

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ALAINÉ DA SILVA LOPES

A POESIA POR UM *FLASH*: práticas de leitura e escrita de haicais

RIO DE JANEIRO

2021

Alaine da Silva Lopes

A POESIA POR UM *FLASH*: práticas de leitura e escrita de haicais

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa ProfLetras, Universidade Federal do
Rio de Janeiro, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre Profissional em
Letras

Orientadora: Ana Crélia Dias

Rio de Janeiro

2021

|

FICHA CATALOGRÁFICA

Alaine da Silva Lopes

A POESIA POR UM *FLASH*: práticas de leitura e escrita de haicais

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa ProfLetras, Universidade Federal do
Rio de Janeiro, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre Profissional em
Letras

Aprovada em

Professora Doutora Ana Crélia Dias (Orientadora)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

nome, titulação e instituição a que pertence

nome, titulação e instituição a que pertence

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus por me amparar em cada passo dessa trajetória e por ter permitido tornar essa pesquisa uma experiência de fato transformadora.

Aos meus pais que, apesar de terem tido pouca oportunidade de estudar, sempre reconheceram a importância de ter uma formação e me apoiaram com carinho, compreensão e palavras de força em todas as etapas até aqui.

Ao meu companheiro, Luiz, pessoa com quem compartilhei todas as alegrias e as aflições dessa jornada e que me ajudou a renovar o ânimo quando tudo parecia impossível.

A todos os meus amigos da turma 06 do programa Profletras, por me ensinarem tanto sobre lutas e sonhos, ambos com a mesma intensidade.

À Alessandra Almeida, por tamanha lealdade durante todo processo de escrita da dissertação. Obrigada pela cumplicidade e pela solidariedade do ouvido mesmo nos dias mais conturbados. Minha companheira de prosa e poesia!

À minha orientadora, Ana Crélia Dias, que além de ser uma referência pelo seu compromisso ético com a educação e com a literatura, orientou este trabalho de forma incansável, conciliando sempre sabedoria e sensibilidade. Obrigada por me apontar tantas vias possíveis, mas, principalmente, por experimentar ombro a ombro todas as venturas e as desventuras do percurso que foi sendo construído.

Aos membros da banca, Flávia Amparo, Marcos Pasche e Raquel Souza, pelo olhar atento e pelas consistentes considerações que tornaram ainda mais significativa a minha caminhada.

A todos os professores do Profletras que dedicam força e esperança à qualidade da educação pública desse país.

À revisora Vanusa de Melo, pelo profissionalismo e pela sensibilidade diante de tantos percalços.

Aos meus alunos da Escola Municipal Olga Benário Prestes, o verdadeiro fundamento desta pesquisa, obrigada por me lembrarem todos os dias uma das formas de exercer a função do meu espírito por aqui.

RESUMO

LOPES, Alaine da Silva. **A poesia por um flash:** práticas de leitura e escrita de haicais. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021

Tendo em vista a recorrente dificuldade dos jovens alunos em interpretar e fruir textos poéticos, esta pesquisa buscou os caminhos para um enfrentamento mais autônomo e consciente dessa forma literária. Devido à pandemia do coronavírus, o trabalho que havia sido elaborado para uma aplicação em sala de aula sofreu adaptações, tornando-se uma proposta acompanhada de reflexões da didática da literatura e suas implicações na prática pedagógica. Em consonância com as concepções de Candido (2011), que defende a educação literária como um direito e um bem necessário, todas as etapas exploraram as particularidades da expressão poética de modo a reconhecer sua importância para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e afetivo dos sujeitos. A fim de favorecer a experiência estética e ampliar as possibilidades de leitura dos textos, planejou-se um estudo a partir dos poemas de haikai de modo a considerar uma relação entre certas especificidades do gênero e a linguagem fotográfica. Com base em COLOMER (2007) e com vistas ao progresso leitor, o plano de trabalho foi constituído de procedimentos como leitura solitária, leitura compartilhada em grupo e leitura com o especialista da obra selecionada *Haikai do Brasil*, organização de CALCANHOTO (2014). Após as etapas de leitura dos haicais com o público previsto — alunos do 7º ano do ensino fundamental —, foi projetada a produção de registros fotográficos de objetos ou eventos do cotidiano como um ponto de partida para a escrita de haicais, esses pequenos poemas-retrato de origem japonesa. Essa experiência autoral procurou propiciar o exercício da concisão de palavras e imagens como um esforço de elaboração linguística e simbólica que permitisse a esses jovens uma tomada de consciência frente aos limites do texto e aos seus próprios limites enquanto leitores, como problematizam Rouxel e Langlade (2013).

Palavras-chave: Estudo de poesia. Haikai. Leitura literária. Escrita literária.

ABSTRACT

LOPES, Alaine da Silva. **Poetry by a flash:** practices of reading and writing haiku. Rio de Janeiro, 2021. Dissertation (Professional Masters in Literature) – School of Literature, Rio de Janeiro Federal University, Rio de Janeiro, 2021

Because of the recurring difficulty of young students to interpret and enjoy poetic texts, this study searched for pathways to a more autonomous and conscious way of interacting with this literary form. Due to the Coronavirus pandemic, the study that had been designed for application in the classroom had to be adapted, becoming a proposal accompanied by didactic reflections on literature and its implications on the practice of teaching. In line with the conceptions of Candido (2011), who argued that literary education is a necessary right and benefit, all the steps were explored of the particularities of poetic expression, to recognize its importance to the cognitive, intellectual and affective development of the subjects. To favor the esthetic experience and expand the possibilities of reading texts, the study was designed using haiku poems to consider a relationship between certain specificities of gender and photographic language. Based on Colomer (2007) and aiming to develop appreciation for reading, the study plan consisted of procedures such as solitary reading, shared reading in groups and reading with a specialist, of the work *Haikai do Brasil*, organized by Calcanhoto (2014). After the reading of the poems, the participants (seventh grade students) were asked to produce photographic records of everyday objects as a starting point to write their own haikus (small poems of Japanese origin). This experience of authorship sought to promote the exercise of concise expression of words and images as part of an effort for linguistic and symbolic elaboration to allow these young people to confront the limits of the text and their own limits as readers, as problematized by Rouxel and Langlade (2013).

Keywords: Study of poetry. Haiku. Literary reading. Literary writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Capa aberta	68
Figura 2 –	Haicai de Mário Quintana	69
Figura 3 –	Haicai de Lêdo Ivo	70
Figura 4 –	Link para trecho de <i>O carteiro e o poeta</i>	85
Figura 5 –	Noturno	101
Figura 6 –	Haicai do aluno A	108
Figura 7 –	Haicai do aluno A	110
Figura 8 –	Haicai do aluno A	111
Figura 9 –	Haicai do aluno A	112
Figura 10 –	Haicai do aluno A	113
Figura 11 –	Haicai do aluno B	114
Figura 12 –	Haicai do aluno B	115
Figura 13 –	Haicai do aluno B	116
Figura 14 –	Haicai do aluno B	117
Figura 15 –	Haicai do aluno B	118
Figura 16 –	Aluno A (print 1)	127
Figura 17 –	Aluno A (print 2)	127
Figura 18 –	Aluno A (print 3)	127
Figura 19 –	Aluno A (print 4)	127
Figura 20 –	Aluno A (print 5)	128
Figura 21 –	Aluno A (print 6)	128
Figura 22 –	Aluno A (print 7)	128
Figura 23 –	Aluno A (print 8)	128
Figura 24 –	Aluno A (print 9)	129
Figura 25 –	Aluno A (print 10)	129
Figura 26 –	Aluno A (print 11)	129
Figura 27 –	Aluno A (print 12)	129
Figura 28 –	Aluno A (print 13)	130
Figura 29 –	Aluno A (print 14)	130
Figura 30 –	Aluno B (print 1)	130
Figura 31 –	Aluno A (print 2)	130

Figura 32 –	Aluno B (<i>print</i> 3)	131
Figura 33 –	Aluno B (<i>print</i> 4)	131
Figura 34 –	Aluno B (<i>print</i> 5)	131
Figura 35 –	Aluno B (<i>print</i> 6)	131
Figura 36 –	Aluno B (<i>print</i> 7)	132
Figura 37 –	Aluno B (<i>print</i> 8)	132
Figura 38 –	Aluno B (<i>print</i> 9)	132
Figura 39 –	Aluno B (<i>print</i> 10)	132
Figura 40 –	Aluno B (<i>print</i> 11)	133
Figura 41 –	Aluno B (<i>print</i> 12)	133
Figura 42 –	Aluno B (<i>print</i> 13)	133
Figura 43 –	Aluno B (<i>print</i> 14)	133
Figura 44 –	Aluno B (<i>print</i> 15)	134
Figura 45 –	Aluno B (<i>print</i> 16)	134
Figura 46 –	Aluno B (<i>print</i> 17)	134
Figura 47 –	Aluno B (<i>print</i> 18)	134
Figura 48 –	Aluno B (<i>print</i> 19)	135
Figura 49 –	Aluno B (<i>print</i> 20)	135
Figura 50 –	Aluno B (<i>print</i> 21)	135
Figura 51 –	Aluno B (<i>print</i> 22)	135
Figura 52 –	Aluno B (<i>print</i> 23)	135
Figura 53 –	Aluno B (<i>print</i> 24)	135
Figura 54 –	Aluno B (<i>print</i> 25)	135

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 DO ACESSO À FRUIÇÃO, PRINCÍPIOS DA PRÁTICA LITERÁRIA	13
2.1 CONSTRUÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA PÓS-COLONIAL	24
3 O LUGAR DA POESIA NA ESCOLA.....	36
3.1 FOTOGRAFIA, UMA PORTA DE ENTRADA AO TEXTO POÉTICO	45
3.2 HAICAI: A POESIA POR UM <i>FLASH</i>	55
4 DA OBRA SELECIONADA.....	66
4.1 CONTEXTO DE PESQUISA	73
5 PROPOSTA DIDÁTICA	76
5.1 REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DIDÁTICA.....	85
5.2 INTRODUÇÃO AO ESTADO POÉTICO	86
5.3 PLANO DE LEITURA DA OBRA SELECIONADA.....	955
5.4 PLANO DE PRODUÇÃO DE HAICAIS	103
6 ANÁLISE DOS DADOS	1077
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	12020
REFERÊNCIAS.....	12323
ANEXO A – PRINTS DAS MENSAGENS DE WHATSAPP DOS ALUNOS	12727

1 INTRODUÇÃO

Há pouco mais de dez anos, recém formada no curso de Português-Literaturas pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), iniciava minha prática como professora. Figurou-se, então, como minha primeira experiência o trabalho na rede privada de ensino com cursos preparatórios de pré-militar e pré-vestibular. Nessas instituições, os professores da minha área recebiam um caderno com orientações de conteúdos específicos para as aulas de produção textual, gramática e interpretação de textos. Apesar desse tratamento bastante segmentado, havia uma tendência a explorar os temas das aulas a partir de numerosa oferta de textos literários.

No entanto, a forma como se abordava esse tipo de texto se limitava às demandas dos editais dos concursos e/ou aos conteúdos curriculares e pouco se distinguia do tratamento dado pela maioria dos livros didáticos utilizados até hoje nas escolas de ensino regular, a saber: ênfase nas questões formais (tipos de verso, rimas), teóricas (conceitos como eu-lírico), além do reconhecimento de temas gramaticais. Toda essa prática deflagra o descompromisso dos materiais didáticos quanto às peculiaridades do texto literário, sobretudo do texto poético. As transcrições, no geral, infringem as versões originais com quebras de versos e estrofes para adaptá-las a um espaço em concorrência com outras inúmeras informações nas páginas. Desse modo, as propostas de ensino se aplicam sem qualquer estímulo ao profícuo diálogo do leitor com o texto, sabotando o gênero poético enquanto potência especialmente criativa e expressiva da linguagem.

Pouco tempo depois, paralelamente a essa experiência, ingressava na rede pública para atuar no segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), contexto em que me encontro em atividade até hoje e que considero como a válvula propulsora desta pesquisa. É a partir da concepção de escola pública como espaço democrático e regido pelos princípios da igualdade de direitos cidadãos que este trabalho busca refletir sobre as trajetórias possíveis de acesso à educação literária com especial atenção ao texto poético como um bem cultural indispensável à vida humana e capaz de promover o pensamento crítico e autônomo.

Embora eu reconhecesse que a experiência literária de um indivíduo atuasse como um divisor de águas nas suas formas de perceber o mundo e tão logo a força dessa experiência pudesse transformar os percursos de sua história, essa constatação sempre foi intuitiva e fruto de uma relação pessoal com a literatura. Mesmo concluída a minha formação inicial, o trabalho que eu desenvolvia com poesia em sala de aula parecia corresponder apenas a uma

convicção particular sobre essa potência literária, mas descolado, aparentemente, de princípios e fundamentos. Somente com a entrada para o mestrado profissional, pude consolidar caminhos que fizessem dialogar o conhecimento teórico e a experiência prática de que tanto trata o Paulo Freire no conjunto de sua obra.

É certo que a ausência de um plano com objetivos e métodos mais claros com o texto poético alimenta certa desconfiança da comunidade escolar a respeito das contribuições desse gênero para a formação dos jovens. O que se tem em decorrência disso é o aumento de uma resistência não só por parte dos alunos, mas também dos professores que, inseguros sobre os caminhos da sua prática, optam pela abstenção ou pela via do aproveitamento instrumental desse texto.

Contudo, antes mesmo de planejar formas de abordagem, Pinheiro (2018) alerta sobre a necessidade de reconhecer o lugar e a função da poesia em nossa própria vida e assegura: “Sem ter claras as funções sociais da poesia, dificilmente o professor se engajará na militância pela vivência do poético com seus alunos.” (PINHEIRO, 2018, p. 9). Mas as ditas funções sociais não correspondem à lógica pragmática de nossa sociedade de consumo. Primeiro porque não se lê ou se escreve poesia para elevar a capacidade produtiva de um indivíduo, pelo menos não na concepção de produtividade empregada pelas leis do mercado. Segundo porque a poesia, mais comprometida com a apuração da sensibilidade e com as novas formas de testemunhar a vida, não se apresenta nem como um objeto para satisfação imediata nem como uma ferramenta dada à reprodução técnica. Ela está ligada a um modo mais íntimo de relação com a palavra e não pode, assim, ser reduzida à função comunicativa de outros gêneros do discurso. Por tudo isso, sua função social “[...] não é mensurável segundo modelos esquemáticos de avaliação escolar”, como defende Pinheiro (2018, p. 18).

Nesse sentido, assumir os desafios de uma pesquisa em defesa da poesia na escola nasce da certeza de que a sensibilidade não é uma qualidade exclusiva de artistas e poetas. Não há quem sinta de um modo diferenciado. Todos sentem, mas a questão está na capacidade de expressar o que se sente. Saber organizar suas emoções ou se aproximar das de outra pessoa por meio da expressão não deve ser um privilégio, é um direito. Direito de atentar para novas dimensões da vida.

Além disso, acredito que entre o sentir e o expressar caiba certo apelo pela acuidade. Não basta transbordar afetos ou dominar um código linguístico. Suponho a necessidade de educar o olhar. Por isso, esta pesquisa lançou mão das câmeras fotográficas dos celulares em punho não para simplesmente aproveitar um suporte tecnológico familiar à cultura dos jovens.

Era necessário ter como ponto de partida algo que já estivesse no domínio dos alunos, algo que se apresentasse como um terreno seguro e dali saltasse para o terreno mais instável da poesia. Terreno onde uma pedra nunca é somente uma pedra e onde há sempre profundo interesse em atravessar a superfície das coisas visíveis.

Como a intenção inicial era provocar situações para inverter o foco acostumado das lentes dessas câmeras, pensei em explorá-las a partir de uma perspectiva que denominei *selfie invertida*. A proposta visava a desconstruir um pouco as corriqueiras projeções da própria imagem que, forjadas para causar determinadas reações ou impressões através de suas publicações nas redes, pouco contribuem para formar consciências mais críticas sobre os efeitos de ser e estar no mundo. O objetivo era gerar um deslocamento dessas lentes para fora, em busca de objetos, paisagens ou eventos que, de alguma forma, pudessem refletir algo sobre si mesmo. Essa procura não se restringia a um simples processo de espelhamento, pois se sabe que a identificação também pode ocorrer a partir de contrastes ou estranhamentos. Não há dúvidas de que aquilo que nos incomoda ou nos causa aversão pode, inclusive, trazer mais revelações sobre nós.

Assim como o poeta, o fotógrafo não se limita ao registro daquilo que culturalmente foi construído como belo ou grandioso. Pode haver também uma busca pelo sórdido do mundo, das relações dissonantes entre seres e coisas ou ainda uma busca pelas miudezas e por detalhes sutis. Capturar o que se torna ínfimo ou imperceptível no cotidiano para transcendê-lo em significação através das palavras é um desafio poético que levou o presente plano de leitura e escrita a considerar as contribuições de um gênero específico, o haicai. Tal escolha também se justifica por entender que a síntese de palavras e imagens, peculiar à referida forma poética, seja um exercício de experimentação estética fundamental para intensificar a adesão do texto literário.

Possibilitar um novo modo de ver, impregnado de introspecção, tornou-se uma tarefa introdutória à leitura e à escrita de poesia. Isso porque partir de recortes fotográficos como representações das paixões, dos sentimentos ou de histórias se constitui num trabalho de inferência igualmente exigido pela linguagem poética. Por essa razão, imagens e palavras alimentaram aqui o projeto incansável do dizer e do fazer ver. E, embora o diálogo entre literatura e outras artes seja uma questão bastante explorada no universo acadêmico, ela chega à escola básica de forma problemática. No geral, os livros didáticos oferecem uma abordagem superficial do que seria esse cruzamento de linguagens, pois as propostas frequentemente se reduzem ao reconhecimento de semelhanças e de diferenças quanto ao tratamento do tema.

Não há uma reflexão mais aprofundada sobre os efeitos decorrentes das especificidades dessas linguagens. Dessa forma, investi na conversa entre fotografia e texto poético de modo que contribuísse com este processo complexo que é a formação do leitor literário e, especialmente, do leitor de poesia.

Assim, esta pesquisa buscou compreender as contribuições de leitura de cada indivíduo, mas também tentou oferecer caminhos que ajudassem a superar o nível de entendimento básico dos textos. Para isso, foram planejadas etapas de leitura e de escrita compartilhadas que ora contavam ora não contavam com a intervenção especializada. As trocas, os diálogos sobre os textos lidos e escritos pelos próprios jovens com a atuação posterior da mediação da professora sustentaram o propósito de tornar as leituras horizontais e as verticais de fato complementares. Dessa forma, refletimos acerca dos passos que pudessem favorecer não só a afirmação de leitores enquanto sujeitos e de sujeitos enquanto leitores, mas também, a formação de um senso coletivo para o melhor enfrentamento e aproveitamento das composições poéticas.

Nesse sentido, este plano de trabalho não se orientou por uma perspectiva que considera a autonomia uma conquista solitária, como muito se advoga, mas como resultado da cooperação e do esforço conjunto no espaço da sala de aula. Essa ação é, sem dúvida, uma atitude política com vistas à participação ativa e integrada daqueles que devem ter garantido o direito de avançar na sua relação com os textos. Para que isso aconteça será sempre necessário estabelecer a máxima coesão entre as experiências sociais dos estudantes e os saberes teóricos.

Contudo, atravessada pelo contexto pandêmico do novo coronavírus e pelas intercorrências do ensino remoto, esta pesquisa precisou sofrer alguns importantes desvios nas rotas de ações até então planejadas para as aulas presenciais. Houve repercussões que vão da negação de acesso dos jovens à obra selecionada para o trabalho até a ruptura de atendimento sincrônico à turma, em que todos os impactos incidiram quantitativa e qualitativamente na produção dos dados a serem analisados, mas trouxeram confirmações não apenas sobre o que significa uma proposta com o texto poético na escola, mas também sobre o lugar da educação literária nos projetos de políticas públicas do nosso país.

2 DO ACESSO À FRUIÇÃO, PRINCÍPIOS DA PRÁTICA LITERÁRIA

Por mais que se reconheça a escola como a principal propagadora da cultura letrada em nossa sociedade, seria um equívoco responsabilizá-la de forma exclusiva pela democratização da literatura e pela formação dos leitores. Para que um indivíduo desenvolva as condições de ler e escrever textos literários de forma mais significativa, precisamos compreender melhor a complexidade dos fatores envolvidos nesse processo. Para isso, não podemos dispensar a reflexão do que significa a própria literatura, tampouco do que está em jogo para que ela seja efetivamente uma potência transformadora para os seres.

Assim, inicialmente, esta seção apresentará as concepções de literatura na perspectiva de críticos e especialistas como fundamento teórico para avançar com uma reflexão mais ampla sobre as formas como essas mesmas concepções poderiam ser encaminhadas no âmbito da educação literária. Em seguida, serão problematizadas algumas questões cruciais para o desdobramento de uma prática voltada para a apropriação de textos literários, a saber: leitura subjetiva, leitura em voz alta, conversa literária e experiência estética com a leitura e com a construção de imagens em textos poéticos. Encontram-se na seção 3, *O lugar da poesia na escola*, a contextualização dessa prática no espaço escolar e as suas especificidades na unidade de ensino para a qual foi planejada nossa proposta de trabalho.

Conforme Candido (2011), é preciso situar a convivência com a literatura no campo dos direitos fundamentais à espécie humana. Para o crítico literário, existe uma linha tênue que separa os bens dispensáveis dos indispensáveis à sobrevivência dos humanos, visto que essa separação é feita a partir de critérios que variam de acordo com cada época, cada cultura e, principalmente, com as divisões de classes sociais. Sendo assim, a leitura e, especialmente, a leitura literária não foram historicamente concebidas como um bem comum. Embora esses escritos do autor se situem em fins da década de 1980, o cenário não teve o avanço necessário em relação à educação literária e, mesmo que tenha ocorrido a democratização do acesso ao ensino, essa forma de ampliação da cultura escrita não garantiu a todos a fruição da arte e da literatura. Ele assegura que essas duas categorias constituem mais que um patrimônio imaterial das civilizações, elas permitem que os indivíduos, por meio da criação e da fabulação, suportem as complexidades e contradições da vida real. A respeito do possível papel humanizador da literatura, justifica Candido (2011):

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) 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. (CANDIDO, 2011, p. 180, grifo do autor).

Tanto Candido (2011) como Michèle Petit (2009), antropóloga francesa que se dedica a pensar práticas leitoras em grupos socialmente vulneráveis, confirmam a importância do contato dos seres humanos com as figurações simbólicas utilizadas para a representação do mundo real. Para eles, a literatura é um meio de promover o equilíbrio psíquico, com melhor organização da mente e dos sentimentos. Apesar francesa, a pesquisa de Petit foi desenvolvida em diferentes países, dentre eles a Colômbia, cuja realidade desigual guarda semelhanças com a do Brasil.

PETIT (2009) se ocupa do estudo do papel da leitura na construção e na descoberta dos próprios sujeitos, assegura que ler alimenta a capacidade de imaginar e inaugurar espaços, encenar novos papéis, de modo a experimentar e a identificar-se com os medos ou desejos dos outros. Assim, a leitura ocupa um lugar de liberdade em que se tornam possíveis a independência e a autonomia. A autora ressalta, inclusive, a possibilidade de certas leituras literárias atenuarem o sentimento de insegurança de alguns indivíduos, principalmente dos jovens, pois revelam conflitos humanos com os mais diversos graus de complexidade o que favorece processos de identificação. Essa dinâmica de reconhecimento através do outro pode provocar a visão mais universalizada de dores e sofrimentos antes considerados exclusivos.

