no lenço é sinal de que ele tá traindo a esposa, professora.

Pesquisadora: Isso mesmo. Agora descobrimos que ele fala da esposa e que ela foi embora, mas por que ele a chama de senhora?

Vi: Por que ela já tá ficando velha e virou senhora da casa.

Pesquisadora: O que é uma senhora de casa?

Vi: Ela sabia de tudo na casa, botava o leite, pregava o botão na roupa...

Alunos: É uma dona de casa.

Pesquisadora: É uma dona de casa sim, agora já descobrimos que é uma mulher que cuida do marido como se fosse a mãe dele.

Pesquisadora: Vejam que ela está velha e é uma dona de casa, geralmente, o que acontece com essas mulheres casadas que se dedicam muito aos afazeres?

Vi: Fica acabada e bem feia com o cabelo desse tamanho!

(Toda a turma começa a rir)

Vi: Ela só tem cheiro de alho. Não se cuida relaxou, parece uma senhora.

Pesquisadora: Vejam que ela é uma senhora justamente porque seus compromissos com a casa não deixam que ela tenha tempo pra se cuidar. Vocês já viram alguma situação assim? Que a mulher faz tudo e o marido não dá valor?

Ro: Sim, minha tia.

Pesquisadora: Por que será que essa dona de casa foi embora?

Alunos: Porque ela não aguentava mais essa vida.

Pesquisadora: Ok. Ela foi embora, mas do que realmente ele sente falta?

Ka: Dos cuidados com a casa, a comida... essas coisas.

Vi: Sentia falta era da empregada, professora.

Ev: Mas ela é a mulher de casa, tem que fazer tudo, pois ele não sabe.

(As alunas discordam da opinião de Ev).

Alunos: Ele é um preguiçoso.

Pesquisadora: Será que ele sentiu falta porque ainda era apaixonado por ela?

Alunos: não.

Ev: Se ele fosse apaixonado por ela não ia ter ido beber com os amigos.

Pesquisadora: Aqui nesse relacionamento não vemos um amor, uma conexão né? Então vocês acham que ela de certa forma é culpada?

Ka: Sim, porque ela é relaxada.

Ev: Os dois.

Ka: É mais da parte dela.

Ev: Ele é o culpado, pois é um pão duro. Ao invés de gastar dinheiro bebendo, ele devia dá um banho de loja na mulher dele.

Pesquisadora: E por que vocês acham que o nome desse texto é: “apelo”?

Alunos: Por que tá fazendo um apelo pra ela voltar.

Pesquisadora: Vocês gostaram desse texto?

Alunos: Gostamos.

Pesquisadora: Em relação ao anterior (o texto)... aquele das costelas qual vocês gostaram mais?

Alunos: desse.

Ev: Aquele não colou não professora.

(Alunos começam a rir)

Módulo II

Leitura do poema: Noturnos

Pesquisadora: Por que noturnos? O que é noturnos?

Aluno: é a noite.

Pesquisadora: Isso, é um poema que fala da noite, do sono. O que a gente faz à noite geralmente?

Alunos: dorme.

Pesquisadora: Porque a noite é o período de descanso. Vocês quando saírem daqui vão dormir também.

Aluno: Eu tenho insônia professora, às vezes durmo de 1 hora da madrugada.

(A pesquisadora lê a primeira estrofe e lança algumas perguntas para a turma)

Pesquisadora: Vamos pensar! Que sonhos são esses que ele tá falando? Por que o eu lírico fala que hoje tem pesadelos. E esse “hoje” significa o quê?

Aluna: É que as fronhas da infância significam que ele vivia tranquilo quando era criança, mas quando cresceu ficou estressado, não dormia bem aí tinha pesadelos.

Pesquisadora: Então esses sonhos da infância são o momento de tranquilidade e da imaginação sem pensar em preocupações, mas quando fica adulto se frustra diante da realidade. Por que será que a cabeça pesa mais que o travesseiro?

Aluna: Porque ele não consegue dormir, pois está preocupado com algo aí não consegue dormir pensando nos problemas.

(A pesquisadora prossegue a leitura)

Pesquisadora: O que é uma pólvora? Por que será que ela aparece no quarto?

Aluno: a bala de revólver tem, serve para fogos de artifício também.