Especialmente quando não provoca uma relação de espelhamento, o texto literário com sua natureza metafórica e, por isso, ligado de forma mais oblíqua ao real, exige que os leitores associem ideias mais inusitadas e criativas. Reitera PETIT (2013): “É precisamente ali, onde se oferece uma metáfora, e onde é possível tomar uma distância, que o texto está em condições de trabalhar o leitor” (PETIT, 2013, p. 48). Sem dúvida, esse é um exercício que requer flexibilidade, sensibilidade e fantasia. Por conseguinte, a relação de maior intimidade estabelecida com a língua e a literatura, através das práticas de leitura, contribui também para reduzir impasses que o leitor costuma enfrentar diante de construções ambíguas, polissêmicas e insólitas nos textos.

Candido (2011), ao refletir sobre as razões por que concebe o literário como bem cultural indispensável à humanidade, dispara: “[...] a literatura [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2011, p. 175). Para o autor, a literatura como potência capaz de transfigurar a

vida, permite-nos as condições de suportar o mundo real. Por isso, precisamos recuperar a capacidade de simbolizar de crianças e jovens porque, do contrário, a experiência limitada da realidade pode se tornar angustiante.

Desenvolver as habilidades de fantasiar e de submeter o mundo concreto ao fluxo da imaginação requer uma atitude de distanciamento do real. Tal dinâmica mobiliza o sujeito, deslocando-o de sua posição para repensar novos lugares, novas narrativas e, naturalmente, novas maneiras de atribuir sentido à vida. Essa forma de ensinar a olhar com novos modos de ver e de transfigurar o real é de uma exigência simbólica que muito pode contribuir também para refinar a inteligência.

Ainda como atividade formadora da individualidade, Petit (2013) acrescenta que a leitura, no caso de jovens à margem, pode colaborar na criação de mecanismos de defesa e resistência a certos processos de exclusão ou a outras formas de adversidade. Mas, para que as relações dos leitores atingissem esse grau de alcance com os textos, seria primordial que eles fossem convidados mais vezes a se deslocarem de uma posição passiva como receptores de ideias pré-concebidas para ocuparem a posição de sujeitos ativos capazes de atribuir sentidos possíveis aos textos.

As formas como essa apropriação pode se efetivar mobilizam muitas vezes aquilo que estava no inconsciente para a consciência ou promovem retomadas de informações retidas na memória. Toda essa dinâmica psíquica de construção de sentidos dos objetos, em busca do que eles têm para nos dizer a respeito do mundo permite que esse mesmo mundo se torne mais inteligível para nós, leitores. Assim, reconhecer mais facilmente as possibilidades de representação da vida em um objeto, seja ele verbal ou não, deve se constituir na tarefa permanente de um projeto de formação do leitor literário.

Todavia, Colomer (2007) oferece algumas ressalvas sobre as condições em que tem ocorrido essa formação no contexto das últimas décadas. A autora trata especificamente da realidade espanhola, ainda assim, alguns pontos de convergência podem ser observados, sobretudo em relação ao que falta alcançar na mediação da literatura na escola. Se, por um lado, os espanhóis parecem estar mais à frente de nós em relação às questões de acesso, por outro, compartilhamos dificuldades semelhantes no que se refere à mediação.

Além disso, Colomer (2007) retrata uma série de outros impasses que também podemos observar no nosso país. Para ela, fatores como a existência de uma minoria altamente alfabetizada, a falta de consciência sobre os reais custos e sobre a importância de

formar leitores, a atual concorrência dos meios audiovisuais com as funções que antes pertenciam à literatura no que se refere ao consumo da ficção, bem como as condições sociais totalmente desfavoráveis à solidão e à concentração, são preponderantes para o baixo êxito na formação de leitores. Já bem cedo, a própria cobrança escolar quanto ao sucesso das crianças na leitura e na escrita pode contribuir para alimentar formas de resistência e até de repúdio a essas atividades. Muitos, por falta de cooperação familiar ou de outras formas de intervenção nesse processo, tornam-se leitores inseguros e com menos chances de aproveitamento dos benefícios da leitura.

Outro fator que vem tornar ainda mais complexo o processo de formação de leitores é o descompasso entre a nova era digital e a realidade do ensino tradicional. Enquanto as novas gerações aprenderam a operar com o pensamento em rede devido ao excesso e à simultaneidade com que se propagam as informações nos meios digitais, a escola mantém a sua forma de produzir conhecimento a partir de uma lógica gradativa e linear que ainda respeita os esquemas conceituais em sequência. Hoje, a palavra de ordem é aceleração. Porém, diante desse ritmo vertiginoso dos novos tempos, temos cada vez mais deterioradas as condições da observação atenta. O excesso de estímulos, sobretudo em função do contato diário com os meios audiovisuais, desencadeia um grau de esgotamento e saturação capaz de gerar apatia nos sujeitos, comprometendo-os no pensar e no agir. Isso porque o usuário midiático acumula os estímulos em um intervalo de tempo tão curto que se torna incapaz de processar na consciência aquilo que foi captado na esfera da percepção. Essa dinâmica explica muito sobre a tendência à volatilidade do nosso olhar sobre os fatos do cotidiano e também sobre a dificuldade dos jovens em deter a atenção sobre a leitura de um texto.

Se ler pressupõe diálogo com uma voz interior, como acionar a concentração necessária para ouvi-la, evitando tantos outros estímulos perceptivos ao redor? Espera-se do texto escrito a mesma resposta imediata de outros suportes, como a televisão e a internet. Mas é preciso, de algum modo, resistir à pressão dos ritmos da atualidade, pois é a partir do exercício da atenção que viabilizamos o olhar de curiosidade, este primeiro degrau na produção dos saberes.

Diante disso, ainda que acusem a escola de ter se tornado uma entidade obsoleta devido à manutenção de muitas das suas práticas, precisamos reconhecer o seu desafio e a importância do seu papel enquanto instituição e talvez a única ainda responsável por encaminhar ações para a organização do pensamento subjetivo e ações de combate à dispersão dentro desse contexto, como aponta Sibilia (2012):

Por isso é tão vital resistir ao fluxo mediante estratégias de fixação, algo que a escola contemporânea deveria assumir como um difícilíssimo compromisso. Seja como for, o que vier a acontecer só ocorrerá nesse ambiente hiperestimulado e hiperestimulante, porque esse é o contexto no qual vivemos. Portanto, não se trata de verter todas as energias em tentativa de bloqueá-lo ou isolar-se, mas de tentar algo muito mais complicado e interessante: conceber modos de se subjetivar, pensar e dialogar nessas condições. (SIBILIA, 2012, p. 91-92).

Por tudo isso, é necessário considerar a atuação da literatura para além do simples comunicar. Ela é também potência que possibilita, através das suas múltiplas representações do mundo, novas formas de compreendê-lo. Além disso, inaugura um espaço de liberdade necessário à construção da autonomia do pensamento, habilidade que, por sua vez, proporcionará as condições para que o indivíduo possa se reposicionar diante de várias questões, inclusive da própria lógica hegemônica do mercado.

Em decorrência dessa mesma lógica, uma parcela dos grandes grupos editoriais passa a determinar previamente a matéria a ser desenvolvida por autores em suas obras, de modo a adaptá-las às supostas demandas do público consumidor. Algumas editoras evitam ao máximo qualquer conteúdo que supostamente possa estimular maus hábitos com leituras consideradas perigosas ao leitor. Em outras palavras, evitam-se a todo custo leituras que suscitem novas perguntas, novos incômodos já que a intenção é agradar ao público, oferecendo-lhe apenas o conforto das respostas e a reprodução daquele conhecimento aceito como padrão.

Desse modo, submete-se a literatura às supostas questões de gosto, à necessidade de entretenimento, às áreas de estudos específicos, às expectativas religiosas e, aliás, a uma pauta moralizadora que vai de encontro às potencialidades da escrita enquanto processo criativo. Assim, muitas editoras de livros, entre outras variantes citadas ao longo desta seção, atuam de forma incisiva sobre a formação dos leitores. No entanto, para que a literatura exerça seu potencial transformador, como mencionado anteriormente, deve-se garantir a todos o direito à experiência estética com os textos e essa tarefa transborda os limites que desejam impor às produções literárias.

Diante disso, poderíamos considerar relevante e necessária a criação de um órgão que atuasse em representação e em defesa do literário? Sem dúvida, essa questão nos faria levantar uma série de outras questões, inclusive a respeito da própria concepção de literatura e de sua suposta função na sociedade. Enquanto potência artística da palavra e um bem comum a toda a humanidade, regulamentar as formas de sua manifestação poderia representar uma contradição. Isso porque a liberdade — pelo menos teoricamente colocada como princípio das produções artísticas — estaria ameaçada.

Por outro lado, de que modo poderíamos garantir intervenções mais efetivas sobre essa espécie de “higienização” dos temas na literatura? Refiro-me, por exemplo, ao movimento controverso que censurou a obra *Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga sob acusação de disseminar uma suposta ideologia de gênero. Essa forma de proibição igualmente nos destituiria do acesso às grandes questões que, através da matéria literária, representam as complexidades da vida humana. Em recente palestra¹ na UFRJ, em resposta à censura de obras, a escritora Marina Colasanti foi categórica: “Só se faz literatura com temas difíceis”. Nessa mesma linha, assegura (CÂNDIDO, 1999, p. 84): “Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta”. Assim, de que forma poderíamos garantir uma separação entre educação moral e educação literária? Como seria possível impedir que essa e outras interdições não ferissem o direito ao acesso e à plena fruição desse patrimônio?

Outro ponto que merece nossa reflexão é a classificação etária das produções literárias. Embora essa questão funcione como uma referência para auxiliar os mediadores de leitura na escolha dos livros, ela não pode ser prescritiva visto que essa seleção precisa atender ao tipo de intervenção pedagógica planejada. Na seção 4 desta dissertação, “Da obra selecionada”, inclusive, apresentarei os critérios que foram levados em consideração para que o sétimo ano fosse projetado como etapa do ensino para a aplicação da minha proposta de trabalho.

Contudo, não podemos ignorar que a classificação etária, em muitos casos, deflagra interesses de ordem econômica e comercial que condicionam as obras a uma perspectiva utilitarista. Especialmente no que se refere à literatura infantil e juvenil, é comum atribuírem ao livro a ideia de um objeto de entretenimento. E quando ele não está associado à diversão e ao lazer, costuma apresentar uma atuação instrumental como mero suporte para aplicação dos conteúdos escolares. Com isso, comprime-se o direito que crianças e jovens teriam de expandir a vivência de outros horizontes possíveis através da ficção, como assegura Bajour: “Propor aos alunos temas diferentes, que fujam das representações habituais do que seria ‘o infantil’, implica abrir o mundo dos leitores infantis para outras estéticas e linguagens”. (BAJOUR, 2012, p. 59, grifo da autora). Diante desse quadro e com base nas reflexões de Andruetto (2012), torna-se imprescindível aprofundar a discussão a respeito das concepções

¹ Mulheres na formação de leitores: encontro das entrevistadas. Palestra realizada na Escola de Comunicação da UFRJ. Organização de Ana Crélia Dias (Faculdade de Letras) e Mário Feijó (Escola de Comunicação), no dia 11 de outubro de 2019.

de literatura para além dos círculos acadêmicos, de modo a incentivar escolhas de leitura mais autônomas e conscientes de pais, alunos e profissionais da educação.

Pensar as concepções de literatura enquanto um bem de valor universal incita questionamentos a respeito das ações que estão efetivamente sendo realizadas para garantir o direito cidadão de acesso democrático e de qualidade à educação literária. Castrillón (2011) mostra que o simples fato de ofertar e distribuir livros não garante a todos o acesso a essa cultura escrita. Nesse sentido, podemos perceber que a autora colombiana aponta questões pertinentes também à realidade do nosso país.

O Brasil avançou em políticas públicas de acesso (PNBE, PNLD, dentre outros), mas, assim como a Colômbia, ainda apresenta um cenário muito conservador de trato com o objeto literário, em especial na escola. Assim, não serão suficientes os programas de incentivo à leitura sem que estes estejam acompanhados de políticas públicas com foco na formação de especialistas, na criação e manutenção de instituições de leitura, como as bibliotecas de bairro, além de projetos com atuação para além dos muros da escola. A partir disso, seria também necessário desconstruir a noção de que a responsabilidade em disseminar a leitura do texto literário esteja restrita aos professores de Língua Portuguesa.

Para que os educandos se apropriem efetivamente da literatura, deve-se romper, inclusive, com a expectativa tecnicista que exige apenas um nível básico de compreensão das leituras. Um verdadeiro projeto de formação de leitor carece, em parte, de um trabalho de mediação para adentrar as camadas mais complexas do texto literário, mas reconhecendo sempre a impossibilidade de assumir o controle sobre a recepção dos leitores. E no caso do texto poético, espaço em que circulam as grandes metáforas, será ainda menos possível intervir sobre o imaginário e sobre as construções simbólicas. Contudo, é necessário oferecer experiências que estimulem essa capacidade criativa com o auxílio da mediação de um profissional. Assim, tendem a reduzir um pouco as interdições entre leitores e texto literário que dificultam o processo de apropriação das leituras. Encorajá-los a relatar sobre suas percepções precisa ser também parte desse processo de tomada dos textos para si.

Um trabalho com o texto poético que se encaminhe com possibilidades de mediação nos atos de leitura pode favorecer experiências mais profundas de modo que um indivíduo seja capaz de reconhecer, através dos textos, as variações do humano e a humanidade em sua complexidade. Além disso, uma prática que procure intensificar as relações entre leitor e textos pode ser uma importante aliada do jovem em sua busca por um espaço próprio e inviolável. Petit (2013) afirma que essa descoberta é fundamental para que os indivíduos

desenvolvam sua subjetividade, tornando-se sujeitos mais conscientes de si e, assim, mais autônomos em suas escolhas. A autora também traz importante reflexão sobre a colaboração da leitura para romper com certas prescrições sociais e familiares.

Dessa forma, qualquer plano de trabalho que se proponha à formação de leitores necessita, antes mesmo da escolha de obras, meditar a respeito das cenas de leitura. Essa ideia figurou como uma das questões fundamentais para esta pesquisa, que buscou os diferentes modos de ler, elevando-os a verdadeiras experiências literárias. Ao tratarmos do texto poético, interessou-me saber se os jovens leitores teriam condições de perceber a riqueza semântica produzida a partir de uma forma escolhida para comunicar algo. Nesse sentido, pretendo observar se as hipóteses de leitura avançariam para além da simples identificação dos temas. Se um dos meus objetivos era oferecer condições de desenvolver o senso estético dos leitores literários, foi preciso viabilizar situações de leitura e escrita que permitissem reconhecer os recursos da linguagem utilizados para singularizar certas experiências humanas através dos textos.

Essas situações de leitura, uma vez acompanhadas de um profissional consciente das possibilidades de expandir significados dentro do limite permitido pelo próprio texto, tendem a formar leitores mais cautelosos e menos sujeitos a extrapolações. Ainda que a leitura subjetiva seja um procedimento democrático, especialmente na situação de leitura compartilhada em grupo, ela deve ser considerada um ponto de partida para pensar os textos como um objeto político. Vendo desse modo, é direito do aluno desenvolver as condições para aprofundar suas leituras.

Para além da busca por uma compreensão mais apurada do texto poético, esta pesquisa idealizou inserir a linguagem literária não apenas na escola, mas também na vida diária dos jovens leitores. Cabe considerar que o uso dessa e de outras formas de linguagem permite que o indivíduo exerça seu papel enquanto sujeito ativo na sociedade, assumindo valores fundamentais à construção da subjetividade — a arte e a literatura viabilizam as possibilidades de os indivíduos refletirem sobre si mesmos — e da autonomia necessária para aprofundar a sua leitura de mundo.

É necessário, então, promover situações reais e dinâmicas como a leitura compartilhada e projetos mais longos com as atividades de leitura e escrita mais bem integradas, como sugere Colomer (2007). Para ela, inclusive, o acesso à cultura escrita estaria incompleto se não promovêssemos aos jovens alunos a oportunidade de se expressarem e de se constituírem como sujeitos escritores. Não idealizamos, com isso, conduzir os sujeitos a

uma profissionalização, mas, garantir as condições básicas para organizar seus pensamentos e vivências na escrita de sua própria história. A ideia de democratizar a literatura precisa perpassar as práticas de leitura. É preciso estimular a autoria na formação de jovens leitores.

Diante dessa tarefa, Rezende (2018) chama a nossa atenção para o fato de que, ao contrário da leitura, a escrita literária jamais foi considerada uma matéria escolar, ou seja, um componente do ensino formal de fato. Para essa autora, seria um equívoco denominar como prática literária a produção de textos condicionados à replicação de estruturas, de modos de composição e de temas dos gêneros do discurso já que essa forma de proceder com a escrita nada teria a ver com o tipo de expressão que se espera criativa. Nessas práticas instrumentalizadas e esvaziadas do ponto de vista literário, fica nítido que, embora tenha se instituído o texto como unidade básica do ensino, o leitor não foi verdadeiramente considerado como instância da literatura. Esse fato evidencia o afastamento entre as teorias de didática da literatura e as formas como se encaminha o ensino da escrita literária. Essa, por sua vez, devido à falta de clareza quanto aos seus objetivos pedagógicos, não tem o seu papel formativo reconhecido nas escolas.

Se os documentos oficiais que orientam as práticas de ensino priorizam saberes em torno de uma escrita autoral, e sobretudo da autonomia de leitores, é fundamental que haja um esforço maior para fomentar cursos de formação inicial e continuada que qualifiquem profissionais como escritores e leitores. Não nos referimos aqui, necessariamente, à formação de um escritor profissional e renomado, mas de alguém que entenda os caminhos da escrita literária em uma medida suficiente para ensinar e para produzir suas próprias críticas sobre os textos. Essa é uma das importantes condições que influenciará positivamente todo o processo de formação do leitor literário, pois um professor mediador munido de experiência literária terá maior consciência sobre a escolha das obras e, naturalmente, sobre as formas de melhor abordagem do texto literário sem maiores riscos de reduzi-lo à categoria de manuais informativos.

Vale destacar que o termo escrita autoral ao invés de escrita criativa foi escolhido em consonância com o objetivo principal dessa pesquisa que é o desenvolvimento de uma autoconsciência na relação com o texto literário, da postura ativa e crítica do aluno ao fazer certas escolhas formais. A escrita autoral diz mais sobre uma proposta que reconhece a escrita como mais um espaço para exercitar a individualidade e construir identidades. Espaço de afirmação de sujeitos no mundo, afirmação de existências. Por mais que o termo escrita

criativa também assegurasse a ideia de uma prática em respeito às subjetividades, ele parece iluminar muito mais o objeto que os sujeitos envolvidos.

Para que os jovens leitores desenvolvam a consciência das condições e dos limites dessa liberdade na sua relação com os textos, esta pesquisa supunha um diálogo entre as imagens visuais da fotografia e as imagens mentais originadas da escrita poética de haicais, processo sempre acompanhado de um mediador. Promover certa relação entre imagens visíveis (fotografia) e imagens não necessariamente visíveis (poesia) pode favorecer o reconhecimento das especificidades dessas linguagens (seus códigos) e, naturalmente, o desenvolvimento de uma consciência sobre os limites que elas impõem na esfera da enunciação. Esse tipo de experiência entre linguagens pode ser um caminho para nortear o trabalho de mediação a partir de leituras subjetivas sem que essas de algum modo subtraíam os “direitos do texto” (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 21).

Situar o aluno na experiência da escrita literária é desafiá-lo entre o fluxo da imaginação (espaço da memória pessoal e das percepções originais) e o fluxo da linguagem (espaço do conhecimento objetivo dos códigos e seus recursos). Essa experiência de imersão no universo das palavras permite compreender pesos e medidas na prática. Dito de outro modo, a escrita autoral pode levar o aluno a perceber que um verso metricamente menor pode estar mais carregado de sentido que um verso metricamente maior, por exemplo. Esse reconhecimento dos recursos da linguagem que conduzem a possíveis modos de dizer compõe parte da apropriação estética e das garantias aos “direitos do texto” (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 21).

Esse trabalho de investigação sobre as questões que envolvem a recepção visa a tornar mais conscientes as intervenções do mediador de modo que não se subtraia a liberdade de leitores e não se abuse da permissividade dos textos. Diante desse desafio que é validar e não validar pontos de vista em situação de leitura mediada, explicita Secchin (2010):

Ora, tal intervenção só será criticável se, com argumento de autoridade, a leitura do mestre se impuser como a única via de entendimento de um texto. Mas é bastante democrático [...] o gesto de quem, ao ensinar, sabe compreender o ponto de vista do outro, e, sob essa perspectiva, ter firmeza e fundamentação para assinalar deficiências e impasses no interior da linha argumentativa alheia, em atenção e benefício do próprio aluno. (SECCHIN, 2010, p. 23).

Para que a associação e a construção de ideias não escapem ao próprio texto, Secchin (2010) alerta sobre a necessidade de equilibrar as medidas de distanciamento e aproximação do objeto literário, de modo que a produção dos sentidos surja do diálogo ou do embate entre a voz do texto e a escuta do leitor. Aliás, a ideia do embate ilustra o verdadeiro jogo de forças

em que, de um lado está a linguagem poética — desestabilizadora de convicções — e, de outro, a resistência implacável do leitor em garantir um espaço de certezas. Por considerar essas tensões e a necessidade de tornar o texto literário um objeto de estudo, Secchin problematiza: “Qual o ponto de distanciamento discursivo no qual estarei suficientemente longe de meu objeto de estudo para tê-lo ao alcance de minha apreensão, e, só assim, perceber-lhe o funcionamento?” (SECCHIN, 2010, p. 17).

Assim, é preciso pensar uma educação literária que permita o reconhecimento do valor inesgotável de uma obra não simplesmente enquanto objeto que retrata a vida, mas pela diversidade do “como” a vida por ela pode ser retratada. Tanto para Secchin (2010) como para Bajour (2012), o objeto literário não deve se esgotar em torno de temas, classificações ou sistematizações. Ao contrário, a literatura, e sobretudo a poesia, deve ser explorada na especificidade de sua linguagem, ou seja, a partir de seu valor estético, como fruto de um trabalho artístico.

Uma vez que nosso objetivo seja extrair da relação fotografia e poesia caminhos que multipliquem as possibilidades de leitura, torna-se necessário conceber a imagem como uma potência que, além de expor a presença bruta e material das coisas, também vem representar uma história. Do mesmo modo, deve-se pensar que a potência da palavra, pelo seu uso metafórico, é capaz de produzir verdadeiros efeitos figurais, segundo Bosi (2015). Por isso, ambas, enquanto linguagem artística, podem recorrer a formas de comparações simbólicas. Podem, ainda, estabelecer uma cooperação metafórica que ora permita gerar novos espaços, sentimentos e experiências sensoriais, ora potencialize o valor dos espaços, sentimentos e experiências pré-existentes.