Pesquisadora: E se tivesse um barril de pólvora no quarto de vocês o que aconteceria?

Lu: Ave Maria professora! Explodia tudo.

(Os alunos riem)

Aluno: Essa explosão é como se fosse os problemas dele, que tem perturbado muito.

Da: Ele tá estressado professora, em tempo de explodir.

Pesquisadora: E o dia o que representa? São as responsabilidades e a correria do dia.

Lu: Acho que ele não tem descanso, aí sente que vai explodir igual a um barril de pólvora.

Pesquisadora: Muito bem Lu. Vejam bem que o eu lírico afirma: “nenhuma ovelha/pula a cerca da minha insônia”, o que isso pode nos sugerir? O que o povo manda fazer quando temos insônia?

Aluno: Toma chá.

(Todos os alunos riem)

Lu: Mas tem também aquele negócio de contar carneirinhos, acho que o poema fala disso. Quando ele diz que abate todas é porque já pegou no sono.

(Pesquisadora lê o seguinte verso: “e quanto à lã/ serve de enchimento/ para o travesseiro/ serve/ a cada manhã/ para travestir-me/ de cordeiro”. Por que será que o sujeito lírico se traveste de cordeiro?)

Aluno: É travestir professora?

(Todos os alunos começam a rir)

Lu: Ele usa uma roupa, uma coberta, quer esconder quem ele é. Ele não mostra quem é, mexa pra vê! É uma máscara, veste a roupa de cordeiro, mas não é cordeiro.

Fr: É a falsidade das pessoas, tem gente que se finge de bonzinho, mas é uma pessoa perigosa.

Pesquisadora: Muito bem turma, as pessoas durante o dia assumem uma máscara de cordeiro, de noite elas são outras.

Ga: Tem muita gente assim professora que se finge, usa uma máscara para enganar os outros.

Pesquisadora: Exatamente Ga. O eu lírico tece uma crítica a essa atitude do homem, pois somos um “noturnos” mesmo. Somos cordeiro de manhã e lobos à noite, pois as pessoas não se mostram de fato, elas se travestem.

ANEXOS

Anexo 1: Fotos da intervenção

Foto 1: Momento de leitura e discussão da antologia.



Fonte: OLIVEIRA, 2014.

Foto 2: Leitura silenciosa e discussão coletiva dos poemas.



Fonte: OLIVEIRA, 2014.

Foto 3: Organização dos cartazes para o sarau poético.



Fonte: OLIVEIRA, 2014.

Foto 4: Ilustração dos poemas de Sérgio de Castro Pinto nos cartazes.



Fonte: OLIVEIRA, 2014.

Foto 5: Poemas ilustrados: “Diário”.



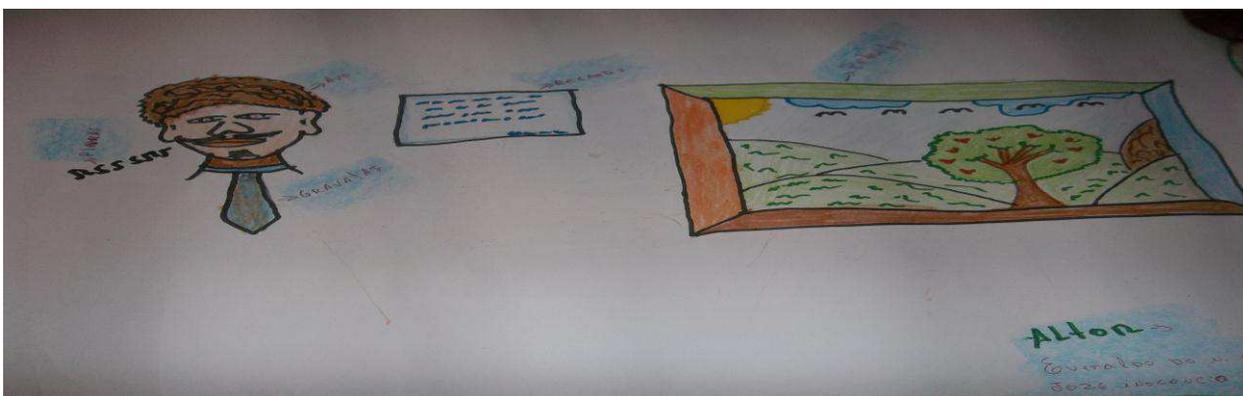
Fonte: OLIVEIRA, 2014.