Portanto, para que a prática de leitura e escrita de textos literários pudesse ocorrer de forma mais orgânica, entendo como primeira medida necessária a apreensão sensível das coisas, ou seja, fazer do olhar um instrumento capaz de captar outras experiências sensoriais (o cheiro, o gosto, o toque, a escuta) para, em seguida, ressignificá-las na concisão de palavras e imagens da poética de haikai. Além disso, ao adaptar as imagens visuais (fotografias) à escrita poética, os jovens poderão perceber que a própria tessitura do texto evoca novas imagens mentais, como pontuado por Bosi (2015):

Nessa complexidade está a força e a fraqueza do discurso. Ele é forte, é capaz de perseguir, surpreender e abraçar relações inerentes ao objeto e ao acontecimento que, de outro modo, ficariam ocultas à percepção. Ele é capaz de modalizar, de pôr em crise, e até mesmo *negar* a visão inicial do objeto. (BOSI, 2015, p. 24, grifo do autor).

Motivar a produção de textos autorais integrada a formas subjetivas de leitura do mundo é mais que um meio de situar o aluno no esforço da escrita para relatar o vivido, pois articular as palavras a um resgate de sentimentos e sensações súbitas exige, além de aprimoramento linguístico e literário, também, o refinamento da experiência estética e do conhecimento sensível.

2.1 CONSTRUÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA PÓS-COLONIAL

Assumir o compromisso e a responsabilidade na formação de seres autônomos requer de nós, educadores, uma consciência em constante diálogo com o que ensinamos, como ensinamos e para quem ensinamos. Todo esse exercício de autorreflexão nos convoca ao resgate não só de nossa própria memória enquanto alunos, mas sobretudo enquanto sujeitos. Essa tarefa se torna tanto mais complexa quanto mais buscamos reconhecer os fatores que atuaram e permanecem atuando sobre nossa formação. E se “aprender precedeu ensinar [...]” Freire (1996, p. 24), cabe lançar as seguintes questões: como advogar por uma pedagogia crítica sem repensar como aprendemos e o que aprendemos desde a educação básica até nossa formação docente? Como seria possível refletir uma prática pedagógica libertadora se o caminho a ensinar não autorizasse outras formas de caminhar?

O resgate crítico de nossas trajetórias deve ser tomado como um princípio norteador das nossas ações hoje. Isso quer dizer que pensar práticas pedagógicas comprometidas eticamente com os sujeitos implica, de antemão, reconhecer os fios que já nos conectam e os que podem ainda nos conectar com os alunos, tanto da perspectiva como indivíduo no mundo como de professores pesquisadores.

Inevitavelmente, ao lançar mão de métodos mais progressistas, o educador está impelido a romper com aqueles padrões epistemológicos que, resistentes à criação de novos modos de ser e agir, mais contribuem para a manutenção da passividade dos seres frente à realidade (im)posta. O que se pretende confrontar aqui são as fórmulas que as escolas e os documentos que orientam suas práticas, no geral, oferecem aos objetos do conhecimento. Ainda que se considere relevante, ao menos na teoria, o conjunto das particularidades dos sujeitos envolvidos na situação de aprendizagem, essa ideia não é assumida como um fundamento metodológico.

No caso do trabalho com o texto literário, matéria específica de meu interesse, alguns problemas são flagrantes. O mais recorrente deles está relacionado a uma proposta de relação

com o texto que se inscreve apenas no limite das perguntas oferecidas pelo professor ou pelo livro didático. Perguntas que supõem apenas um padrão de resposta, ou seja, estão restritas à perspectiva de certo ou errado. Esse modelo não só negligencia o jovem leitor como instância da literatura como também alimenta a relação verticalizada entre professor e aluno, já que o primeiro seria o detentor de toda a sabedoria sobre o literário e o segundo, um mero receptor de informações.

Assim, afastam-se todas as chances de estabelecer um relacionamento significativo com os textos, reduzindo a experiência de leitura a uma verdadeira *caça ao tesouro* cujo vencedor é o sujeito mais “hábil” e “competente”². Soma-se a isso o fato de que, muitas vezes, nem mesmo o professor se sente autorizado a levantar suas próprias hipóteses de leitura e, quando há tempo, recorre à crítica já produzida e consolidada sobre os textos. Essa espécie de autocensura é um dos diagnósticos de uma formação que mais nos encaminhou para a reprodução do olhar de autores e críticos renomados do que para a produção de nossas próprias análises sobre os textos. Inclusive, a leitura direta das obras consta nos planejamentos dos cursos universitários como uma medida secundária. Dessa forma, não seria surpreendente perceber a extensão desse modelo na escola básica. Assim como fomos treinados, em nossa formação, a apenas escrever o que já tivesse sido legitimado sobre os textos, temos a tendência a reproduzir essa mesma lógica em nossas salas de aula. A escrita instrumental — seja aquela em produzida resposta às perguntas previamente planejadas para os textos, seja aquela que se apresenta como uma produção modelar dos gêneros discursivos — nada tem a ver com uma escrita que se deseja literária.

Diante disso, é nítida a relutância dos docentes na seleção das leituras para a escola. A maioria tende a rejeitar as obras que ofereçam uma proposta mais experimental e a priorizar aquelas que mais facilmente agradarão ao gosto dos alunos. Ideia esta que nos parece, por sua vez, equivocada, visto que o gosto é uma construção social, ou seja, uma variante que se manifesta conforme inúmeros fatores como a própria força do mercado editorial.

Nesse sentido, as escolhas das obras são quase sempre feitas em torno do tema como se essa fosse a razão suficiente para garantir a qualidade literária das produções. Com frequência, tomamos a barreira de leitura como argumento para selecionar livros que exigem apenas o nível mais básico de compreensão dos textos. Por essa razão, as estantes das bibliotecas escolares, por mais que ofereçam um acervo oriundo de políticas públicas, ainda

² Termos incorporados pelo discurso neoliberal que permite entrever o individualismo e a competitividade como ideais já inscritos, inclusive nos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas.

tendem a concentrar obras de caráter informativo e atrelado às questões de gosto e entretenimento como condições para atrair os jovens para a leitura. Porém, é necessário planejar as situações de leitura que se compatibilizem com a formação de leitores autônomos, de modo a fazê-los perseverar na leitura de textos mais desafiadores e dos quais possam obter outras formas de prazer advindas daquelas buscas mais esforçadas pelos sentidos, como conclui Colomer: “Não se pode avançar se não se tem claro o que permite progredir.” (COLOMER, 2007, p. 136).

Entretanto, no meu caso e no caso da maioria dos meus parceiros de profissão, o contato com as leituras de didática da literatura só se tornou uma realidade a partir da formação continuada. Isso explica o fato de serem completamente ausentes as discussões a respeito dos saberes imprescindíveis à prática literária na rotina de reuniões do corpo docente ao longo do ano letivo nas escolas. As questões sobre esse assunto não são sequer mencionadas nas ocasiões em que nós, professores, somos chamados para adaptar as orientações do documento curricular nacional ao documento que encaminha as práticas da rede municipal de ensino. Faltam-nos, assim, as ferramentas teóricas que fundamentem os debates e os planejamentos sobre a leitura e a escrita literária.

Além disso, talvez ainda não sejam suficientes as políticas públicas de fomento à educação literária, porque oferecer apenas o acervo não basta. E mesmo quando elas são implementadas vêm acompanhadas de interdições. Um exemplo disso é o PNLD literário³ que, embora seja importante para ampliar o acervo nas escolas da rede pública, restringe a liberdade dos professores na escolha das obras, pois essas, antes mesmo de chegarem às suas mãos, são previamente selecionadas e aprovadas conforme acordos fechados com as editoras e, nesse universo restrito, nada garante que a obra selecionada pelos docentes será a que chegará à escola. Sendo assim, é necessário um alerta sobre a importância da criação de novas políticas públicas em vez de se criarem apenas planos ou programas de incentivo à leitura, uma vez que estes tendem a acabar conforme o fim dos mandatos e aquelas tendem a permanecer enquanto projetos de Estado.

São muitos os fatores que, somados, esvaziam e invisibilizam o sentido da prática literária. O crescente movimento em torno da promoção da leitura, por exemplo, nem sempre vem acompanhado de ações que permitam aos leitores uma experiência significativa com os

³ Programa Nacional do Livro e do Material Didático cujas obras e outros materiais de apoio à prática educativa são avaliados e disponibilizados pelo Ministério da Educação às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual e municipal.

textos. No geral, esse movimento parte do pressuposto de que ler é uma atividade entediante e pouco prazerosa e, na expectativa de romper com essa ideia, oferece novos modos de se relacionar com a leitura, aproximando-a de uma prática animada e divertida. Essas propostas, por nem sempre valorizarem esteticamente os textos, geram leituras superficiais sem qualquer possibilidade de aprofundamento da capacidade leitora. Por isso, elas costumam também dispensar a presença de um mediador especialista, pois consideram que as suas intervenções representam uma ameaça ao prazer da leitura. Essa perspectiva alimenta ainda mais a ideia de que as leituras escolares são sempre obrigatórias e, portanto, fadadas à insatisfação. Em decorrência desse imediatismo, leitores perdem a oportunidade de experimentar um confronto consigo mesmos através dos textos. Sem dúvida, negar essa experiência é recusar o papel na construção da própria subjetividade, como assegura Freire (1996):

Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. (FREIRE, 1996, p. 27).

Assim como Bajour (2012), Colomer (2007) confirma que o engajamento dos mais jovens no ato de ler tem a sua chave na dimensão socializadora da leitura e aposta que compartilhar os textos lidos é fundamental na formação dos leitores. Por entendermos que um leitor não se forma apenas a partir dos livros de que mais gosta de ler, é necessário favorecer a criação de redes ou comunidades através das quais ele possa partilhar referências de autores e obras com outros leitores. Segundo Colomer (2007, p. 51), esse seria um possível caminho para inseri-lo de forma “estável” e “permanente” na cultura da leitura. Como seria então possível produzir efetivamente essas redes no ambiente escolar? Tal questão será mais bem problematizada na seção 5.3, dedicada ao plano de leitura.

De fato, definir objetivos e percursos teórico-metodológicos para o ensino de leitura e de escrita do texto literário esbarra, entre outros fatores, na problemática questão que, ora posiciona a literatura na esfera do dever pedagógico, ora na esfera do direito cidadão. O aproveitamento da potência simbólica, subjetiva e lúdica dos textos na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental cede espaço para abordagens excessivamente formalistas nas séries seguintes.

Assim, o desafio que um professor enfrenta na sua sala de aula, ao tratar as formas literárias, reflete sua dificuldade, enquanto profissional especializado, em conciliar os direitos que deveriam ser garantidos ao leitor, em termos de sua recepção subjetiva e os direitos que deveriam ser garantidos ao texto enquanto um projeto estético do dizer. A insegurança

docente na abordagem do texto literário em todas as etapas do ensino denuncia problemas importantes dos cursos universitários que costumam preterir os estudos em torno da literatura infantil e juvenil na formação inicial, delegando-os à formação continuada, no âmbito das especializações. A ausência de uma formação docente que ofereça condições aos profissionais da escola básica de atuarem com os textos literários, sobretudo de se sentirem capazes de mediar as instâncias da leitura literária — autor-texto-leitor —, provoca a autocensura que, por sua vez, fortalece tanto a barreira que dificulta o acesso como subtrai o aproveitamento desses textos.

Somados aos problemas de formação, temos ainda as consequências resultantes das desigualdades socioeconômicas. Como já mencionado, a manutenção do ato de ler está também associada à inserção dos indivíduos em clubes ou grupos de leitura. Porém, a formação desses grupos está, por sua vez, atrelada ao capital cultural de cada sujeito. Nesse sentido, alguns fatores podem favorecer e, proporcionalmente, intensificar as formas de imersão na cultura letrada: relações com parentes ou pessoas próximas com relativa rotina de leitura; localização residencial que, quanto mais próxima dos grandes centros, maior a probabilidade de acesso a bibliotecas, livrarias, teatros, cinemas e polos universitários; renda média familiar que possibilite a construção de um acervo próprio de livros; condições logísticas para leitura no espaço doméstico e garantia da escolarização em idade regular sem concorrência com o compromisso do sustento familiar.

Pensar a leitura e a escrita literária como gatilhos na construção de uma epistemologia crítica, no âmbito da sala de aula, requer o despertar das consciências a respeito de cada etapa da aprendizagem. O educando, ao perceber o efeito da sua participação sobre a produção do próprio conhecimento, sente-se impulsionado a encontrar respostas que, inicialmente, atendam a uma “curiosidade epistemológica”, como defende Freire (1996, p. 25). Tal curiosidade consistiria no primeiro degrau na escalada para a produção de um saber crítico e científico. Essa seria a condição fundamental para desvencilhá-lo daquela concepção de ensino que Paulo Freire definiu como “educação bancária”.

Os próprios termos utilizados nos documentos de referência para o ensino permitem entrever uma lógica de treinamento que seria radicalmente contrária à da formação dos sujeitos, em um que reforça formas de exclusão por alimentar dois problemas: o primeiro consiste em conservar a noção individualizada e meritocrática a respeito dos supostos resultados obtidos e o segundo, como consequência direta do primeiro, concebe o conhecimento como algo já elaborado e finalizado pelo educador que, então, se torna a fonte

exclusiva de todo saber. Ambos desconsideram a relevância de um trabalho coletivo pautado no intercâmbio de ideias, na democratização das vozes e, portanto, na valorização das experiências vividas pelos próprios sujeitos como chave para construção mais significativa do conhecimento. Em decorrência dessa mesma lógica não seriam admitidas, por exemplo, algumas razões que fundam esses estudos em torno da leitura e da escrita literárias como o fato de sermos, tanto eu quanto meus alunos, pessoas que leem e que escrevem.

Por mais que a escola ainda seja o principal espaço de letramento e que se reconheça a importância das intervenções mais especializadas no âmbito da leitura compartilhada para o aprofundamento dos textos, é preciso garantir o entendimento sobre a leitura e a escrita como um trabalho que estará sempre em processo e, por essa razão, a formação de leitores será sempre uma prática continuada.

Ao contrário das medidas pedagógicas cujo olhar do leitor especializado antecipa e encerra percepções do texto, a conversa literária é um procedimento didático que legitima a autoridade das narrativas pessoais. Quanto às contribuições do professor — o leitor mais experiente —, sua tarefa consiste em desafiar os limites dessas narrativas com os limites do próprio texto em um exercício dialógico constante. À medida pedagógica que supõe uma ligação entre o que se ensina e a experiência geral dos alunos através de uma espécie de esforço coletivo, hooks (2013, p. 204) atribui o nome de “comunidade de aprendizagem”, uma verdadeira dinâmica de intersubjetividades.

Um exemplo dessa prática seria a leitura coletiva que, ao contrário do que muitos supõem, não se resume a comentários espontâneos e aleatórios sobre os textos, mas acolhe também as intervenções teóricas que implicam consequências na leitura. Dinâmica essa que, baseada em uma perspectiva de cooperação e de participação igualitária, não se coaduna com as práticas de natureza segmentária centradas na competição. Tais práticas pedagógicas, consolidadas a partir de princípios neoliberais, concebem o êxito, a eficiência e a produtividade como ideais, excluindo as particularidades inerentes aos diferentes modos de ser e de agir dos sujeitos.

Por essa razão, talvez não seja prudente conceber o termo “multiculturalismo”, tão em voga nos documentos de referência para o ensino, pois ele indica a ideia de que a sala de aula teria se tornado um espaço multicultural, ou seja, lugar em que se abarca toda a diversidade social, étnica e cultural. Mas estabelecer um espaço em que as diferenças coexistam não significa que elas convivam em sistema de igualdade. Portanto, enquanto falares de uma mesma língua forem estigmatizados (inclusive pelos próprios materiais didáticos), enquanto

grupos tiverem o predomínio dos momentos de fala em detrimento da fala de outros, essa sala de aula que teoricamente se beneficiaria da troca de conhecimentos entre diferentes culturas será ainda uma falácia. A própria escolha dos assuntos e a forma como serão abordados, as estratégias adotadas quanto à conduta na sala de aula de modo a determinar quem pode ou não falar refletem, na verdade, a perspectiva de uma pedagogia ainda colonialista. Por isso, é tão necessária a criação de novos paradigmas de ensino que busquem reparar os cancelamentos resultantes das disparidades de classe, raça e gênero. Tais condicionamentos históricos e culturais não podem ser encarados como fatores naturais e determinantes das realidades sociais, como rebate Freire (1996):

Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isso não significa negar condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável. (FREIRE, 1996, p. 19, grifos do autor).

Além disso, os espaços de ensino costumam negar a presença do corpo e reconhecem apenas a atuação da mente e do fazer intelectual. Essa cisão entre mente e corpo é de tal forma instituída na escola que não se considera relevante ou legítima qualquer prática pedagógica que convoque a mente e o corpo para a sala de aula. Aliás, hooks (2013) reforça que a educação, ao preconizar o professor como ser desencarnado, ou seja, imbuído apenas de uma função intelectual, fomenta um projeto que, pautado na manutenção das relações de poder, pretende garantir-lhe a imagem de autoridade exclusiva e detentora do conhecimento na sala de aula. Essa performance de centralização rejeita qualquer possibilidade interativa e, por não reconhecer as narrativas pessoais como fenômenos educacionais nas etapas com os alunos, mais se caracteriza como pedagogia coercitiva que libertadora.

bell hooks acusa ainda esse modelo de ser o principal responsável pela política de exclusão que mantém sujeitos materialmente desprivilegiados à margem da sociedade, destituindo-lhes o direito ao pensamento crítico e ao questionamento, portanto, do próprio sistema de dominação vigente que opera a partir do racismo, do sexismo, do imperialismo e da exploração de classe. É uma lógica que perpetra metas políticas, econômicas e socioculturais que acabam por excluir as diferentes identidades e existências. Para que enfim esse projeto seja posto em prática, cada vez mais a escola se confirma como instituição cuja eficiência está relacionada à instrumentalização dos corpos e das subjetividades, como explicita Foucault (1987): “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de

docilidade-utilidade, são o que podemos chamar ‘as disciplinas’.” (FOUCAULT, 1987, p. 164, grifo do autor).

Assim como bell hooks⁴, Grada Kilomba, no livro *Memórias da plantação*, também aposta na educação como prática revolucionária capaz de libertar os sujeitos das prescrições de raça, gênero e classe. Ambas evocam a urgência da formação de outras bases epistemológicas que finalmente reconheçam a subjetividade como fundamento para a produção de saberes. Por conseguinte, elas compartilham da crítica tecida por Paulo Freire contra a concepção de educação bancária. Ao contrário de um processo de aprendizagem que se propõe libertador, esse método pressupõe passividade e obediência e não reconhece, por exemplo, a possibilidade de inserir a paixão, o entusiasmo e o corpo como gatilhos da atividade intelectual, ou seja, como outro modo de conhecer que atravessaria a experiência do corpo, conforme defende hooks (2013):

Quando uso a expressão “paixão pela experiência”, ela engloba muitos sentimentos, mas particularmente o sofrimento, pois existe um conhecimento particular que vem do sofrimento. É um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito nele pela experiência. (hooks, 2013, p. 124, grifo da autora).

Dessa forma, inserir-se integralmente na prática pedagógica, isto é, com o corpo, a mente e o espírito, significa, entre outras questões, também permitir ser afetado por essa prática. A partir disso, buscamos desmitificar a ideia de que a intelectualidade seria uma atividade apartada das paixões e das emoções. Assim, é preciso alimentar o exercício constante de relacionar os temas teóricos às experiências individuais. E por mais que o professor mediador planeje um roteiro de leitura para a conversa literária, as diferentes recepções que os alunos apresentam dos textos desencadeiam a necessidade permanente de revisitá-los, de forma a reconhecer melhor seus limites, extraindo deles outros caminhos de abordagem. Inclusive, oferecer transparência aos jovens leitores quanto a esse constante replanejamento das rotas de leitura é um meio de aproximá-los mais criticamente do ato de ler.

Essa disposição crítica é o fundamento para que um profissional da educação viabilize aos seus educandos o avanço de uma “curiosidade ingênua” para uma “curiosidade epistemológica”, conforme pontua (FREIRE, 1996. p. 39). Sob essa perspectiva, em contextos de estudo compartilhado, um educador não deve prescindir daqueles conhecimentos desenvolvidos a partir da experiência de seus alunos no mundo. Reconhecê-los não para forjar uma atmosfera democrática, mas para envolver os sujeitos, provocando-lhes uma consciência

⁴ Apesar de bell hooks ser uma autora estadunidense e Grada Kilomba, portuguesa, ambas trazem reflexões muito pertinentes à nossa realidade.

de responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem. Essa passagem que Freire (1996) chama da epistemologia ingênua para a epistemologia crítica exige um cuidado metodológico que, de antemão, admite o estado de curiosidade dos seres como o ponto de partida para a construção do conhecimento científico. Para que essa construção se encaminhe de modo ético, é preciso, inclusive, validar o nosso primeiro estado de imersão no senso comum, admitindo-o como uma das formas de conhecimento, porém uma forma acrítica e não científica.

Quando se estende ao aluno a percepção de que nenhum conhecimento é dado, mas construído, ele assume as condições de pensar cientificamente. Ele passa então a ser um sujeito que reage diante de eventos e objetos do mundo. Reagir, nesse sentido, implica um potencial para gerar mais perguntas do que respostas, o que na verdade significa estar em frequente estado de curiosidade, de inquietude e de busca.

Nesse sentido, despertar o olhar curioso ou o olhar de estranhamento, avesso da dispersão e das formas imediatistas de perceber a realidade, foi concebido neste estudo como recurso metodológico de introdução aos estudos literários. É diante desse princípio que uma experiência com o literário, que retome e valorize vivências subjetivas, enquanto prática pedagógica no ensino público, é também um meio de descolonização do pensamento e, por extensão, do conhecimento, uma vez que a literatura seja quase exclusiva e historicamente um objeto de consumo de uma elite branca e letrada.

Esse fato confirma que o aproveitamento mais significativo desse bem cultural tornou-se um distintivo de classe e não foi, por tal razão, garantido ao cidadão comum como parte dos direitos fundamentais à dignidade da vida humana, ou melhor, não foi garantido a todos como um bem “incompressível”, conforme ressaltou Antonio Candido (2011) em “O direito à literatura”. E é a partir do princípio de literatura como direito e não apenas como dever pedagógico que pretendemos lançar mão de instrumentos que possibilitassem avaliar a leitura e a escrita literárias, não com vistas à aprovação ou à reprovação, mas ao acompanhamento das formas como os educandos se relacionam e se apropriam dos textos, progredindo enquanto leitores e escritores na prática literária.

A partir dos escritos em torno da “Educação como prática libertadora”, construímos um arcabouço teórico para uma pesquisa cujas etapas procuraram intensificar as experiências entre a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra”, conforme já mencionado e pontuado por Freire (1996, p.123). Isso porque convidar jovens leitores a deter o olhar sobre pequenos recortes do real para ressignificá-los ou reproduzi-los metaforicamente esteve ancorado na ideia de que, quanto mais elaborada a linguagem, tanto mais sofisticada a forma de perceber a

vida em suas nuances. Claro então está que propor novas formas de ver e estimular certos domínios no *escre-ver* pode ir um pouco mais além de tornar experiências dos sujeitos no mundo e com o mundo mais inteligíveis. Isso porque a escrita é, sobretudo, um exercício de afirmação, um ato político de descolonização em que seres objetificados assumem o lugar de sujeitos da sua própria história, impedindo que outros o façam. Escrever, então, é uma prática do poder — do poder ser — e, por essa razão, é também uma prática de resistência, de escalada para a autonomia e para o saber crítico. Por tudo isso, a escrita é um caminho privilegiado para organizar uma experiência vivida, ela é um ato de transformação de um saber e não de sua reprodução.

Nessa perspectiva, pensar a educação a partir da experiência é tratar de algo sempre inaugural e imprevisível, conforme afirma Larrosa (2018). Para o autor, vivemos um momento histórico em que o excesso de informação, de opinião e de trabalho combinado com a falta de tempo nos impossibilita provar as experiências e produzir memórias, de modo que viveríamos em completo estado de desconexão com o mundo e com os outros. Tudo passaria diante de nossos olhos, mas nada aconteceria dentro de nós. Por isso, não estaríamos disponíveis para qualquer transformação. Assim, só seria possível realizar um trabalho com a escrita literária se estivéssemos abertos às diferentes formas de elaborar uma experiência. Por essa razão, tornou-se impossível conciliar a prática aqui proposta com qualquer outra medida didática dada à replicação ou à reprodutividade técnica.

Nesse sentido, o próprio termo mediação, atribuído às práticas sob a intervenção especializada, seria equivocado. Pensamos que mediar pressupõe uma atitude ou uma posição de certo distanciamento na dinâmica com os textos. Como planejamos partilhar de uma experiência e não aplicar um experimento literário, não nos colocaremos apenas como mediadores mas como cúmplices dos desafios dessa prática.

Embora a literatura, em muitos casos, tenha se tornado refém da lógica de consumo imediatista — como as situações de leitura condicionadas ao prazer e ao entretenimento —, concentramos esses estudos literários enquanto uma possibilidade de educação do olhar, com etapas que desafiassem as nossas formas voláteis de ver. Nosso objetivo esteve, em geral, concentrado em alimentar a observação mais demorada dos espaços ao redor, como uma tentativa de pensar afetivamente as coisas vistas. Como estamos hoje imersos em uma disputa pela visibilidade em todos os níveis, seja de um produto, de uma marca ou de nossa própria imagem, tornamo-nos seres fadados a formas muito superficiais de ver.

Nesta pesquisa, acredito, então, que a poesia e a arte — esses caminhos que apontam para outras formas de ver — podem atuar como exercícios da cognição, da intelectualidade e da sensibilidade, trazendo uma possível visualidade àquilo que antes parecera invisível.

Por tudo isso, aqui, busquei um tratamento com o literário que rompesse o máximo possível com a lógica de treinamento do educando. Nesse sentido, nas conversas literárias, evitei o uso antecipado da leitura verticalizada — metalinguagem específica da literatura — a fim de possibilitar aos jovens leitores a contribuição na construção dos sentidos dos textos. Por essa mesma razão, os conceitos teóricos como eu lírico e figuras de linguagem, por exemplo, foram explorados em momentos oportunos na prática da mediação com vistas a um melhor aproveitamento dos textos enquanto potências de significação. Assim, não se tornaram “comandos” de questões em uma sequência previamente elaborada para avaliar “competências” de base meramente identificatória e classificatória dos recursos nos textos.

Segundo Paulo Freire, avançar para uma epistemologia crítica exige o desenvolvimento de uma forma científica de pensar os objetos. Tal forma pressupunha operações como observação, análise, comparação, seleção e exclusão. No entanto, é importante ressaltar que essas mesmas operações, embora colocadas como métodos objetivos e neutros, são sempre o reflexo das condicionantes do discurso – quem fala, de onde fala, o que fala, por que fala e para quê. A esse respeito, Kilomba (2019) problematiza de modo visceral a questão da imparcialidade científica. Segundo a autora, são urgentes novas formas epistemológicas que reconheçam a importância do pessoal e do subjetivo na produção do conhecimento, pois não há discurso e ciência neutros. Todos falam de um lugar e de um tempo específicos.

Ainda que a comunidade científica tradicional não reconheça a subjetividade como matéria de relevância para os estudos, o trabalho pedagógico de leitura e escrita do texto literário exige um rigor tal que a etapa posterior depende sempre dos dados de uma etapa anterior. Essa condição se justifica porque acompanhar a recepção e as formas como os alunos se apropriam dos textos abarca variáveis que vão desde o conhecimento linguístico prévio até etapas do desenvolvimento emocional, fatores que, quanto mais pessoais tanto mais singulares. Isso quer dizer que, apesar de a experiência com o texto literário requisitar um planejamento, a forma como se encaminham as ações em torno do texto deve oferecer um grau de abertura suficiente para acolher o ineditismo, o mistério e a imprevisibilidade de um trabalho com a palavra em estado de criação e, portanto, enquanto potência de subjetivação.

Tendo em vista que a subjetividade do participante, especialmente no que se refere a sua recepção particular dos textos, é tanto o ponto de partida como a matéria norteadora dos

percursos possíveis com o texto literário, tornou-se imprescindível assumir o que Freire (1996) considera como responsabilidade ética para reconhecer o lugar de “autoridade da experiência” dos meus alunos (hooks, 2013, p.110). Desse modo, lancei-me à reflexão não apenas de minha “autoridade da experiência”, mas, principalmente, da minha experiência enquanto *autoridade* na sala de aula. Isso porque não se cria uma verdadeira comunidade de aprendizagem a partir apenas de práticas verticais ou horizontais de modo que nem podemos impor um conhecimento especializado nem podemos admitir que o senso comum seja uma forma de conhecimento suficiente. As práticas horizontais são importantes para tornar a sala de aula um espaço de afeto em que gostos, referências e interesses são compartilhados. E o sentido do afeto assume aqui a dimensão de tudo aquilo que seja capaz de gerar abertura nos indivíduos, permitindo que eles sejam então afetados ao longo do processo.

Claro está que o conhecimento que vem da experiência não é o bastante, mas pode de fato melhorar as experiências de aprendizado. No que se refere especialmente à educação literária, é preciso favorecer o envolvimento afetivo com os textos, sem deixar de orientar sobre os modos de proceder diante deles. Somente será possível atingir o progresso dos leitores quando estes começarem a desenvolver uma consciência sobre a diferença entre prazer estético da leitura e leitura de entretenimento.

Dessa forma, não podemos substituir as práticas horizontais pelas práticas verticais ou vice-versa, conforme aponta (Díaz-Plaja, 2009). O desafio da educação literária é conciliá-las continuamente. Nesse sentido, consideramos horizontais as práticas que consistem, por exemplo, no levantamento de expectativas quanto ao tema, ao gênero ou a uma obra específica somado aos procedimentos de leitura livre, ou seja, sem as intervenções especializadas, através do compartilhamento de ideias sobre os textos lidos. As chamadas práticas verticais se inscrevem dentro dos limites de atuação do leitor mais experiente ou o especialista cuja função é alertar quanto às pistas textuais, à relação entre forma e conteúdo e aos efeitos produzidos a partir de certas escolhas formais.

Fazer dialogarem essas diferentes práticas é um meio também de permitir o diálogo entre o saber extra-escolar das culturas juvenis e o saber erudito legitimado pela comunidade científica. E somente dessa forma seria possível romper a ideia de que o ensino de literatura deve perpetrar um elitismo de classe, atuando por essa lógica como grande colaborador da pedagogia de dominação colonialista.

3 O LUGAR DA POESIA NA ESCOLA

Os poemas parecem receber um melhor aproveitamento na primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º) se comparado à segunda etapa (6º ao 9º). Nos primeiros anos, ainda que seja mais frequente o trabalho com a prosa em sala de aula, há algumas propostas em torno do texto poético que exploram, no geral, a perspectiva lúdica, os efeitos de sonoridade (assonâncias, aliterações e rimas), as repetições de versos e a musicalidade. Nos anos finais, essa forma literária parece ocupar uma espécie de não-lugar. Ela circula na escola como um artigo de perfumaria e sua aparição em um ou outro mural assume certa função alegórica. Não me recorde de visitantes, funcionários, professores ou alunos detidos na leitura dos poemas em exposição na unidade em que leciono.

São muitos os fatores que indicam a ausência ou o mau aproveitamento do gênero. É flagrante, por exemplo, a raridade de projetos que envolvam um trabalho a longo prazo com poemas privilegiando-os no espaço escolar. Quando se apresentam, na ocasião de propostas pedagógicas mais extensas, manifestam-se de forma isolada, mecânica, pouco atrativa e sem um envolvimento real dos participantes. Esse problema é um indicativo de que as atividades de leitura e escrita de poemas, de um modo geral, não pressupõem a dinâmica da interlocução. Não é possível ler oralmente e escrever de forma expressiva sem projetar uma consciência sobre possíveis leitores ou ouvintes. Na escola, um poema é lido ou escrito como qualquer outro gênero discursivo, lê-se um poema tal como uma bula de remédios ou um manual de eletrodoméstico cujas funções são estritamente informativas.

Quando me refiro a um não lugar do texto poético, denuncio na verdade o lugar equivocado que ele ocupa no espaço escolar. Enquanto objeto de ensino nas aulas, recebe quase sempre um tratamento mais objetivo, racional e técnico, pois se torna a base para o ensino de língua e para reprodução modelar da estrutura no que diz respeito à métrica, à estrofe e à rima, por exemplo. A grande questão é que essas formas de abordagem se tornaram o único canal para estabelecer o contato com a composição poética, negligenciando as especificidades do seu modo de expressão e a participação efetiva dos educandos na produção de sentidos.

Além dessas práticas que apenas margeiam o texto poético, as outras situações em que ele surge revelam uma ideia de obrigatoriedade ou de cobrança inconsciente da escola em apresentá-lo sob uma concepção do dever de cumprir com a oferta, simplesmente. Promover

formas de acessá-lo por meio de um processo mais amplo e significativo nunca está associado à esfera do direito humano, como fruição de um bem universal.

Aliás, o simples acesso às obras poéticas já tem como primeiro impasse a escassez desse gênero no catálogo das editoras, o que se estende, por sua vez, às salas de leitura ou às bibliotecas escolares. Nelas, o déficit está relacionado tanto ao baixo número de exemplares — sempre insuficientes para a distribuição na turma — quanto à variedade. A parte do acervo em que se encontram os poemas é predominantemente formada por poetas canônicos dos séculos anteriores até, no máximo, a última década de 70. Ainda que seja indiscutível a relevância do acesso à tradição literária, carecemos de uma atualização que inclua poetas vivos e em atuação nessas prateleiras.

Muito embora tenha ocorrido uma entrada maior de poemas e de poetas contemporâneos nos livros didáticos publicados nas décadas de 1980, 1990 e no início do século XXI, conforme pesquisa realizada por Alves (2012), a abordagem se restringe às questões formais e teóricas, como já afirmado anteriormente, sem qualquer estímulo à fantasia e à imaginação, fato do qual decorre o afastamento dos jovens leitores em relação ao texto poético já que não se sentem implicados na leitura.

Há também evidente predileção pelos livros em prosa e isso não se constata apenas pelas prateleiras e pelos livros didáticos, mas sobretudo pelos documentos oficiais que embasam planejamentos e práticas. No PNLD literário de 2020, por exemplo, o corpo docente da escola em que leciono utilizou como critério os gêneros discursivos constantes das orientações curriculares municipais: narrativa de aventura, biografias, contos, crônicas, fábulas e romances. Diante da escolha hegemônica pela prosa, os profissionais frequentemente justificam a recusa pelas antologias poéticas por considerarem o poema uma unidade de texto autônoma. Ou seja, acreditam que sua apresentação em contexto isolado da obra de origem não altera as condições de abordagem e nem mesmo a recepção. É corriqueira a prática da cópia de poema no quadro ou de sua reprodução em material impresso. Assim, raramente é proporcionada aos alunos a experiência de ler uma obra poética inteira e renegam-se, com isso, as hipóteses de leitura só possíveis no contexto dos poemas em sequência.

Ainda que esta pesquisa tenha feito a escolha por uma antologia cujos poemas estejam deslocados de suas obras de origem e configurem um recorte de leitura, a seleção de *Haikai do Brasil* — livro organizado e ilustrado por Adriana Calcanhoto — justifica-se pelo interesse em tratar as especificidades dos haicais e a diversidade dos modos como esse gênero foi

elaborado pelos poetas brasileiros. A análise da referida coletânea e as implicações dessa escolha serão apresentadas na seção 4 — “Da obra selecionada”.

No geral, os profissionais, por não estarem familiarizados com certas leituras teóricas, encaminham suas práticas conforme as orientações curriculares, sem pensar criticamente sobre o que de fato seria relevante para integrar o plano de trabalho com o seu público específico. Essa realidade se reflete, por exemplo, em alguns posicionamentos com relação ao estudo de poesia. Dispensam a requisição de antologias para a escola, como já mencionado, por também considerarem que os jovens leitores não possam recorrer à leitura dessas obras de forma voluntária. Claro está que a compreensão mais aprofundada desse gênero requer, muitas vezes, a leitura orientada pelo professor. Porém, as práticas de mediação dessa natureza de texto parecem ocupar ainda uma dimensão um tanto nebulosa na escola. Talvez não haja estímulo para uma leitura de enfrentamento coletivo da poesia por reconhecerem o demasiado esforço dessa tarefa ou por não alcançarem sequer o entendimento sobre a viabilidade dessa prática para a aprendizagem. Por essa razão, é muito importante que o planejamento escolar acolha uma discussão prévia, com estudos e embasamentos teóricos sobre as implicações da leitura guiada pelo especialista, bem como os saberes específicos que podem de fato estar em jogo no trabalho com o literário. Sem dúvida, definir objetivos e traçar itinerários para essa prática mobilizam toda a nossa tradição de ensino e, naturalmente, suscitam importantes indagações, como aponta Colomer (2007):

Assim, a renovação deste espaço de leitura escolar depende, primeiro, de uma delimitação de objetivos, uma sequência e uma programação específica de conteúdos literários que estamos longe de possuir. O que deve saber qualquer pessoa sobre literatura em nossa sociedade? O que deve saber em relação ao seu uso e ao seu nível conceitual? Estas perguntas continuam esperando um consenso educativo suficientemente amplo, inclusive entre os setores mais implicados na renovação pedagógica. (COLOMER, 2007, p. 180).

A renovação apontada pela autora exige apoio institucional e ações compartilhadas para romper com a tradição do ensino de leitura e escrita arraigada em padrões, normas e tipologias. Por mais que o documento nacional em vigor, a BNCC, apresente a necessidade de relacionar o saber extraescolar das culturas juvenis com o saber erudito e legitimado, não oferece ponderações cruciais para o trabalho com o texto literário. Segundo Dalvi, (2019), a Base dispensa o papel da criatividade na educação literária na segunda etapa do E.F. e não reconhece, portanto, a importância da própria educação literária para o seu desenvolvimento. Não há menção ao vocábulo criatividade e a referência feita à imaginação permite entrever que ela é considerada uma potência inata e condicionada à mera aplicabilidade nas situações de produção de texto (BRASIL, 2018, p.159):

Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

Como planejar o ensino de escrita e leitura literárias sem conceber esse componente enquanto fundamento dessa prática? Como propor um estudo do texto poético sem levar em consideração a fantasia e a imaginação inerentes aos atos de simbolizar e às atividades de criação? Nesse sentido, que espécie de contribuição de fato se espera desses jovens no processo educativo? É possível formar um leitor literário assumindo as mesmas perspectivas de abordagem entre gêneros textuais sem considerar, portanto, seus diferentes projetos estéticos?

O documento municipal que orienta os planos de trabalho em Macaé, município em que se localiza a escola onde leciono, apesar de prever a necessidade de tratar o texto poético em todos os anos de escolaridade (6º ao 9º) e, ao longo de todos os bimestres, aciona esse alerta através do esquema de boxes ou caixas de lembrete na lateral direita ou na margem inferior do material. Estão igualmente arrolados nesses boxes “os textos publicitários, imagéticos e obras artísticas” (MACAÉ, 2020, n.p.) Esse recurso dos lembretes, no lugar de atribuírem a importância da abordagem, reforça a possibilidade de serem esses gêneros completamente esquecidos, porque não constam no corpo do planejamento, mas se apresentam como uma informação acessória, ou como um conteúdo em anexo, algo completamente descolado das ações previstas para o ano letivo.

Essa hipótese se confirma quando lançamos propostas menos “práticas” e “funcionais” com o texto poético, situações em que, muitas vezes somos interpelados se estamos ou não seguindo o COC (Caderno de Orientação Curricular). Se de fato os boxes despertassem uma preocupação sobre um trabalho mais contínuo e diferenciado com o poético, a prática não seria tão questionada ou mesmo invisibilizada pela comunidade escolar. Logo, listar os gêneros a serem trabalhados não é suficiente para orientar as ações em sala de aula, se a construção desse documento não for acompanhada de reflexões a partir dos textos teóricos de didática da literatura.

Movida pela memória de uma experiência poética nos pátios da universidade, durante a graduação, refleti sobre a possibilidade de adaptá-la aos meus alunos do ensino fundamental. A proposta consistia em desafiá-los a escrever um poema por semana ou a escolher na sala de leitura o poema de algum autor, de acordo com sua preferência. Feito isso,

eles deveriam ensaiar a leitura em voz alta para então abordar, de forma surpreendente, pessoas no pátio, na secretaria escolar, no refeitório ou nas salas de aula de outros professores anunciando um “assalto poético”. A dinâmica de irromper em determinado espaço no intuito de tomar alguns minutos da atenção dos outros para que ouvissem poesia exigiu coragem desses estudantes. Muitos se mostravam retraídos, mas, ao mesmo tempo, demonstravam curiosidade em acompanhar a reação das pessoas diante da situação inusitada. O grupo que aceitou o desafio foi orientado a elaborar um relato da experiência tanto sobre as suas impressões, sensações e sentimentos como sobre as possíveis reações captadas dos ouvintes. Após perceber certo entusiasmo dos colegas que superaram a resistência de recitar em público, outros se encorajaram a escrever um poema ou mesmo a ler o que outro tivesse produzido.

A proposta do assalto poético foi realizada no início do ano letivo de 2017 com uma turma do 9º ano. Por não conhecer esse grupo de alunos e por considerar relevante, naquele momento inicial, compreender as preferências e as resistências a partir de escolhas livres, não priorizei a qualidade estética para filtrar as obras antes de disponibilizá-las para esses jovens. Reconheço que a escolha dos livros não pode ocorrer de forma unilateral. Ela não deve ser uma decisão exclusiva do mediador e nem deve ser totalmente delegada aos leitores sem o auxílio de um especialista, mas essa abertura projetava levantar algumas discussões em torno dessas próprias escolhas num momento posterior, conforme considera Bajour (2012):

Uma postura flexível, baseada na confiança no que as crianças e os jovens são capazes de fazer quando escolhem, abre caminho para aprender mutuamente sobre as razões que estão por trás de toda escolha. Predispor-se à inclusão de livros escolhidos por eles, mesmo que se duvide de seu valor, é uma porta aberta para discutir sobre livros e ajudá-los a fortalecer as argumentações sobre seus gostos e saberes. (BAJOUR, 2012, p. 57).

Portanto, nesta ocasião, o objetivo não era simplesmente anteder ao gosto, mas propiciar certa autonomia entre a escolha por declamar um poema já produzido por algum autor ou por escrever o próprio poema. O mais surpreendente foi perceber que a maioria se sentiu mais à vontade para declamar as produções autorais. No relato da experiência, os alunos foram orientados a discorrer também sobre essa decisão. Eles leram e releam diversas vezes os textos a serem declamados em voz alta, mas notei que, além da releitura, as intervenções teóricas em um ou outro momento, contribuíram com novas versões um pouco mais expressivas. Essa e outras experiências literárias com os alunos me confirmaram não apenas a importância da mediação durante o processo de adesão dos textos, mas também me trouxe a certeza de que escrever ou ler supondo um interlocutor é uma das condições para

gerar escritas ou leituras mais autônomas. Tomar a consciência de um leitor ou ouvinte implícito contribui, conforme Rezende (2018), para reduzir a distância entre a produção e a recepção.

Embora eu tivesse notado um efeito positivo da proposta, alguns responsáveis demonstraram indignação, pois julgaram “irresponsável” ou de “mau gosto” uma atividade intitulada “assalto poético”. Tivemos, no caso, eu e a equipe diretiva, extremo cuidado para explicar a verdadeira intenção da metáfora que apontava a ideia de tomar a atenção de alguém subitamente para ouvir um poema. Compreenderam, mas relutaram na troca do nome. Ainda que essa proposta de atividade não constituísse parte do plano de trabalho desenvolvido para esta pesquisa, figurou como uma das muitas razões para sua realização. Sem dúvida, ela evidenciou o desafio que é levar a poesia para a escola e, principalmente, desautomatizar olhares, pensamentos e atitudes, como conclui Rezende (2018):

De fato, o trabalho escolar está sempre sob controle e suas práticas se inscrevem em objetivos de ensino, programas, currículos. Daí a extrema complexidade de atividades de leitura e escrita literárias que, se por um lado, pela natureza do objeto requerem individualidade e liberdade, por outro, sofrem a pressão do contexto, que obriga ao enquadramento. (REZENDE, 2018, p. 98).

Não se pode negar que haja uma resistência em relação à poesia por parte apenas dos alunos e dos professores, mas também por outra grande parcela da sociedade. São muitos os relatos que tentam justificar essa espécie de recusa e a queixa mais recorrente está em torno da dificuldade em compreender a ideia transmitida por esse tipo de texto. Outros relatos incidem sobre as questões de gênero ao considerar que essa natureza de texto evoca aspectos próprios do universo feminino. Por reconhecerem que a potência poética é capaz de apurar a sensibilidade e proporcionar um mergulho na interioridade dos indivíduos, acredita-se que ela se torna uma ameaça ao arquétipo da masculinidade, ferindo de algum modo o papel atribuído ao homem na sociedade.

Ao levantar uma hipótese acerca da leitura, Petit (2013) nos oferece uma ideia que é, de um modo geral, válida para pensarmos as razões que estariam por trás desse suposto risco à virilidade: “Abandonar-se a um texto, deixar-se tomar pelas palavras supõe, talvez, para um garoto, a integração de sua parte feminina. A passividade e a imobilidade que a leitura parece requerer podem ser vividas como angustiantes” (PETIT, 2013, p. 53). Um homem afeito ao estado reflexivo decorrente da leitura pode significar um problema para o sistema que concebe o trabalho intelectual como um impasse à produtividade. Essa, por sua vez, está associada à força bruta e ao trabalho braçal. Se historicamente não foi atribuída à mulher uma

função economicamente ativa na sociedade, não surpreende que a leitura e a poesia remontem imediatamente ao seu universo.

Pensar um projeto com o poético que nasça do espaço escolar e se pulverize de forma significativa na vida cotidiana dos alunos e das alunas exige largo percurso de experiências com imersão no universo simbólico tanto para a leitura como para a construção das imagens em textos. Uma vez que os jovens leitores reconheçam a poesia enquanto potência capaz de produzir um campo imagético a partir das palavras, abrem-se os caminhos para uma nova forma de olhar o mundo e compreendê-lo.

É necessário salientar que os estudos desenvolvidos ao longo dessa pesquisa não apontaram estratégias de leitura na direção de resultados exitosos. Entendo que não é possível controlar todas as variáveis no processo de formação do leitor. Além disso, não pretendia oferecer um tratamento do texto poético restrito às práticas sociais discursivas com estudo dos gêneros textuais ou de estilos literários constantes em documentos oficiais de orientação curricular. Isso porque a literatura não tem uma função prática, social e estritamente comunicativa como qualquer outra atividade discursiva de modo a solicitar um tratamento diferenciado de outros tipos ou gêneros textuais. Com efeito, o leitor literário não se forma a partir da leitura de qualquer texto em circulação. Ao contrário, segundo Colomer (2007, p. 36): “[...] a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais”. No que se refere ao estudo a partir dos estilos literários, reconhecemos a importância de apresentar ao aluno a tradição literária através da leitura direta das obras clássicas, sobretudo em diálogo com as obras contemporâneas. Porém, a abordagem da historiografia literária restrita à aplicação mecânica das características dos estilos de época que emparelham os autores de um dado período a um padrão estético deve ser rebatida. Recorre-se a biografias e a aspectos históricos para situar autores, porém sem estabelecer uma relação direta desses dados com o texto literário. Essa perspectiva, por não desafiar, não transforma leitores, ou seja, não lhes garante o progresso ou o avanço na leitura dos textos.