Foto 6: Ilustração do poema: “Tabagismo”.



Fonte: OLIVEIRA, 2014.

Foto 7: Ilustração do poema: “Os retratos dos avós”.



Fonte: OLIVEIRA, 2014.

Foto 8: Organização do “mural poético”.



Fonte: OLIVEIRA, 2014.

Foto 9: Divulgação do “mural poético”.



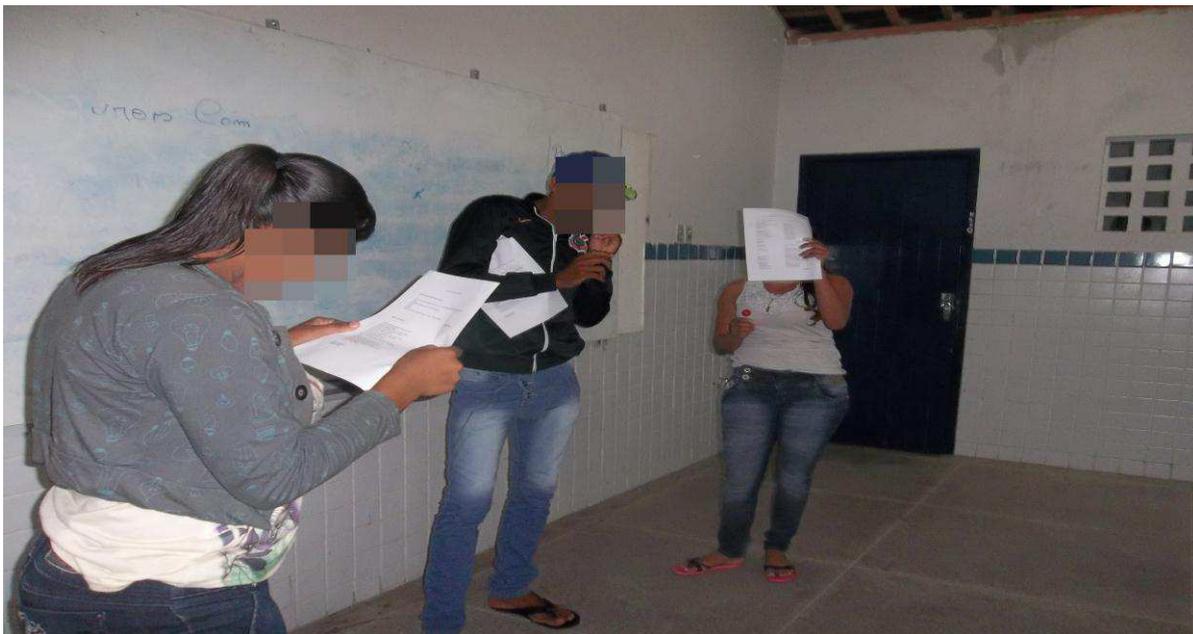
Fonte: OLIVEIRA, 2014.

Foto 10: Mural poético.



Fonte: OLIVEIRA, 2014.

Foto 11: Sarau poético: Encenação do poema “Briga no beco” de Adélia Prado.



Fonte: OLIVEIRA, 2014.

Foto 12: Sarau poético: Encenação de “Poema tirado de uma notícia de Jornal” de Manuel Bandeira.



Fonte: OLIVEIRA, 2014.

**Anexo 2: Comprovante de envio do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)
da UFCG**

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ALCIDES CARNEIRO /
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RECEPÇÃO DA POESIA DE SÉRGIO DE CASTRO PINTO NO ENSINO

Pesquisador: Gabriela Santana de Oliveira

Versão: 2

CAAE: 45105114.0.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 042744/2015

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A RECEPÇÃO DA POESIA DE SÉRGIO DE CASTRO PINTO NO ENSINO MÉDIO que tem como pesquisador responsável Gabriela Santana de Oliveira, foi recebido para análise ética no CEP Hospital Universitário Alcides Carneiro / Universidade Federal de Campina Grande em 15/05/2015 às 09:21.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br