Por outro lado, os estudos aqui presentes convocam práticas cujo principal objetivo consiste em fornecer espaços de encontro efetivo com o texto poético, propiciando diferentes modos de ler com percursos que tentem aproximar o leitor do texto, envolvendo-o a partir de sua vivência e experiência social. Planejamos um encaminhamento de ações que tentassem oportunizar o prazer, a apreciação estética, formas de identificação com os textos e relações com a língua mais conscientes de sua complexidade, de modo a oferecer sempre espaço para o resgate de saberes prévios e aquisição de novos saberes envolvidos no ato da leitura.

Esse tipo de procedimento exige planejamento e pesquisa sobre as expectativas do público com que se deseja trabalhar, bem como sobre suas fases de desenvolvimento intelectual e afetivo. Além disso, demanda um aparato que ultrapassa os limites da sala de aula, sempre em busca de situações que possibilitem um relacionamento mais orgânico com a poesia de forma a senti-la a partir do que se vê no mundo.

Porém, pensar um trabalho com poesia no contexto de sala de aula com jovens, principalmente periféricos, demanda conhecer um pouco mais sobre os medos, anseios e desejos que atravessam a sua rotina. Apesar de não caber generalizar a condição socioeconômica dos estudantes, há evidências de uma maioria dentro desse perfil, conforme pesquisas já realizadas pelo programa Profletras com base na realidade das escolas públicas brasileiras. A contextualização do público envolvido especificamente neste trabalho será apresentada na seção 4.1 — “Contexto de pesquisa”.

O fato é que muitos desses adolescentes se sentem hostilizados ou excluídos da sociedade e enfrentam verdadeiros conflitos pessoais devido ao descompasso entre as questões do seu mundo interior e o mundo exterior. A situação se torna ainda mais grave quando se trata de jovens em estado de vulnerabilidade social. Muitos desenvolvem hábitos agressivos, elevado grau de intolerância e de impaciência que, somados, tornam-se uma barreira bastante resistente e aparentemente impermeável para introduzir um trabalho com o poético. Não se espera, contudo, que a literatura vá reparar as trajetórias acidentadas de parte desses indivíduos. Talvez seja uma posição negligente atribuir-lhe uma função assistencial ou terapêutica. Se assim fosse, ela estaria reduzida a um instrumento utilitário a serviço de qualquer demanda da sociedade.

Muitos jovens da rede pública, principalmente os que vivem em moradias precárias, com disputa por espaço físico, por lugar de fala e de escuta, encontram dificuldades em obter as condições mínimas de privacidade. Eles se veem desafiados diante da necessidade de obter algum tipo de isolamento e silêncio suficientes para desenvolver as práticas de leitura e, mais dificilmente, da leitura literária. Considerado esse quadro, é preciso repensar o sistema escolar que cada vez mais se preocupa em investir o tempo em tarefas que estimulem os indivíduos à extroversão, à ação, a reprodução de respostas e cada vez menos são chamados a pensar, a exercitar um movimento para dentro de si, tornando-se capazes de apresentar novas perguntas tanto as suas próprias questões como às questões do mundo.

Para isso, pretende-se convocar os alunos à prática autoral da escrita poética como um exercício fundamental para identificar os jogos da linguagem. Assim, será também possível

assimilar as tensões entre som e sentido como um processo de experimentação e criação constantes. Todo esse trabalho de manipulação da linguagem exige envolvimento íntimo com a palavra que nada tem a ver com as práticas tradicionais de escrita na escola, sempre submetidas à condição instrumental com um fim apenas informativo. Romper com as facilidades nos modos de ler e escrever resultantes da cultura de massa e, também, em alguns casos, das mídias digitais, é um grande desafio, visto que é necessário expandir as experiências de leitura e escrita literárias sem, contudo, anular as formas de expressões identitárias da cultura jovem.

Outro fator que colabora com a conjuntura de marginalização da poesia e de nossa debilidade quanto à formação literária diz respeito à censura e à autocensura dos próprios profissionais da educação, que relutam quanto à escolha de obras poéticas para realização de trabalhos em sala de aula, como já mencionado anteriormente. Hesitar na seleção de determinadas leituras com os alunos nos traz, enquanto especialistas, uma importante reflexão sobre a forma como nos apropriamos daquilo que lemos e esse processo diz respeito às vivências, às experiências que são individuais, porém, nunca individualistas. Por isso, cabe também aqui a reflexão em torno de uma prática que envolva a experiência de leitura coletiva, compartilhada entre pares e grupos ou outras diferentes formas de promover a conversa literária.

Ao retornar às questões que envolvem tanto a seleção como o aproveitamento adequados das produções poéticas — sem que se reproduza a perspectiva hegemônica de um ensino restrito ao viés apenas informativo — torna-se necessário repensar qual seria esse lugar ocupado pelo mediador da leitura literária. Muitas vezes, a ausência de uma relação mais viva com a poesia desencadeia um conjunto de escolhas que desprivilegiam a qualidade estética, anulando a beleza e a riqueza do texto literário. No geral, o trabalho se limita a uma identificação de informações explícitas ou de alguns recursos que nem sempre corroboram com a literariedade dos textos.

Soma-se a isso o fato de haver uma quantidade sempre irrisória de antologias poéticas disponíveis nas bibliotecas ou salas de leitura. No que se refere a esses espaços, não há sequer um ambiente mais apropriado para estabelecer certos rituais essenciais para a leitura do texto poético, pois as salas de aula possuem, no geral, uma atmosfera bastante impessoal, com cores frias que dificultam qualquer exercício de incursão dos sujeitos pela sua memória afetiva ou pelo fluxo do pensamento criativo. Por tudo isso, é preciso apostar em uma perspectiva mais clara e teoricamente embasada sobre a função social da poesia e essa ideia precisa estar

inscrita no projeto político pedagógico da escola como forma de garantir a permanência dos meios para acessá-la.

Ao contrário do que possa parecer, os meios pelos quais podemos apurar a sensibilidade não surgem de maneira aleatória, sem qualquer planejamento. Eles demandam reflexão e atenção constantes para viabilizar oportunidades de conectar e equilibrar o mundo interior com o mundo exterior. O tempo que se investe em uma atividade dessa natureza não corresponde à noção de tempo líquido que Bauman (2007) concebeu para sua análise da sociedade moderna, conceito que auxiliará essa pesquisa quanto às reflexões da realidade escolar e as expectativas de uma educação verdadeiramente literária.

É evidente que se torna impossível um trabalho que trate a leitura e a produção poética de forma imediatista. Administrar práticas que desacelerem os cronômetros que marcam os intervalos de aulas exige tentar romper com o *modus operandi* da vida escolar. Contudo, não há aqui qualquer pretensão em atribuir à escola um papel além das suas possibilidades. Talvez o maior desafio dessa pesquisa tenha sido idealizar uma possível educação do olhar que convocasse os jovens para um exercício de perspectivas. Essa tentativa de operar de forma mais elaborada com os modos de ver e de dizer consiste também no esforço de conciliar as ordens do sentir e do pensar. Isso porque, tanto o ato de escrever como o de fotografar exigem que o sujeito regule, simultaneamente, as medidas necessárias de aproximação e de afastamento da coisa vista no mundo. Portanto, é nesse sentido que a proposta tende a se estender para além do enquadramento da rotina escolar.

3.1 FOTOGRAFIA, UMA PORTA DE ENTRADA AO TEXTO POÉTICO

Hoje, devido à presença hegemônica das imagens, principalmente por sua ampla e constante divulgação pelos meios audiovisuais, passa a ser relevante uma abordagem da literatura que busque reconhecer a questão da visualidade como um canal favorável à experiência estética com os textos. Isso porque o imaginário individual e coletivo não se forma exclusivamente a partir do consumo de textos escritos ou visuais, mas, especialmente, a partir da relação entre essas formas de comunicação. É preciso considerar que o predomínio da cultura imagética desencadeou certos efeitos sobre a sensibilidade do público, de modo a alterar tanto as formas de perceber a realidade como as formas de representá-la. Porém, não me interessou aqui uma discussão sobre os supostos riscos que os novos meios poderiam apresentar à cultura letrada e à cultura do livro. Ao contrário, esta pesquisa buscou descobrir

os caminhos pelos quais a estética das imagens pode tornar a experiência literária mais significativa, como alerta Schollhammer (2007):

É preciso analisar mais de perto a relação histórica entre a cultura letrada e o paradigma visual, característica da atual etapa da modernidade, para evitar o risco de isolar a “tradição do livro” das potencialidades que a exploração estética da imagem pode suscitar. (SCHOLLHAMMER, 2007, p. 7, grifo do autor).

Hoje, no entanto, observamos certo desperdício das potencialidades das imagens, pois a indústria da cultura visual tende a massificá-las em forma e conteúdo para garantir a sua veiculação e o seu fácil consumo. É preciso pensar a respeito do suposto poder e da suposta autonomia em nossa experiência de formação dos conteúdos visuais. As *selfies*, que são um índice contemporâneo do paradigma visual, confirmam uma lógica de pré-fabricação sistemática das imagens e a sua consequente banalização. O *show do eu* através das redes sociais consiste em uma dinâmica de auto-exposição cujo único filtro regulador é a urgência pela transmissão de positividade. Tal ideia, ao incutir um modo ideal de ser e estar no mundo, atua como uma forte ferramenta de exclusão social, porque as manifestações de beleza padrão, sorte, sucesso e felicidade passam a se definir como positivas. O que se encontra, então? Uma sequência interminável de imagens para atender a essa expectativa. Assim, as lentes das câmeras e os olhos do espectador perseguem um alvo comum, o que mantém a reprodução dessa espécie de modelo dos conteúdos visuais em circulação.

Dessa forma, as mídias digitais, ao estabelecerem um novo modo e um novo ritmo no consumo imagético, determinaram também mudanças no padrão de comportamento social. Esse anseio pela superexposição — tanto de si como dos outros — diluiu as fronteiras entre espaço público e privado. Além disso, os indivíduos passaram a alimentar o imediatismo sobre a produção e a recepção das imagens. O efeito direto da rapidez e do potencial invasivo dessa dinâmica é a impossibilidade de qualquer reflexão ou apreciação crítica sobre os conteúdos visuais. Não nos cabe, contudo, ignorar que essa e outras manifestações atendem a um projeto ideológico de promoção do automatismo e interferem na construção da nossa subjetividade e na formação do imaginário coletivo. Não proponho aqui, no entanto, qualquer resistência aos novos canais, mas uma possível crítica ao modo como eles têm sido utilizados para performar a realidade.

Contrária a essa forma de percepção imediata das imagens propiciada pelos atuais meios, a literatura convoca os sujeitos para outra relação com a realidade visível. Nesse caso, o real é transfigurado a partir de um esforço imaginativo e interpretativo do qual resultam as imagens mentais. Estas, por sua vez, não são necessariamente visíveis, mas possuem uma

visualidade realizável a partir das experiências pessoais de cada leitor e das referências culturais compartilhadas dentro de seus grupos sociais. Mas o ponto crucial da questão é que recebemos pouco ou nenhum estímulo à criação dessas imagens, seja dentro ou fora do espaço escolar.

Na verdade, no nosso sistema de ensino, como reflexo da lógica neoliberal, as atividades de criação são vistas como frutos da genialidade. Se um jovem consegue associar ideias inusitadas e autênticas nas práticas artísticas e literárias, isso é compreendido como um dom, quase uma concessão divina. A tradição escolar prevê a criatividade como uma espécie de impulso inato ou algo a que os sujeitos devem atingir por competência individual.

Descarta-se, dessa forma, a perspectiva em que Dalvi (2019) concebe a criatividade enquanto uma construção humana e de natureza sócio-histórica. Por essa razão, é problemático relacionar as atividades artísticas e literárias às noções de aptidão ou de habilidade como se dependessem de um conhecimento já maturado. E por mais que a leitura e a escrita literária convoquem as percepções individuais, — essas, inclusive, sempre variáveis — recorrem aos sentidos construídos e compartilhados na esfera coletiva. Um indivíduo não se torna de repente um ser criativo, pois este é um estado a ser desenvolvido gradualmente em um processo longo, contínuo e atrelado à dinâmica social. Logo, conceber a criatividade de modo equivocado ou sequer concebê-la como fundamento da aprendizagem torna-se um impasse à educação literária. Ao ler ou escrever um poema, por exemplo, o sujeito precisa desfazer o pacto com a realidade imediata e aceitar novas percepções, pois o texto literário é o espaço não apenas de expandir, mas também de inaugurar significação às palavras de forma a retirá-las dos seus espaços comuns. Logo, quer seja para ler quer seja para produzir imagens, é necessário reconhecer a importância de *uma didática da invenção*, como bem demonstrou Manoel de Barros (2010):

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a
imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás
de casa
Passou um homem depois e disse: Essa volta que o
rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que
fazia uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem. (BARROS, 2010, p. 303).

Mas é fato que o público não especializado em artes também tem o direito de aprofundar um conhecimento sobre o mundo para além da leitura da palavra. E ainda que essa pesquisa não propusesse um método sistemático baseado em teorias da arte para ler imagens,

ela procurou reconhecer o olhar, ou seja, os modos de ver como um aliado da liberdade, da projeção dos desejos, das experiências e, possivelmente, uma potência mais capaz de representar do que excluir existências. A busca por esse olhar autônomo vai de encontro às propostas de atividades leitoras “[...] induzidas pela indústria da cultura” como rebate Dalvi (2019, p. 285). Assim, não é possível formar leitores, sobretudo leitores literários, a partir de textos que não impliquem o leitor em uma tarefa mais complexa de pensamento.

Ainda que a leitura subjetiva deva permear todas as etapas de adesão aos textos, sejam eles verbais ou não, não pretendemos totalizá-la para validar a experiência literária. As percepções subjetivas das imagens visuais (fotografias) foram concebidas como um ponto de partida, mas não um ponto de chegada. Era necessário convocar os jovens alunos de modo que se sentissem suficientemente implicados na proposta. Contudo, as atividades de leitura e escrita de poemas que sucederam a observação dos registros fotográficos, ainda que tivessem sofrido prejuízos devido ao contexto do ensino remoto, receberam as intervenções da leitura crítica e especializada como pode ser observado no item dedicado à análise dos dados (seção 6).

No que se refere à apreensão dos objetos para a produção da fotografia, foi fundamental desenvolver a ideia de uma visão virginal ou, como sugere Moisés (2019, p. 23, grifo do autor): “[...] encarar o objeto (ou coisa ou ideia) sobejamente visto, *como se nunca o tivéssemos visto antes*.” Segundo esse autor, o *como se* invoca-nos para um exercício imaginativo que vem necessariamente acompanhado de um trabalho cognitivo. Esse modo de ver “excêntrico”, que implica a descoberta de outros sentidos, inaugura uma forma de conhecer a realidade.

Apesar de as fotografias representarem o recorte de uma leitura do mundo, nelas se inscrevem histórias à espera de um narrador para contá-las ou para reinventá-las. Desse modo, ainda que a fotografia encene uma realidade objetiva, ela, assim como a poesia, reconstrói a realidade por meio da subjetividade. Assim, tanto o texto literário como o texto visual se atualizam a cada leitura.

De acordo com Manguel (2001): “Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva” (MANGUEL, 2001, p. 28). A leitura da imagem, portanto, além de depender das percepções diretas, ou seja, do modo de compreensão sensível, depende, em grande medida também, de uma disposição dialógica, de um confronto entre a visão interior — espaço de nossas memórias afetivas — e a visão do mundo exterior. Mundo esse que, à primeira vista, pode parecer estranho e nada oferecer em termos de significado. Mas o olhar

atento, demorado e curioso do espectador/leitor pode apreender desse universo, aparentemente alheio, um infinito de particularidades. Nesse sentido, Manguel (2001) considera que as imagens, de um jeito ou de outro, tornam-se histórias “autobiográficas”, carregam o universal das vidas humanas, mas sempre permitem conexões com a singularidade. Por isso, não se pode afirmar que as imagens encerram a história de alguém em um determinado tempo ou lugar específico. Elas oferecem aberturas que possibilitam representar vidas em outros tempos e em outros lugares, como assegura o já referido autor Manguel (2001):

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas –, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (MANGUEL, 2001, p. 27).

Projetar esse tipo de olhar sobre uma imagem, sem o conhecimento teórico e especializado das artes visuais, demanda um esforço imaginativo, esforço que procura preencher os silêncios das imagens, como Schollhammer (2007) aponta: “[...] é necessário que uma narrativa sustente o sem-sentido das imagens isoladas, mostrando o que a visualidade por si só não consegue evidenciar.” (SCHOLLHAMMER, 2007, p.159). E por essa razão, talvez seja preciso colocar certo ceticismo sobre a “eloquência das imagens”, expressão atribuída pelo filósofo francês Jacques Rancière em *O destino das imagens*. Embora o senso comum reproduza a ideia de que uma *imagem vale mais que mil palavras* e que seja uma potência autossuficiente, ela não basta para abarcar a realidade, mas, sim, para propor uma de suas possíveis versões. E quanto mais intensa for a nossa necessidade interna de expressão, mais conflituosa será a nossa relação com as formas de representação. Isso porque as propriedades das imagens e das palavras oferecem tanto possibilidades quanto impossibilidades aos nossos anseios de *dizer* e de *fazer ver*.

Schollhammer (2007) descortina a incerteza que paira sobre o visível e o dizível ao resgatar a narrativa do filme *Blow up* (1966) do cineasta italiano Michelangelo Antonioni. Essa produção, adaptada do conto *Las babas del diablo*, do argentino Júlio Cortázar, tem como foco a discussão sobre os limites das formas de representação. Até que ponto as imagens isoladas ou as narrativas verbais são suficientes para traduzir a realidade? O filme trata da história de um fotógrafo que, a passeio por um parque em Paris, registra, por acidente, cenas que supostamente corresponderiam a uma tentativa de assassinato. Como parte das fotos foi misteriosamente roubada, perdendo-se sequência que evidenciaria o crime, nem as imagens isoladas nem seu testemunho verbal bastariam para consolidar a acusação. É

necessário desconfiar da potência de imagens e palavras, pois assim como o visível não basta para representar a vida, o invisível, muitas vezes captado na percepção inconsciente, não é em todos os casos comunicável. Sendo assim, o autor conclui:

Nenhum signo artístico se apresenta como puramente verbal nem tampouco como puramente visual. O texto depende hoje, mais do que nunca, da sua qualidade visual, da materialidade da escrita, do aspecto gráfico, da edição ou da projeção. (SCHOLLHAMMER, 2007, p. 17)

Um dos objetivos desta pesquisa consistiu em analisar como a produção de sentidos se manifesta a partir da relação entre palavras e imagens. E é na esteira das reflexões de Petit (2013), no que se refere às nossas formas de apropriação do mundo por meio de recortes, que o plano de trabalho se desdobrou a partir de uma etapa inicial com fotografias de seres, coisas ou eventos do cotidiano. A escolha pessoal dessas imagens foi o ponto de partida para refletir as possíveis formas de relação dos seres com o mundo — identificação por espelhamento ou contraste — já que “A imagem assume fisionomias várias ao cumprir o seu destino de exhibir-mascarar o objeto do prazer ou da aversão”, como apontado por Bosi (2015, p. 18).

Essa prática foi concebida como parte dos procedimentos de leitura subjetiva com vistas à apropriação de textos. O objetivo inicial era estimular o olhar para uma percepção mais atenta sobre a possível riqueza semântica submersa à superfície de coisas, pessoas ou eventos triviais, assim como já fora constatado por Oswald de Andrade — “A poesia existe nos fatos” (ANDRADE, 1978, p. 5).⁵ - e buscar caminhos para reconhecê-la exige refinar os modos de ver o mundo.

Essa experiência carregada de sensibilidade, de força afetiva e simbólica foi intensificada a partir da potência colaborativa da escrita poética. Por considerar que o diálogo entre diferentes linguagens é um caminho multiplicador de leituras, esta pesquisa idealizou um percurso com a poesia que atravessasse a mudez característica da estética das imagens, conforme problematizado pelo filósofo Rancière (2012), para explorar também outra dinâmica de sons e silêncios, de preenchimentos e vazios da estética verbal, mais precisamente, da forma literária dos haicais.

A comunicação possivelmente estabelecida entre a linguagem visual de fotografias e a escrita poética, entre outros objetivos apresentados mais à frente, buscaram avanços sobre o modo de olhar para o texto, permitindo que leituras rasas tomassem mais profundidade. Sem dúvida, a conversa entre imagem e palavra pode colaborar com a percepção de alguns

⁵ Trecho do “Manifesto Pau-Brasil”, publicado em 1924 no jornal *O Correio da Manhã*.

silêncios que precisam ser preenchidos e outros que devem ser preservados conforme as especificidades de ambas as linguagens. Nesse sentido, a presença das fotografias não assumiu aqui um mero papel ilustrativo já que muito nos interessa a sua potência narrativa e, por consequência, seu poder de somar, complementar ou mesmo contrapor ideias no diálogo com o texto poético.

Contudo, privilegiar a intercomunicação de fotografia e poesia exige pensar necessariamente as tensões imbricadas nessa relação. É preciso problematizar as propriedades, os limites dessas formas de representação. Embora imagens e palavras apresentem entrelaçamento e hibridez em seus projetos *de dizer* e *de fazer ver*, como supunha Rancière (2012), seus regimentos operam dentro de certos limites, que, ao restringirem as possibilidades da expressão, exigem um esforço cognitivo pela inteligibilidade do que se deseja fazer dito e visto.

Saber que linguagem melhor traduz a realidade ou que melhor pode oferecer o testemunho de nossas vivências exige experimentação dos códigos e do reconhecimento das suas especificidades. Entender que uma fotografia transporta histórias e que convida espectadores a recriá-las ativa um desejo investigativo sobre elas. Do mesmo modo, a leitura e a escrita poética convocam participação e envolvimento. Não há aqui a pretensão de estabelecer hierarquias sobre as formas representativas, não obstante a sociedade lance mão de uma ou outra, conforme suas necessidades práticas. O objetivo é proporcionar experiências que levem à consciência os limites em que elas podem de fato atuar.

Entretanto, nosso sistema educacional, por sofrer o afastamento entre os conhecimentos teóricos e a prática, não reconhece a relevância das experiências visuais para aperfeiçoar as condições de leitura das crianças e dos jovens. As imagens na escola costumam ser delegadas a uma função subalterna e, frequentemente, são colocadas em uma relação de dependência com os textos verbais. Elas não são invalidadas enquanto um objeto de estudo desde que sua utilização confirme ideologias vigentes, regras sociais ou até mesmo princípios religiosos. Mas, se houver a proposta de explorá-las por uma perspectiva mais experimental, a comunidade escolar tende a questionar sua validade e sua função formativa. Manifestações visuais que possibilitem romper ou ampliar o horizonte de expectativa dos leitores representam uma ameaça. Por essa razão, identificamos que o seu aproveitamento ainda é bastante precário no espaço escolar.

A Base Nacional Curricular (BRASIL, 2018, p. 151) destaca a importância de articular o texto verbal com textos visuais: “[...] esquemas, infográficos, imagens variadas, etc. [...]”.

Mas a proposta vem acompanhada de alguns equívocos. Primeiro porque a sugestão de retextualizar o texto imagético em discursivo e vice-versa concentra-se em uma perspectiva limitada à identificação de características dos gêneros e de seus propósitos comunicativos. Tal prática supõe uma exposição prévia de conceitos, ou seja, uma intervenção teórica do professor anterior à leitura subjetiva dos jovens leitores de modo a construir verticalmente os sentidos dos textos. Segundo, porque esse tipo de encaminhamento parece atribuir aos textos visuais a função de mero suporte ou base para a compreensão dos gêneros verbais.

Ora, se a experiência estética a que tanto se obstinam as práticas literárias pressupõe o amadurecimento do leitor, como seria possível propiciá-la, uma vez que tenham sido negadas as contribuições pessoais nos procedimentos de leitura? Logo, as intervenções analíticas e teóricas devem ocorrer ao longo das diferentes etapas de apropriação (leitura oral, releitura, leitura compartilhada, conversa literária etc) a fim de ampliar a percepção do texto e não a reduzir unicamente às hipóteses de leitura geradas pelo professor.

Assim, não é previsto um plano de estudos com as imagens que reconheça os diversos fios pelos quais elas podem representar as experiências humanas. Elas não são exploradas a partir daquela abertura autobiográfica e de convocação afetiva do leitor/espectador conforme defende Manguel (2001). Nem mesmo são exploradas como referências históricas que remontam os modos de vida em outras épocas e lugares. Ao contrário, as produções visuais, assim como os textos poéticos, tendem a servir como base ou suporte para uma abordagem estanque dos conceitos teóricos. Com isso, dispensam-se as chances de apreender as questões universais da humanidade e de reencontrar nossas particularidades através dessas manifestações.

Além disso, temos uma concepção equivocada sobre o que de fato pode estar em jogo nos atos de ver. Não há apenas um investimento da consciência para a compreensão das imagens, pois no plano da percepção inconsciente atua uma experiência sensível. As cores, por exemplo, podem intervir na sensação térmica com impressões de atmosferas frias ou quentes, assim como as diferentes naturezas de ponto, linha e direção, em certas produções visuais, podem despertar não só a noção de movimento e de velocidade, mas também, de ruídos e estímulos sonoros, como ressalta Bosi (1988):

Entretanto, até mesmo uma filosofia drasticamente empirista sabe que a coincidência de olhar e conhecer não pode ser absoluta, porque o ser humano dispõe de outros sentidos além da visão: o ouvido, o tato, o paladar e o olfato também recebem informações que o sistema nervoso central analisa e interpreta. O vínculo da percepção visual com os estímulos captados pelos outros sentidos é um dos temas fundantes de uma fenomenologia do corpo. O olhar não está isolado, o olhar está

enraizado na corporeidade, enquanto sensibilidade e enquanto motricidade. (BOSI, 1988, p. 66).

Por essa razão, as experiências multissensoriais possivelmente oferecidas pelas imagens devem ser exploradas como potência para ativar a percepção, o imaginário e ampliar o repertório imagético dos jovens. A reflexão sensível de fotografias do cotidiano pode, dessa forma, favorecer o trânsito criativo entre as linguagens visual e verbal de forma a propiciar a experiência estética que se planeja para a leitura e a escrita poéticas.

Como se entende que a literatura tenha um pacto com a verossimilhança e, portanto, não seja o real, o objetivo em estimular a escrita de textos poéticos a partir de fotografias não atendeu a uma necessidade descritiva dessas imagens. Ao contrário, entende-se que emprestar poesia aos fatos seja experimentar formas diferenciadas de falar sobre as coisas visíveis e, sobretudo, as coisas não visíveis no mundo. Trabalhar essas formas de dizer pode ser então um caminho para acessar a experiência estética que tanto se deseja na concepção de uma educação verdadeiramente literária.

Um dos caminhos possíveis para que o acesso ao texto poético seja de fato significativo consiste em orientar atividades que despertem os sentidos e permitam experiências sensoriais de modo a convocar a participação do corpo para uma percepção mais sensível do mundo ao redor.

Por essa razão, esta pesquisa seguiu, entre outras questões, na contramão de uma perspectiva narcisista da contemporaneidade que fabrica indivíduos inebriados pela própria imagem com a busca da *selfie* perfeita. Com as câmeras fadadas apenas à captura de superfícies materiais que atendam ao ciclo apelativo das mídias digitais, tornou-se imprescindível pensar os caminhos que pudessem despertar outras formas de captura do mundo, formas que, por sua vez, desenvolvessem melhor a sensibilidade, o exercício da introspecção e a reflexão crítica a respeito da hegemônica superficialidade nos modos de olhar para si e para o outro.

Nesse sentido, tive profundo interesse em oportunizar a consciência sobre os afetos, a consciência sobre o mundo a partir de um olhar mais atento e uma percepção mais acurada da coisa, do homem e do mundo dos quais a cultura de massa costuma subtrair importâncias. A partir disso, tornou-se principalmente necessário desconstruir a concepção do poético como algo da ordem apenas do sublime e da erudição ou, no outro extremo, como algo banal e irrelevante. Dessa forma, um dos grandes desafios foi a busca pelos meios que pudessem

despertar o olhar estético sobre o real de modo que a compreensão do mundo não se resumisse à superfície das coisas visíveis.

Um bom leitor de textos é, antes de tudo, um bom leitor do mundo. Essa concepção perpassa a superfície material de palavras e imagens — deflagra um dos maiores desafios na formação do leitor literário que é conduzir caminhos que colaborem com a melhor percepção e construção de imagens do universo poético. Por isso, ao reconhecer, entre grande parte dos alunos, a dificuldade em acessar camadas mais profundas de significação de um texto e, sobretudo, dos sentidos simbólicos da linguagem literária, tornou-se inviável qualquer proposta que estimulasse a atividade leitora sem antes convocar experiências vividas, sentidas ou observadas pelos próprios sujeitos em seu universo social. A partir dessa perspectiva, foi imprescindível conceber a leitura como um exercício simultâneo de introspecção e de alteridade, pois ela possibilita que os sujeitos elevem o grau de consciência sobre suas experiências afetivas através do outro.

Saber atravessar as camadas de sentido de um objeto textual exige experiência de leitura e conhecimento a respeito das especificidades das linguagens. É importante perceber que o saber, qualquer que seja, pode ser construído através de formas diversas. O existir e o estar no mundo acionam, inevitavelmente, uma resposta sensorial nos seres, ou seja, as percepções através dos sentidos são as primeiras relações e descobertas dos indivíduos com o meio. Dessa maneira, as mais variadas formas de se conectar com a realidade, na tentativa de compreendê-la, são caminhos para a construção de conhecimento conforme assegura Novaes (1988):

Para Epicuro, os sentidos são os mensageiros do conhecimento. Nem mesmo a razão, ou conceito, pode refutar os sentidos porque toda razão, ou todo conceito, depende deles. A exemplo de Merleau-Ponty que diz que “todo o saber se instala nos horizontes abertos pela percepção”, Epicuro afirma que “todos os nossos pensamentos têm a sua origem nas sensações por conjuntura, analogia, similitude e combinação, contribuindo também o pensamento para elas”. (NOVAES, 1988, p. 15, grifo do autor).

Assim, estes estudos tiveram como ponto de partida o exercício de redimensionar o olhar para o mundo em busca daquilo que possivelmente passaria alheio à percepção na dinâmica acelerada do dia a dia. Foi importante os jovens leitores compreenderem que a escolha do instante fotográfico não deveria ocorrer de maneira aleatória, mas, sim, a partir do que despertasse determinada sensação ou sentimento, de algo com que tivessem algum tipo de identificação. Talvez a escolha por certos registros pudesse ser muito reveladora e invasiva de modo a reprimir a espontaneidade, a criatividade e o sentimento de liberdade tão necessários a

qualquer prática artística. Mas a escrita poética, como atividade de transfiguração do real, poderia garantir, através da linguagem metafórica, o espaço da individualidade.

Foi desejável naturalizar a apropriação do poético com gestos simples como a tentativa, nesta etapa inicial, de capturar instantes do cotidiano, motivação essa muito bem avaliada por Pinheiro: “Trata-se de buscar uma prática que se define por oferecer textos que possibilitem uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com a linguagem.” (PINHEIRO, 2018, p. 123). A partir daí, procurei desenvolver laços mais orgânicos com a prática de simbolizar, reconhecendo o poético nos espaços comuns. Isso não significou somente permitir o acesso à poesia sem excessos de reverência ou eruditismo, mas também concebê-la como potência além do simples comunicar, possibilitando a recriação estética das experiências humanas.

Oferecer linguagem metafórica aos fatos é um importante recurso de distanciamento para tratar o real e a escolha de certos instantes fotográficos poderia inicialmente não dizer nada sobre o mundo a um leitor, como mencionado anteriormente. Mas a busca por associações inusitadas de palavras, na tentativa da escrita poética, foi um passo importante para promover a descoberta de novos sentidos que, por sua vez, potencializassem certas vivências do real.

3.2 HAICAI: A POESIA POR UM *FLASH*

Entre inúmeros gêneros literários, esta pesquisa buscou privilegiar uma forma de expressão poética, o haikai, que, por sua natureza mais concisa e dotada de um tom efêmero, apresenta algumas semelhanças com a linguagem instantânea dos registros fotográficos. Por se desenvolver como uma percepção súbita do mundo, o haikai parece trazer à tona para a consciência aquilo que estaria retido na esfera sensorial ou no inconsciente, como a descoberta imediata de uma conexão entre o mundo interior e o mundo exterior. A respeito dessas impressões e da produção significativa do referido gênero poético pelo poeta Paulo Leminski, no Brasil, Franchetti (2008) comenta:

[...] com o apelo tradicional japonês de radicar o haikai numa prática, isto é, de vê-lo como um caminho de vida, uma forma de trazer a poesia para dentro do cotidiano, identificando-a à exteriorização elegante e bem-humorada da experiência sensória mais elementar. (FRANCHETTI, 2008, p. 266).

Porém, por mais que se aspire a essa forma poética de natureza orgânica e em sintonia com a prática da vida, é preciso refletir sobre as possibilidades reais e os impasses em

concebê-la como um objeto de estudo no contexto da escola básica. Como já foi mencionado, um dos grandes desafios da educação literária consiste em definir quais conteúdos ou saberes seriam indispensáveis na formação de um indivíduo. Embora as teorias literárias deixassem clara a importância de uma formação docente com ênfase na análise do texto, isso não aconteceu de forma a atender à realidade do ensino nas escolas. Os alunos são chamados a todo tempo para discorrer sobre as obras, mas jamais para lê-las e aprofundar a leitura. Se admitirmos o papel formativo da literatura, em que consistiriam então os saberes literários necessários a esses jovens? E no caso específico do texto poético, o que poderia ser ensinado mais precisamente?

Segundo Colomer (2007, p. 30), o novo modelo de ensino literário deve se pautar no desenvolvimento da *competência* interpretativa através da leitura. Sabemos que interpretar um poema não é uma atividade que requisita apenas os conhecimentos específicos da língua e da literatura, mas, especialmente, o potencial perceptivo do sujeito leitor e escritor. Neste sentido, a prática interpretativa de um texto poético indica, em parte, a necessidade de abdicar de certos saberes já instituídos para obter um outro tipo de aprendizagem através da matéria literária.

Mas se assumirmos, conforme Secchin (2010, p. 21), a concepção de que interpretar é “dar sentido à forma”, restaria compreender em que medida essa atribuição dos significados a um texto é passível de ser ensinada. Por mais que a leitura compartilhada e as orientações do professor sejam contribuições fundamentais para ampliar o horizonte de expectativa sobre os textos, a tarefa interpretativa mobiliza recursos particulares como o poder de abstração dos leitores, seus conhecimentos culturais bem como seu desenvolvimento afetivo. Isso significa que, embora o enfrentamento coletivo da linguagem seja imprescindível para a aprendizagem, cada indivíduo será o sujeito de suas próprias descobertas.

O corpo a corpo com as palavras não deixa de ser uma espécie de aventura pela percepção do invisível. E se tomarmos a percepção enquanto faculdade da mente e dos sentidos, ela estaria parcialmente associada à experiência sensória, à sinestesia — esse cruzamento das sensações — e à memória de cada indivíduo. Fatores de natureza singular, mas que implicam diretamente na atribuição de sentidos aos textos. E por serem tão variáveis, reiteramos a indagação: é possível ensinar alguém a perceber aquilo que não esteja evidente tanto em um texto como na prática da vida? A esse respeito, Secchin endossa a reflexão: “Pode-se ensinar a técnica; pode-se falar do conteúdo; mas não se pode, a rigor, ensinar alguém a perceber determinado sentido que não está explícito, mas dissimulado nas malhas da

forma.” (SECCHIN, 2010, p. 22). Como o olhar aguçado para o texto não corresponde a uma habilidade nata, não podemos desconsiderar a importância da intervenção de um leitor especializado para orientar essa atitude mais investigativa na leitura.

Diante desse impasse, Morin parece oferecer uma saída e mostra que essa tarefa de atribuir sentidos às coisas e à vida não se limitaria apenas à razão e ao trabalho da consciência, mas exigiria também certa entrega “[...] às desordens da afetividade, às irrupções do imaginário e à loucura do impossível [...]” (MORIN, 1997, p. 9). Para ele, esse nosso ímpeto por obter respostas e entendimento sobre tudo no mundo convoca-nos para a necessidade de desenvolvermos o “estado poético”, que, segundo o autor, nasce das tensões dialógicas, da inter-relação de ideias que nós concebemos como dicotomias e oposições. Isso significa que aceitar o pacto com a poesia, sobretudo com a estética dos haicais, implicaria exercitar um equilíbrio constante entre racionalidade e irracionalidade; pensamento e sensação; ideia e sentimento. Forças essas que, segundo Novaes (1988, p. 13), a nossa cultura aristotélica tratou de separar, estabelecendo uma espécie de ruptura entre os modos sensível e inteligível de compreender o mundo.

Em ensaio que trata a poética japonesa, Paz (1989, p. 22) ressalta ainda que esse estado poético que nos conduziria à essência do haikai encontra-se a *meio caminho, no entre*. Esse *lugar* em que corpo e mente não estabeleceriam uma relação antagônica entre si, mas, uma relação de integração e de complementaridade.

O que Morin denomina como estado poético seria, por assim dizer, a soma de sabedoria e de loucura e não poderia ser, portanto, algo ensinado, mas provocado a partir das situações de interação e de troca: “O nosso presente está em busca de sentido. Mas o sentido não é originário, não vem do exterior dos nossos seres. Emerge da participação, da fraternização, do amor”. (MORIN, 1997, p. 11).

Dessa forma, a percepção, enquanto uma propriedade ou uma condição para desenvolver o estado poético, é singular e intransferível, porém, é construída por meio do esforço e da generosidade nos atos de *(con)viver*. Essa natureza do saber que se desenvolve na dinâmica social, assim como a criatividade, já mencionada, escapa ao pragmatismo que, de modo recorrente, vem simplificar os objetos do conhecimento, sobretudo os objetos artísticos, como ocorre com o estudo do texto poético em nossa tradição escolar.

Chegar mais perto do seu funcionamento e acompanhar as sutilezas com que sua forma elabora a mensagem exige um enfrentamento da linguagem que dispensa fórmulas

supostamente facilitadoras. Não basta saber do que se trata um poema. Mas somos severamente seduzidos a buscar no território da poesia todos aqueles elementos, que já estamos habituados a encontrar nas narrativas de ficção. A instabilidade que o leitor experimenta diante de tantas lacunas que esse texto oferece faz aumentar a ansiedade por caminhos mais objetivos. Caminhos esses que excluem as possibilidades de fruição, pois se limitam, no geral, à descrição teórica ou à apreensão do tema. Segundo Secchin (2010, p. 17), parafrasear um poema no intuito de captar o seu sentido mais básico deve se constituir como instrumento para acessar o literário, mas não deve se tornar a finalidade da experiência com os textos. O mesmo se dá com a sistematização das suas características formais.

Se a fruição está relacionada ao prazer estético, como seria possível desenvolvê-la com a soma de tantas incompreensões frente ao poema? Como atribuir sentidos sem que eles escapem ao próprio texto? Segundo Secchin (2010), a prática interpretativa carece de um conjunto equilibrado de medidas que visa a reconhecer autor, texto e leitor. Para ele, dados biográficos do autor e contextualização histórica de um poema são importantes desde que essas informações estejam inscritas no projeto do texto.

Do mesmo modo, é preciso reconhecer as leituras subjetivas sem que prejuízo dos conhecimentos teóricos específicos da literatura e vice-versa. Quanto mais consciente dos fatores que atuam na prática interpretativa, melhor será a visão do leitor sobre o *tamanho* de um poema. Na verdade, perder a ingenuidade diante das armadilhas da linguagem é descobrir que ele não tem um *tamanho* específico, mas também não *ocupa* o infinito. Por isso, o maior desafio, enquanto leitora e professora, consiste em ampliar as hipóteses de leitura e avaliá-las se cabem ou não cabem no poema. Interpretá-lo coloca muitas operações em jogo, como advertiu o já o mestre Secchin:

Uma interpretação “funciona” quando entramos por um poema e saímos por outro, com palavras idênticas às do primeiro, mas inteiramente transfiguradas pela mediação do gesto crítico, responsável pela multiplicação de sentidos que se ofertavam no contato inicial. Interpretar é perceber relações, desdobrar ressonâncias e caminhos subjacentes na organização do discurso, ou, para dizer de modo sintético, interpretar é dar sentido à forma. (SECCHIN, 2010, p. 21).

Se a poesia sugere muito mais do que expõe, ela recruta leituras mais vigilantes. O haicai, por sua máxima concisão, é um gênero poético ainda mais lacunar e, apesar de sua aparente simplicidade, convoca incisivamente o leitor para o preenchimento desses espaços e, inclusive, demanda atenção às possíveis razões por que não se deveria muitas vezes justamente preenchê-los. Essa forma poética busca privilegiar as percepções mais imediatas dos seres na sua relação com o mundo. Mas nem tudo da esfera sensorial é dizível e

comunicável, conforme pudemos verificar no capítulo anterior. Mesmo quando a experiência vivida consegue ser materializada na expressão, quais seriam ainda as possíveis perdas ou os ganhos nessa dinâmica? Não pretendemos agora pensar sobre as dificuldades decorrentes da extrema concisão dos haicais, mas, possivelmente, o contrário: pensar como a aparente insuficiência da palavra poderia indicar caminhos para transcendê-la. Assim, nesse caso, interessa-nos saber como a economia da matéria textual poderia atuar enquanto potência catalisadora dos sentidos. Reconhecer o seu minimalismo enquanto um princípio estético torna-se, naturalmente, um convite para estudar mais de perto o pano de fundo sobre o qual essa forma poética teria se constituído.

No entanto, esta pesquisa não tem como objetivo a apresentação de um estudo histórico do gênero, ou seja, das várias vertentes pelas quais se manifestou desde as suas origens até a sua chegada ao Brasil. Mas consideramos importante compreender as razões por que nossos poetas teriam despertado interesse sobre uma produção artística nascida de uma realidade cultural tão distinta da nossa.

Segundo Franchetti (2012), inicialmente, estabelecemos um contato que oscilou do simples estranhamento à completa ridicularização dos poemas japoneses — julgávamo-nos exóticos, pitorescos ou pouco originais. Porém, a partir do século XX, com a adaptação de sua forma tradicional ao projeto estético da nossa poesia moderna, o haikai passou a atuar de forma marcante no Brasil. É válido ressaltar que, por termos focalizado a diversidade dessa produção poética à brasileira, ao longo das seções, a sua denominação encontra-se grafada com a letra *c* na segunda sílaba, ao invés da grafia com *k*, comumente utilizada como referência a toda tradição da poesia japonesa.

Embora nossos poetas tivessem algumas razões para buscar referências em um país tão distante, são profundos e evidentes os contrastes entre o Brasil e o Japão. No que se refere à produção literária, nossa questão central aqui, os japoneses assumem o fazer poético como uma porta de acesso à elevação do caráter e da moral e à evolução espiritual de forma diferente da cultura ocidental. Nesse sentido, a sua prática literária está em confluência com a prática religiosa. Eles se valem de critérios estéticos com base no xintoísmo, — religião politeísta cujas divindades estariam ligadas à força da natureza — e ao confucionismo. Doutrina essa que, com base no pensamento de Confúcio, filósofo chinês, propaga a busca por um caminho superior e pelo qual os seres deveriam estar em constante harmonia e equilíbrio com o mundo.

Por essa razão, Matsuó Bashô, um dos principais difusores do gênero no Japão, defendia a ideia de que só seria possível escrever um haikai se o poeta estivesse em completa sintonia com o Universo, com o aqui e o agora e atento às mínimas variações sofridas pelas paisagens e pelas vidas humanas. Um estado de ser e estar sempre em alerta e disposto a flagrar a impermanência das coisas do mundo. Assim, podemos também observar a forte influência de algumas correntes budistas sobre os princípios que embasariam a composição dessa forma poética.

À medida que brasileiros procuram, pelo menos teoricamente, definir e separar os conceitos estéticos que fundamentam a produção literária dos conceitos éticos e morais, os japoneses associam a prática da poesia a um exercício do caráter e da espiritualidade, como registra Franchetti: “No Japão, as bases em que se articulam os conceitos estéticos são as mesmas bases em que se articulam os conceitos éticos e religiosos” (FRANCHETTI, 2012, p. 21). Para eles, a literatura é uma atividade mais profundamente ligada à intuição, a uma experiência sensível e menos conectada à racionalidade e à intelectualidade.

Além disso, há outras diferenças importantes entre as duas culturas que incidiriam de forma direta sobre a escrita dos haicais. Uma delas consiste no modo como os japoneses e os brasileiros se relacionam com a natureza. Enquanto eles têm um entendimento do Universo em que os homens, os animais e as plantas sejam partes de um todo inseparável, nós nos colocamos em distanciamento das outras espécies. Ao estabelecermos hierarquias nessa relação, garantimos a nossa superioridade enquanto humanos e, portanto, nosso olhar sobre a natureza se manifesta a partir de certa indiferença, quando nos comparamos aos japoneses. Se eles chamam as flores, os frutos pelo nome, por exemplo, nós tendemos a generalizá-los.

Apesar dessas disparidades, o projeto modernista brasileiro das primeiras décadas do século XX passou a demonstrar interesse e simpatia pelo haikai japonês. O início dessa aproximação se deu devido a algumas razões. A primeira delas está relacionada à necessidade de se desvincular do modelo europeu, estabelecendo novas referências literárias. Outra razão está ligada à busca por uma forma de expressão que estivesse em maior consonância com as urgências da vida moderna. Desejava-se um fazer literário mais próximo do falar cotidiano e cuja linguagem pudesse ser mais econômica, ligeira e objetiva. Embora não se possa afirmar que Oswald de Andrade estabeleceria uma ligação direta com o gênero japonês, mesmo sem evidências, podemos reconhecer, através das considerações da “Poesia Pau-Brasil” (1924), características comuns entre o poema-pílula modernista e os haicais:

Esperamos também que a poesia “pau brasil” extermine de vez um dos grandes males da raça – o mal da eloquência balofa e roçagante. Nesta época apressada de rápidas realizações a tendência é toda para a expressão rude e nua da sensação e do sentimento, numa sinceridade total e sintética.” (PRADO, 1974, 69-70).

No início do século XX, com o crescimento e a industrialização das cidades, além das inovações tecnológicas do período, tornou-se imprescindível transportar para as artes os traços desse novo contexto. Como a essa altura, recebíamos também outros meios de transporte (automóvel, bonde e trem) e desenvolvíamos outras manifestações artísticas como o cinema e novas formas de comunicação rápida e instantânea, a linguagem do haikai, de apreensão ágil e breve da realidade, parecia atender às necessidades de uma vida em constante aceleração.

Porém, antes mesmo dos modernistas, Monteiro Lobato já sinalizava certa afeição ao gênero poético, quando publicou, em 1906, o artigo “A poesia japonesa”, com seis haicais traduzidos, no jornal *O Minarete*. Em seguida, em 1919, Afrânio Peixoto fez a primeira menção positiva ao haikai no Brasil com o livro *Trovas populares brasileiras* em que se refere ao poema como um “epigrama lírico” ou um “encanto intraduzível”, conforme aponta Franchetti (2012, p. 199).

A consolidação dessa referência poética ocorreu por diferentes vias. Inicialmente, tivemos um contato direto com os haicais produzidos pela comunidade nipônica formada a partir da chegada dos japoneses ao Brasil em 1908. Nesse caso, os poemas seguiam os princípios tradicionais de Bashô. Contudo, fora dessa colônia, a pequena forma poética passou a ser produzida sem sequer respeitar as 17 sílabas métricas, atitude tomada, por vezes, pelo próprio mestre.

A outra via de acesso foi a partir dos trabalhos e das obras de Ezra Pound, poeta e crítico literário que ajudou a difundir o princípio compositivo da poética japonesa. Assim, com base na lógica imagética dos ideogramas orientais, o nosso movimento concretista desenvolveria uma nova forma de fazer poesia com ênfase na estética visual.

Segundo Franchetti (2012), foi Afrânio Peixoto quem fixou em 1919 a forma do haikai a partir de três versos com cinco, sete e cinco sílabas, totalizando 17 sílabas métricas, mantendo a ausência da rima, como no original japonês. Ainda que, nesse momento, a escolha pelas redondilhas menores (versos de cinco sílabas métricas) e pelas redondilhas maiores (versos de sete sílabas) estivesse em consonância com o novo projeto literário de aspirações às medidas poéticas mais populares, esse modelo só foi efetivamente seguido por alguns poucos poetas, como Manuel Bandeira, Guilherme de Almeida, Oldegar Vieira e Glauco

Mattoso. Isso porque, no início dos anos 1920, com o programa de atualização da produção literária brasileira, consolidaram-se importantes mudanças na poesia, sobretudo a utilização do verso livre. Desde então, o haikai no Brasil assumiu ampla versatilidade, tanto no que se refere à forma quanto à temática, como assegura Franchetti:

No momento, no Brasil, coexistem e estão ativas as várias vertentes do haikai brasileiro: a tradicionalista, a de inspiração zen, a filiada a Guilherme de Almeida, a epigramática e a de matriz concretista. O que parece novo é o sincretismo que se opera entre elas (com exceção da vertente guilhermiana, que pouco dialoga com as demais), ganhando mais peso a incorporação dos princípios e práticas do haikai tradicional, entendido antes como atividade, como aprendizado de uma determinada forma de olhar para o mundo e utilizar a linguagem, do que como técnica de composição ou forma fixa exótica. (FRANCHETTI, 2008, p. 268-269).

Ainda que Guilherme de Almeida tivesse tornado o haikai conhecido nas décadas de 1930 e 1940, a sua escolha inovadora de atribuir títulos aos tercetos não pareceu bem aceita. Talvez o título, como uma forma de antecipação, reduzisse em parte ou totalmente o efeito surpresa peculiar ao gênero. Inclusive, na seção 5.4 (*Plano de produção de haicais*), essa questão do uso do título despertou uma importante reflexão com os alunos a respeito das repercussões dessa medida sobre a produção de sentidos nos poemas. Da mesma forma, o emprego ou não da rima tornou-se um ponto de discussão sobre os efeitos rítmicos decorrentes dessa escolha.

Dos poetas que demonstraram simpatia pelo gênero, uma parte o reproduziu ignorando as regras de composição nipônica de modo a abrasileirá-lo radicalmente, caso de Millôr Fernandes; outra parte procurou equilibrar um pouco das duas tradições (brasileira e japonesa) como fez Paulo Leminski. O primeiro elevou à máxima potência a linguagem coloquial, o tom humorístico e irônico como tencionado pelos primeiros modernistas; o segundo, pelo menos em teoria, buscou conservar o princípio japonês de fazer da poesia um caminho de vida, de acordo com os ideais do mestre Bashô. Porém, podemos perceber, através dos tercetos de Leminski, que houve certo desencontro entre o que ele se propôs a fazer e o que de fato realizou. Conforme apontou Franchetti (2012), sua facilidade em administrar a cultura de erudição e a cultura de massa concedeu-lhe espaço na vida pública. Suas investidas de humor e perspicácia atraíram e conquistaram um grupo considerável de leitores E, embora muitos de seus poemas fossem denominados haicais, contrariaram, por vezes, os conceitos estéticos fundamentais da arte japonesa. Além desses poetas, outros também apresentaram importantes contribuições para a divulgação dessa forma poética, mas Millôr e Leminski foram, sem dúvida, expoentes da sua popularização na cena literária do país.

Como podemos observar, foram variadas as formas de adaptação e aproveitamento do haikai no Brasil. Conforme apontado anteriormente, o reconhecimento do princípio ideogramático de composição japonesa impulsionou reflexões em torno da nova poética de vanguarda — a Poesia Concreta. Os haicais da tradição oriental, por se estruturarem a partir de ideogramas, possuem um forte potencial imagético, aspecto que despertaria a atenção desse novo movimento interessado em uma produção poética de amplo efeito visual.

No Brasil, o haikai se manifestou de forma muito diversa e podemos observar que, ao longo de todo o século XX, os poetas investiram tanto na manutenção de traços típicos da poesia oriental quanto na criação de novos procedimentos estéticos. Por essa razão, não tive interesse em propor atividades de escrita com vistas ao atendimento rigoroso das características originais do gênero. Concentrei preocupação em favorecer o entendimento daqueles aspectos que considero essenciais para uma experiência estética do gênero: o registro de uma sensação imediata (espontaneidade e instantaneidade) em diálogo com as imagens fotográficas, a linguagem sintética em três versos curtos e a aproximação simbólica entre elementos em aparente dessemelhança. A seleção desses aspectos e suas implicações sobre o contexto mais geral do ensino de leitura e escrita literária serão aprofundadas em plano de trabalho, mais à frente.

Além disso, já que o haikai e a fotografia atuam a partir de uma pretensa objetividade, tive o cuidado de, sempre que possível, orientar a escrita dos poemas, sugerindo o apagamento das primeiras pessoas do discurso — *eu/nós*. Destaco aqui a suposta ideia de objetividade, já que ambos — haikai e fotografia — apesar de explorarem a necessidade de uma observação direta e atenta da realidade, reconstroem essa mesma realidade a partir da subjetividade, ou seja, encenam uma verdade objetiva. Desse modo, a observação direta não corresponderia necessariamente a uma observação objetiva, pois a escrita do poema e a apreensão da imagem pela câmera seriam recortes subjetivos do real.

Por essa razão, e ainda no que se refere aos princípios de composição do haikai, outro ponto passível de reflexão seria a suposta presença de um automatismo na escrita do poema. Muitos aspiradores dessa poética supõem que, no momento da expressão, atuaria um impulso incontrolável e independente do “eu” capaz de conduzir os *rumos* do texto. Esse então seria o resultado de uma atitude involuntária e inconsciente, uma espécie de captura instantânea e automática. Bashô defendia que um bom poema não seria fruto de uma construção excessivamente elaborada, mas algo nascido de uma percepção súbita, um fazer poético sob o impulso do espírito, uma escrita que se daria a caminho e em busca da apreensão de um

instante vivido. Dessa forma, o haikai tradicional não poderia refletir o ego e o próprio desejo do poeta, mas a sua inteira libertação, o seu despojamento e a sua espontaneidade.

Nesse sentido, o apagamento do “eu” no haikai, como proposto pelo mestre, representaria a ideia de uma escrita poética mecânica e independente das intenções e das manipulações discursivas do sujeito escritor. Diante disso, é válido pensar até que medida esse automatismo seria possível para uma escrita literária. Seria mesmo possível transportar uma experiência sensível, uma percepção natural para a expressão verbal de forma imediata? Se esse gênero poético requer *fluência* e *leveza* em uma escrita tão concisa, como realizá-la sem calcular o *peso* e a *medida* das palavras? Como suscitar um determinado efeito sem raciocinar os aspectos formais do poema?

Por mais que a tradição do mestre Bashô aspire a um modo de composição que seja reflexo direto dos estados do espírito e das percepções sensoriais mais imediatas, como fazê-lo sem o mínimo esforço intelectual? É fato que a atividade poética busca, por meio de seus próprios recursos, compensar as perdas que ocorrem entre o instante do vivido e o instante da expressão, mas algo se perde, inevitavelmente. Na tentativa de justificar a impossibilidade de uma expressão imediata, Bosi levanta a seguinte hipótese:

A expressão verbal em si mesma, ainda quando reduzida a blocos nominais, atômicos, é serialidade. Implica sempre um mínimo de expansão, de diferenciação. Se assim não fosse, toda linguagem morreria logo depois de proferido o ‘grito original’, a interjeição, a onomatopéia. Mas a verdade é que mesmo a poesia mais primitiva, do esconjuro à palavra ritual e à narração mítica, já exhibe todas as estruturas diferenciais da série fonológica, da morfologia, da sintaxe (atribuição, predicação...). Falar significa colher e escolher perfis da experiência, recortá-los, transpô-los e arrumá-los em uma sequência fono-semântica. (BOSI, 2015, p. 23, grifo do autor).

No que se refere à questão das sílabas poéticas, devido às limitações decorrentes do contexto pandêmico, não se tornou viável ou significativa a explicitação das especificidades relativas à métrica. Nesse sentido, sugerimos que a produção escrita dos haicais se encaminhasse a partir do verso livre. Optamos por restringir as regras de composição para que o excesso delas não dificultasse o registro das impressões ou sensações cotidianas e individuais. Inclusive, algumas vertentes da própria tradição japonesa, como as originadas a partir do mestre Bashô, sinalizam o risco de comprometer a espontaneidade, a leveza e a transparência aspiradas por essa prática poética em função do demasiado convencionalismo. Para o mestre, o haikai deveria se elevar a uma prática de vida, como uma forma de ver e de viver o mundo, uma experiência da escrita que permitisse aos humanos a sua máxima

integração com o universo e com as variações provocadas pelos fenômenos naturais, sobretudo, pela mudança das estações do ano.

Assim, ao propor o diálogo das imagens fotográficas do cotidiano com a escrita poética, como já foi mencionado, busquei priorizar as formas que pudessem possibilitar a experiência estética da instantaneidade e da efemeridade.

Foi desejável ainda que se construísse, ao longo deste trabalho, uma consciência sobre o uso da palavra e da imagem como artifícios de expressividade. Para isso, os relatos orais ou escritos acerca dos recortes fotográficos escolhidos se configuraram como uma importante etapa de introdução as duas motivações cruciais da pesquisa. A primeira delas está relacionada à mobilização das questões que envolvem a construção da subjetividade nos sujeitos, de modo a ensaiar um olhar mais atento e, talvez, mais contemplativo para certas sutilezas do mundo exterior. A outra, não menos importante, busca suscitar a percepção das narrativas que subjazem às superfícies de imagens e, posteriormente, de palavras sob a forma poética do haikai.

4 DA OBRA SELECIONADA

A intervenção pedagógica que planejava para as aulas presenciais se constituía de etapas com a leitura e a escrita literária, especialmente em torno da poesia de haikai. Para esse contexto, considerei que *Haikai do Brasil* (CALCANHOTO, 2014) pudesse atender aos objetivos dessa pesquisa. No entanto, em decorrência da pandemia do coronavírus, fatores como o isolamento social e o ensino remoto prejudicaram a distribuição da obra aos alunos envolvidos e a condução das atividades de leitura previstas para a dinâmica da aula síncrona. Ainda que a nova realidade nos impusesse outros caminhos de abordagem, esta seção apresentará os critérios utilizados para a definição do corpus como parte das contribuições para um possível plano de trabalho.

É importante ressaltar, no entanto, que tais critérios não são definitivos, visto que, assim como o texto literário, a leitura e os leitores são instâncias que operam dentro de certo grau de imprevisibilidade. Por isso, a predisposição ao inesperado deve ser uma atitude metodológica e ideológica inerente à prática literária. Inclusive, é necessário que estejamos atentos e conscientes de nossos objetivos, pois as propostas de natureza mais experimental e, aparentemente, excêntrica se confrontam com a estrutura e a lógica tradicional do ensino escolar que, por sua vez, tende a retornar com resistências e indagações.

Antes de tudo, considero relevante oferecer a oportunidade da leitura integral de uma obra e, neste caso, de uma antologia poética, já que os poemas costumam ser tratados de modo ainda muito aleatório na rotina escolar, já abordamos isso aqui. No entanto, devido ao fato de privilegiarmos uma forma específica — o haikai, algumas de suas particularidades tiveram implicações decisivas na escolha da obra. Uma delas se deve à sua forma curta, de aparente simplicidade e que, muito conectada com o cotidiano, atrai para a sua prática diversas pessoas fora do circuito literário. Isso significa que nem toda produção autoral nesse caso se encontra inserida no quadro da tradição literária e nem mesmo no catálogo de obras publicadas do país.

Dessa forma, pensamos que *Haikai do Brasil*, por unir autores de referência a uma parcela de outros autores em suposto anonimato, pudesse favorecer certa abertura para refletirmos também o que significa escrever e ser autor de poemas. Assim, mesmo conscientes da importância de trabalhar os textos a partir de suas obras de origem, buscamos reconhecer outros fatores que ajudassem a dissolver um pouco o sentimento de intimidação ou de indiferença habitual dos alunos diante da linguagem poética. E como a antologia em questão

nos oferece o alcance dos desdobramentos do gênero no Brasil até a sua máxima popularização, entendi que poderia atender a uma parte dos objetivos da pesquisa.

Ainda que essa obra buscasse delinear os traços originais da cultura literária japonesa, assume predominância a diversidade de temas, estilos e formas com que os brasileiros se apropriaram dos haicais. Por essa razão, ela não se apresenta como fonte para um estudo histórico e mais aprofundado dessa composição poética desde as suas raízes. Na verdade, propõe uma perspectiva panorâmica da poesia brasileira moderna e pós-moderna, mas oferecendo um *zoom* nos pontos em que ela estabeleceu um maior contato com a poética nipônica. Assim, como a coletânea favorece tanto a percepção dessas reminiscências orientais como das inovações que foram sendo introduzidas pelos escritores brasileiros, entendi que essa forma de apresentação poderia ampliar as possibilidades de uma experiência com o gênero.

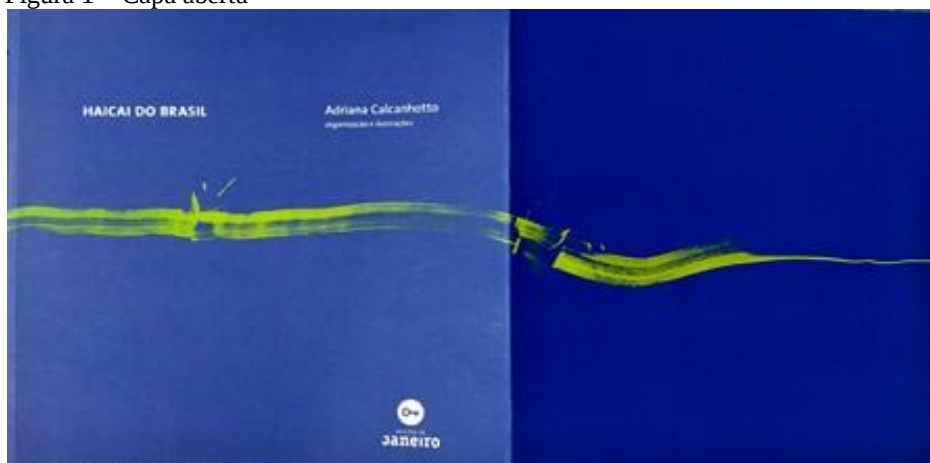
Essa tentativa de equilibrar forças advindas das duas tradições literárias resultou em um modo diferenciado de organizar a própria antologia, de modo que não são levadas em consideração nem as estações do ano, critério determinante para a montagem das antologias japonesas, nem a seleção por autor, tema ou período literário específico, critério que, por sua vez, define a formação da maior parte de nossas antologias. A ênfase recai sobre as especificidades do haikai, o que acredito ser uma das condições favoráveis à percepção estética do gênero e, por isso, um caminho também favorável à sua fruição.

Reconheço que a tarefa de selecionar uma obra se torna complexa à medida que devemos ponderar acerca de um conjunto de variáveis, tais como gostos, perfis de interesse, experiências afetivas e cognitivas, ou seja, fatores singulares e de natureza instável. Mesmo tendo consciência das limitações que envolvem a questão do gosto e das preferências por certas leituras, torna-se necessário avaliar aspectos que relativamente favoreçam o desejo e a vontade de ler se de fato pretendemos envolvê-los nas práticas com os textos literários. Não me refiro aqui aos aspectos que atuariam como facilitadores, mas como possíveis aberturas aos textos.

No que diz respeito à necessidade de identificar os aspectos da obra que pudessem despertar o interesse desses jovens, foi considerada a hipótese de atração pela materialidade do livro. Seu formato, que resgata um pouco a ideia dos cadernos de meia pauta, pode acionar alguma memória afetiva das experiências de criação em outros momentos não muito remotos da vida escolar; a gramatura mais densa de capa, miolo e orelha favorece o desejo tátil de manipulação das folhas e, finalmente, as cores azul e verde em tons vibrantes seduzem pela

exuberância de seus contrastes. Essas, por sua vez, não supõem uma brasilidade apelativa da obra, mas antecipam de modo sutil certo interesse em representar a vivacidade com que se manifestou essa forma poética na literatura nacional, especialmente no século XX.

Figura 1 – Capa aberta



Fonte: Calcanhoto, 2014

Apesar de termos tido poucas semanas de aula presencial no ano letivo de 2020 e esse contato inicial com a obra tivesse rendido um ínfimo retorno da turma, alguns comentários e reações foram significativos para a escolha final. Os alunos se mostraram intrigados diante da apresentação de *Haikai do Brasil* e, quando interpelados a respeito, alguns confirmaram a identificação do livro como um espaço destinado às atividades de criação artística.

Como minha intenção era conceder um espaço privilegiado ao texto poético, sobretudo enquanto potência geradora de imagens, o projeto gráfico que atravessa as páginas em constante diálogo com os tercetos parece alimentar novos modos de perceber e construir a visualidade, modos que rompem com a expectativa imediatista de nossa cultura visual, como já aprofundado na seção 3.1 — “Fotografia, uma porta de entrada ao texto poético”. Tal ruptura só se torna possível porque a antologia traz uma proposta mais experimental com as imagens, as quais apresentam um tipo de correspondência menos direta do real que, assim como os poemas, exigem um esforço imaginativo e interpretativo do leitor. Por isso a arte gráfica não se constitui como mera ilustração da obra, mas, principalmente, como uma potência narrativa que colabora com a produção de novas hipóteses de leitura.

Figura 2 – Haicai de Mário Quintana⁶



Diário de viagem

O poeta foi visto por um rio,
por uma árvore,
por uma estrada...⁷

Fonte: Calcanhoto, 2014, p. 42-43

De fato, meu interesse é oferecer um livro para ler e ficar especialmente repleto de interrogações, porque não reconheço como desafiadora a prática de leitura cujas perguntas aos textos estejam previamente elaboradas e em que também já estejam estabelecidas as respostas. Nesse sentido, ao selecionar essa obra, considereei que a “conversa sobre a conversa” entre textos possa ser um caminho didático multiplicador de leituras. Em outras palavras, compartilhar impressões do diálogo entre diferentes linguagens, como no caso especial dessa antologia cujas imagens mentais (haicais) dialogam com imagens visuais (arte gráfica), exige um trabalho de percepção (plano sensorial e intuitivo) e um trabalho de raciocínio (plano intelectual).

Assim, estabelecer relações entre esses diferentes códigos pode favorecer a aprendizagem literária já que, quando aciona esse olhar estético e multissensível, o leitor já se introduz no pacto com o texto poético. E sob o auxílio de um especialista, ele pode reconhecer as polissemias, contrapontos, contradições, ou seja, a potência subversiva de um texto que está muito além de simplesmente informar. No geral, os livros didáticos, ao trabalharem o cruzamento de linguagens, limitam-se à identificação de semelhanças e diferenças na esfera temática ou na esfera formal dos textos sem aprofundá-los enquanto um projeto estético.

Em contrapartida, em *Haicai do Brasil* há uma clara intenção de romper com os modos e ritmos convencionais de leitura linear e superficial dos textos. Se conjugar as ilustrações com os poemas a partir de uma lógica espacial imprevisível, o leitor precisa continuamente ajustar o olhar para seguir com sua leitura. Não é possível, inclusive, manter o

⁶ A expansão e a gradativa intensificação da mancha gráfica impõem a força do visível.

⁷ Transcrição do poema contido na página 42 da obra selecionada

mesmo ritmo, porque há uma série de traços que atuam como interferências, sugerindo novos caminhos para a produção de sentido.

Há momentos em que somos surpreendidos por uma página inteiramente azul com o poema em um canto e a arte gráfica em outro extremo. Outras vezes, a produção visual assume um grau de expansão tão significativo que o poema parece se desviar para a margem. Há ainda o contrário: a forma literária no centro ou em outra posição de destaque e a arte, aparentemente, a recuo. Quando um ou outro signo atrai a visão primeiramente para a lateral direita, rompemos com nossa lógica linear de escrita, que assume partida sempre pela lateral direita. Em todos os casos, as estratégias investidas exigem um esforço e, simultaneamente, certa liberdade interpretativa do leitor.

Essa proposta, além de romper com o anseio imediatista que anula qualquer esforço de interpretação, também colabora para com a reformulação de um sistema estético cultural, de modo a ampliar o repertório dos leitores, expandindo seus modos de recepção dos textos. Pensar novas formas de se relacionar com os recursos geradores de imagem é também desenvolver as condições de produzir conhecimento humano de forma mais crítica e elaborada.

Figura 3 – Haicai de Lêdo Ivo⁸



O lago habitado

Na água trêmula
freme a pálida
anêmona.⁹

Fonte: Calcanhoto, 2014, p. 66-67

É válido ainda ressaltar que não aproveitei obras já disponíveis na unidade escolar devido à escassez, à rara variedade de antologias poéticas e à desatualização do acervo, conforme já mencionado anteriormente. E, tendo em vista a recorrente dificuldade dos jovens alunos em condensar imagens em palavras de forma coerente, identificamos na obra

⁸ A arte gráfica acentua a percepção de movimento inicial frenético seguido de lenta desaceleração

⁹ Transcrição do poema contido na página 66 da obra selecionada.

selecionada os aspectos que poderiam estimular o fluxo do pensamento criativo, a experiência estética e a capacidade interpretativa de modo a expandir as condições de aproveitamento dos textos.

A dificuldade de construir imagens mentais, criar analogias e associações simbólicas por meio das metáforas se justifica por serem essas atividades o resultado de um trabalho gradativo que exige, conforme Vygotsky (2014 e 2018), uma interação regulada entre imaginação, fantasia e pensamento conceitual. Para o autor, um indivíduo só teria condições de atingir esse nível da criatividade intencional a partir da adolescência. Possivelmente, o fato de muitos desses jovens não terem desenvolvido as bases para esse pensamento abstrato está relacionado à ausência de brincadeiras de estímulo à imaginação criativa na infância. Por isso, ao entendermos que o sexto ano ainda pudesse estar imaturo para a proposta, identificamos como adequado o ano seguinte (7º ano) em que a própria programação curricular já supunha um esforço maior de inferência a partir dos textos e de operações conceituais um pouco mais complexas. Acreditamos que alunos situados nesta etapa do ensino conservem ainda certa medida de espontaneidade, ingenuidade e alguma abertura ao deslumbramento, requisitos considerados essenciais para a prática dos haicais.

Além disso, o desafio recorrente pela síntese de palavras e imagens na sala de aula pode obter de *Haikai do Brasil* algumas contribuições. Sem dúvida, essa obra se inscreve a partir de um projeto de síntese a um nível máximo. Primeiro porque se trata de uma coletânea de haicais, essa forma poética de rigorosa concisão verbal e visual; segundo porque esses tercetos vêm acompanhados de uma arte gráfica cujos efeitos estéticos correspondem à ordem da espontaneidade, com traços simples e imprevisíveis bem como à ordem da instantaneidade com traços abruptos e repentinos. Pensei que esse trabalho experimental com as imagens em diálogo com os poemas pudesse oferecer uma abertura ao pensamento criativo, à fantasia e à experiência de captura sensorial, condições fundamentais para a criação de um estado poético, como mencionado na seção exclusiva sobre os haicais (3.2 Haikai: a poesia por um flash).

Como avançar nas competências leitoras exige avanço em relação ao modo de se aproximar dos textos apenas por identificação ou espelhamento, o potencial transformador das leituras advém da capacidade de alguns textos em despertar-nos estranhamento e indagações. Por isso, as relações menos óbvias entre os textos verbais e não verbais de *Haikai do Brasil* podem nos instigar e atrair pela curiosidade.

Vale chamar a atenção para a importância de animar o espírito curioso tão frequentemente negligenciado por nossa tradição escolar. A curiosidade é o primeiro degrau

que podemos subir na direção de um saber científico, pois ela alimenta o desejo de levantar hipóteses, arriscar adivinhações, produzir dúvidas e gerar a desconfiança e a inquietação necessárias para avançar de um pensamento ingênuo a um pensamento crítico, conforme assegura Freire: “Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica.” (FREIRE, 1996, p. 64).

Então, nas páginas da obra selecionada, encontramos os poemas em uma disposição mais versátil e em livre comunicação com o projeto gráfico. Esse diálogo autêntico contribui para potencializar a riqueza semântica peculiar das duas linguagens. Ainda que os signos das palavras e das imagens se organizem conforme seus regimentos, ambos possuem as propriedades do dizível e do visível, ou seja, agem no sentido de fazer ver e de dizer, de acordo com o que problematizou Jacques Rancière em *O destino das imagens*. E, no caso específico dessa obra selecionada, ambas — palavra e imagem — exploram uma ordem de representação mais assimétrica do real e por isso muito se aproximam das formas simbólicas da expressão. Naturalmente, esse se torna um canal importante para desenvolver a imaginação e a criatividade e legitimar esses espaços é um meio de preservar e elaborar a subjetividade, de respeitar a identidade em processo dos jovens participantes, garantindo-lhes as condições de sujeitos implicados no ato da leitura.

Contudo, apesar de todas as contribuições do corpus, não podemos ignorá-lo enquanto o resultado de um recorte de leitura. A compilação dos poemas desde Monteiro Lobato e Afrânio Peixoto até os mais contemporâneos soma 33 autores. Porém, desse total apenas sete são mulheres: Teruko Oda que, apesar de ser considerada uma das maiores haicaístas do Brasil e filha de imigrantes japoneses, teve garantido apenas um poema na coleção; Jane Ribeiro, com a entrada de dois poemas, é citada na bibliografia como irmã do conhecido mestre haicaista Oldegar Vieira; Alice Ruiz, com a surpreendente entrada de cinco poemas, porém, tendo sublinhada a sua posição de viúva de Paulo Leminski; igualmente, Estrela Ruiz, citada como filha de Leminski, com apenas um poema; Olga Savary, Maria Valéria Rezende e Eunice Arruda, três mulheres contempladas com um ou dois poemas sem necessariamente terem seus nomes vinculados a autores homens.

Há de fato menos mulheres do que homens haicaístas no Brasil? Resta saber qual teria sido o critério de corte para justificar a disparidade de tratamento e de visibilidade dada aos escritores e às escritoras. Apesar da relevância dessa questão e da necessidade de aprofundá-la, deixo-a em aberto para novas pesquisas.

Não montei antologia própria para oferecer aos alunos por acreditar que seja importante para a formação do leitor levar em consideração a materialidade do livro e o conjunto dos elementos que potencializam a obra enquanto um objeto artístico. Como já foi mencionado, a escola costuma oferecer a leitura de poemas de forma muito segmentada, com um acesso quase sempre solto e esporádico a esse tipo de texto. E, no caso específico da unidade para qual foi planejada esta pesquisa, não tínhamos antologias poéticas em quantidade suficiente para atender todos os alunos da turma e tampouco tínhamos livros exclusivos de haicais.

Embora a leitura do livro tenha sido inviabilizada, a sua escolha esteve também ancorada na necessidade de explorar os vários fatores que se conjugam na produção de uma obra (autores, organizador, ilustrador, editor e possíveis leitores) de modo a conscientizar os jovens do universo que circunda a produção de textos. Por isso, a leitura e a escrita, enquanto fenômenos da linguagem, não são práticas estéreis e fechadas em si mesmas, é preciso situá-las sempre dentro de um contexto social, cultural e histórico para que a aprendizagem ocorra em consonância com a vida e que essa, por sua vez, seja continuamente ressignificada pelas novas formas do pensar.

4.1 CONTEXTO DE PESQUISA

As etapas da pesquisa foram planejadas para serem aplicadas durante as aulas de Língua Portuguesa ministradas em uma escola da rede municipal da prefeitura de Macaé, localizada na região Norte do estado do Rio de Janeiro. A unidade chama-se Olga Benário Prestes e está situada no bairro São José do Barreto E atende exclusivamente turmas do ensino fundamental do 6º ao 9º ano de escolaridade nos turnos manhã e tarde. Foi inaugurada há 7 anos, mas ainda conta com a rotina de obras para ampliação do espaço.

A escola é pequena, dispõe de espaço térreo com nove salas de aula, das quais uma está em obras para abrigar o futuro ateliê destinado às propostas de atividades lúdicas e artísticas. Em breve, serão instalados pontos de *wifi* nas salas de aula para fins pedagógicos. Hoje, a unidade dispõe de acesso à rede de internet na sala dos professores e na secretaria escolar. Dispõe também de um laboratório de ciências e uma sala de cultura, que, atualmente, atende mais às atividades pedagógicas com exibição de filmes, ensaios e palestras. Nesse espaço, há reduzido acervo de livros, o que não o caracteriza como sala de leitura, exclusivamente.

Além da professora-pesquisadora, esta pesquisa contava inicialmente com 30 alunos de uma turma do 7º ano, cuja faixa etária varia dos 12 aos 14 anos. Muitos deles oriundos de outras cidades ou estados do país, visto que o município de Macaé, por abrigar intensa atividade petroleira, é conhecido pelas ofertas de emprego para pessoas com diversos níveis de formação. Diante dessa realidade, o alunado se define como um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito à diversidade das culturas locais como aos diferentes perfis socioeconômicos.

No entanto, é importante destacar que, devido ao contexto pandêmico, a referida unidade escolar optou por encaminhar o ensino remoto via Whatsapp, o que alterou quantitativa e qualitativamente a participação dos alunos na proposta pedagógica. Isso significa que, do total de 30 alunos, somente 2 (dois) conseguiram oferecer um retorno (mínimo) por meio do aplicativo. Mais de 90% (noventa por cento) da turma sinalizou dificuldade extrema de acesso à internet e carência de aparelho celular próprio. Os poucos alunos que chegavam a iniciar uma comunicação pelo contato privado da professora não conseguiam sustentar o diálogo por mais de 5 minutos, assim como não conseguiam imprimir regularidade nessa comunicação.

Ainda que a turma tenha demonstrado certo interesse em atender à proposta quando estávamos trabalhando no modo presencial — reação que será apresentada mais detalhadamente em no item 5.2 —, não foi possível aplicar todas as etapas da pesquisa e, portanto, tivemos uma série de limitações para acompanhar um percurso de aprendizagem ou um possível envolvimento com os textos. O mínimo retorno obtido na etapa de escrita dos poemas de haikai foi compilado em *prints* de conversas com os (dois) alunos mencionados. A coleta e a análise desses dados podem ser verificadas na seção 6.

Apesar de a maioria desses estudantes sinalizarem dificuldades nas habilidades de leitura e escrita, apresentam-se dispostos e bastante receptivos às propostas de atividades em sala de aula. No entanto, a situação do ensino remoto trouxe à tona a realidade do público envolvido. Além das restrições de acesso à internet em casa, parte significativa dos alunos da turma reclamou cansaço por sobrecarga nas tarefas domésticas. Em função do confinamento e da maior presença em casa, muitos assumiram responsabilidades com irmãos mais novos e passaram a conciliar os horários de estudo com essa e outras demandas.

Além disso, pelo menos cinco alunos da turma comunicaram a saída da escola devido à necessidade de trabalhar diante da situação de desemprego familiar. 16 alunos estiveram completamente ausentes da dinâmica de estudos pelo aplicativo. Diante disso, a unidade

escolar, sob orientação da secretaria municipal de educação, decidiu realizar o atendimento aos alunos por meio da entrega de apostilas com exercícios de cada disciplina a partir do 2º semestre de 2020. A recomendação era de que esses exercícios fossem objetivos, apresentassem questões de múltipla escolha e, preferencialmente, sem textos ou enunciados longos.

Essa estratégia visava a atender os casos de estudantes sem qualquer acesso à internet, mas os professores não tinham a devolutiva desse material em mãos, fato que alimentava ainda mais a perspectiva de uma educação conteudista, centrada no acúmulo de informações, sem qualquer interação entre professores e alunos. Tal modelo confirma uma ideia de aprendizagem a partir da assimilação de uma única resposta correta e totalmente ausente de reflexão ou análise crítica dos objetos de ensino.

Em síntese, do total de 30 alunos, cinco interromperam os estudos para trabalhar, mais de 50% recorreram à alternativa das apostilas e, no máximo, oito alunos registraram alguma comunicação através do contato privado com a professora. Eram raros os momentos em que interagiam no grupo da turma. Embora esses oito alunos tivessem estabelecido algum contato, a comunicação ocorreu de forma breve e inconstante, resultando em dificuldade para avaliar os seus processos com os textos. Somente dois alunos conseguiram atender parcialmente à proposta, como já mencionado.

O contexto excepcional da pandemia deflagrou as fragilidades do nosso sistema de ensino, sobretudo as interdições de acesso à leitura e à escrita de textos enquanto uma prática que exige intersubjetividade, contato constante com acervo de livros e com a mediação especializada.

5 PROPOSTA DIDÁTICA

A seguir, apresento um roteiro para auxiliar a aplicação da proposta pedagógica dividido em seis etapas. Cada uma delas foi organizada conforme os objetivos específicos, possível duração em tempos de aula, materiais ou recursos necessários, procedimentos didáticos e explicitação dos conhecimentos que o professor precisará trabalhar previamente com seus alunos. Há possibilidade de falhas na colocação desse roteiro em prática por ele não ter se realizado de forma presencial e na dinâmica com a turma, mas essa iniciativa se justifica como um possível ponto de partida para o trabalho com o texto poético em sala de aula.

Antes de dar início aos procedimentos, sugiro que o professor solicite ou ofereça a cada um de seus alunos um caderno de bordo. Como esse será um espaço tanto para o relato das impressões acerca dos textos lidos como para a produção de desenhos, poemas e fotografias, aconselho uma divisão em duas partes, de modo que a primeira seja destinada aos registros de leitura e a segunda, às atividades de criação. É importante esclarecer que, ao longo das etapas, esse material será personalizado pelo próprio aluno e, por isso, é recomendável que tenha a capa e a contracapa lisas e todas as páginas em branco, sem margens, linhas ou paginação.

Além disso, pode ser reservada a primeira folha do caderno para que futuramente duplas de alunos emprestem esse espaço inicial para que o outro colega produza o seu prefácio, caso ambos se sintam à vontade diante da proposta. O diário de bordo atua na proposta com duas frentes: como um instrumento de pesquisa e como uma ferramenta pedagógica. Nesse sentido, ele se torna um importante recurso para analisar os traços da elaboração identitária dos jovens alunos; as diferentes formas de tomada dos textos para si; os graus de automonitoramento na adesão dos textos; níveis de compreensão e fruição dos textos; desenvolvimento da capacidade simbólica, crítica e das condições de estabelecer relação entre forma e efeito. Por tudo isso, esse material possibilita acompanhar o progresso leitor e certos domínios na prática da escrita literária.

É interessante ressaltar que o diário de bordo e a obra selecionada para a leitura compõem a proposta didática. A escassez ou a completa ausência de retorno com esses instrumentos de pesquisa se devem à impossibilidade da intervenção pedagógica no atual contexto pandêmico. As consequências dessa interdição são mencionadas na introdução, pontuadas nesta proposta didática e problematizadas ao longo do plano de leitura e escrita, sendo retomadas criticamente nas considerações finais.

Etapa 1: Introdução ao estado poético

O objetivo desta etapa é despertar o estado de perplexidade de que fala Montes (2020, p. 35) como condição fundamental para a leitura literária, ou seja, neste primeiro momento, a ideia é favorecer formas de recepção dos textos tanto por encantamento como por estranhamento.

Foram selecionados como materiais e recursos necessários os livros *Glossário de transnomações*, de Manoel de Barros, o *Pequeno dicionário de palavras ao vento*, de Adriana Falcão, além de minidicionários da Língua Portuguesa. Caso não seja possível contar com o número suficiente de exemplares dessas obras para cada aluno da turma, recomendo o uso das versões digitais e de um projetor para realizar a apresentação.

Estimo que três tempos de aula (50 minutos) sejam suficientes para encaminhar essa proposta inicial.

Além disso, é importante que o professor já tenha explorado as diferenças entre o sentido conotativo e denotativo e noções a respeito da linguagem e da organização tradicional do gênero verbete.

Descrição dos procedimentos didáticos:

Inicialmente, sugiro que seja feita a leitura compartilhada da obra de Adriana Falcão junto à turma e que, durante a aula, os alunos registrem em seus cadernos de bordo as suas primeiras impressões: o que gostaram, o que acharam estranho, o que não compreenderam ou se acharam interessante ou não a relação entre o texto escrito e as ilustrações. O professor poderá ler ou solicitar voluntários para a leitura em voz alta de algumas páginas do livro.

Finalizada essa obra, o professor iniciará outro momento de leitura compartilhada, com a obra de Manoel de Barros, deverá solicitar aos alunos registros no caderno de bordo, como anteriormente.

Após esse momento, ressalto a importância de desenvolver uma conversa sobre o que foi lido. Sugiro que seja feita uma seleção de alguns verbetes para releitura, pois precisamos focar certas particularidades da linguagem poética. Além disso, é necessário identificar e resolver as dúvidas que costumam surgir inicialmente sobre o vocabulário, para que todos possam partir de um entendimento básico dos textos, em concordância com o que propõe Secchin (2010).

Ainda que novas questões possam surgir a partir desse intercâmbio de ideias, apresento a seguir um possível roteiro para conduzir a conversa sobre as obras:

- De qual livro vocês mais gostaram? Por quê?
- Qual livro vocês acharam mais difícil?
- O que não conseguiram compreender exatamente?
- Em ambas as obras, quais palavras receberam definições mais surpreendentes?
- A forma como são definidas as palavras nesses livros é a mesma do dicionário tradicional de Língua Portuguesa? (É provável que os alunos reconheçam facilmente a diferença).
- Procure o significado dessa(s) mesma(s) palavra(s) no minidicionário da Língua Portuguesa e compare as formas como elas receberam as suas designações.
- Que idéias ou impressões a leitura dos dicionários poéticos despertou em vocês? E o dicionário tradicional?

Etapa 2: Ficcionalizando o mundo ao redor.

O objetivo desta etapa consiste em desenvolver uma observação mais atenta das coisas e dos seres que, no geral, passam despercebidos em nosso dia a dia para então reconstruí-los no universo literário. Pretendo possibilitar um lugar de autoria por meio da escrita literária, de forma a estimular os jovens alunos à prática da simbolização que, segundo Vigotsky (2014, 2018), é um passo importante para produzir o pensamento criativo e conceitual.

Como material, foi selecionada para esta etapa uma parte específica do glossário de Manoel de Barros, que é a designação dada pelo poeta à palavra “árvore”, a saber: “Gente que despetela/ Possessão de insetos/ Aquilo que ensina de chão [...]” (BARROS, 2016, p. 28). Além disso, para encaminhar a proposta, é imprescindível que os alunos estejam com o caderno de bordo em mãos.

Calculo que dois tempos de 50 minutos sejam suficientes para conduzir essa atividade e considero como conhecimento prévio fundamental para essa etapa as noções básicas de um relato de experiência em primeira pessoa.

Descrição dos procedimentos didáticos:

Recomento a releitura do verbete poético, seguida de esclarecimentos a respeito do vocabulário. É possível que os alunos estranhem as palavras “despetela” e “possessão”.

No intuito de ampliar a expectativa sobre o que foi lido, pode-se provocar certas associações da árvore com outros elementos possíveis dentro do contexto poético em questão. Nesse sentido, cabe perguntar à turma que outras coisas ou seres poderiam “conhecer” e “saber” mais do que nós humanos sobre o universo do chão, de forma a orientá-los para essa percepção das coisas vivas e também não vivas que estão em constante conexão com a terra. Para que os alunos consigam estabelecer melhor essa relação de idéias, pode-se oferecer algumas hipóteses e desenvolver no quadro o testemunho de uma minhoca, por exemplo, relatando aos seres humanos como é nascer e viver no solo. É importante que eles imaginem que esse texto será destinado a toda a humanidade.

A partir das sugestões dadas pelos alunos, podemos propor que eles escrevam em seus cadernos de bordo um texto em primeira pessoa, de modo que se imaginem assumindo outra forma de existência no mundo. Esse se torna então um importante exercício de alteridade que pode potencializar certas construções identitárias, como defende Petit (2009, 2013).

Uma vez concluídos esses textos, seria interessante convidar os alunos para fazerem a leitura em voz alta do que foi produzido para a turma. Precisamos deixar clara a importância de ouvir os colegas e evitar comentários desrespeitosos, pois todo processo criativo obtém avanços a partir do compartilhamento das diferentes percepções. Segundo Morin (1997), o estado de poesia surge e se desenvolve a partir dessas tensões dialéticas.

Etapa 3: Construção do dicionário pessoal

Nesta etapa, devemos procurar incentivar os alunos a fazerem um movimento introspectivo com a busca de significados subjetivos às palavras. O objetivo é convocar esses jovens para estabelecerem relações mais afetivas com a escrita, propiciando o envolvimento e o sentimento de liberdade, imprescindíveis para impulsionar o fluxo das imagens mentais.

O material a ser utilizado é o próprio caderno de bordo dos alunos. São estimados dois tempos de aula para desenvolver essa proposta.

Descrição dos procedimentos pedagógicos.

Os jovens poderão tanto reaproveitar as palavras já exploradas nas obras de Adriana Falcão e Manoel de Barros, atribuindo a elas novas designações, como também poderão pensar outras possibilidades. Recomendo que sejam orientados a produzir, no mínimo, dez verbetes e que ilustrem ou façam qualquer outro tipo de intervenção que dialogue com o texto escrito.

Após esse momento, os alunos poderão fazer a leitura de seus verbetes poéticos e, em seguida, serão orientados a registrarem no caderno as dificuldades encontradas na realização dessa atividade. A intenção é estimular, gradativamente, a formação de uma autoconsciência nessa relação com o texto literário.

Etapa 4: Iniciando a leitura do *corpus*.

Nesta etapa, pretendo explorar os elementos pré-textuais da obra selecionada (capa, orelha, contracapa, sumário, epígrafe) e pós-textuais (pequena biografia dos autores), a fim de propiciar certas antecipações de leitura. É importante fazer um levantamento das expectativas criadas pelos alunos nesse primeiro contato com o livro.

Utilizaremos como material a antologia *Haicai do Brasil* organizada e ilustrada pela cantora e compositora Adriana Calcanhoto (2014). É importante cada aluno ter um exemplar da obra para favorecermos um itinerário de apropriação dos textos poéticos.

São estimados três tempos de aula para realização dessa etapa.

Antes de iniciar o trabalho com o livro, é fundamental que o professor apresente um pouco da origem dos haicais aos alunos e contextualize a entrada do gênero no Brasil.

Descrição dos procedimentos didáticos.

Nesta etapa, será predominante a conversa com a turma a respeito das cores e do projeto gráfico de apresentação presentes na capa, nas orelhas e na contracapa do livro. Além desses elementos, é importante esclarecer aos alunos a função e a importância do sumário para, a partir dele, identificarmos alguns critérios estabelecidos na montagem da obra. A fim de orientar essa conversa, segue um possível roteiro:

- Para vocês, qual sentido teria colocar a imagem de uma pincelada cruzando toda a capa e a contracapa de um livro de poemas?

- A cor dessa pincelada é sempre a mesma ou ela varia? (Oriente os alunos a abrirem o livro, apoiando-o sobre a mesa com as páginas internas viradas para baixo).
- Isso significa que o pincel deslizaria sobre tinta seca ou fresca?
- Esses efeitos do pincel e da tinta trazem a sensação de algo que já foi pintado há um tempo ou que acabou de ser pintado? Esse seria um bom momento para esclarecer que haikai é um tipo de poema muito concentrado em retratar um instante do presente, do agora.
- O que vocês acharam da escolha pelas cores azul e verde da capa? Acham que elas lembram as cores que simbolizam nosso país? Esperamos que os alunos sinalizem a preferência pelo verde e amarelo, já que se tornaram uma convenção para representar o Brasil. Mas é importante que o professor reflita com os alunos possíveis cuidados da ilustradora para evitar a identificação com algo genuinamente brasileiro, já que o haikai tem suas origens no Japão.

Terminada a exploração da capa, podemos propor aos alunos uma leitura da pequena biografia dos autores localizada ao final da obra. A partir dos dados obtidos com essa breve leitura, podemos dar continuidade à conversa:

- Para vocês, é possível estabelecer alguma relação entre a época de atuação dos poetas e a ordem como eles são apresentados no sumário? Neste momento, seria interessante que o professor sinalizasse a importância de uma ordem cronológica na montagem da antologia para acompanharmos as mudanças sofridas pelo haikai ao longo do século XX.
- Ao folhearmos a obra do início ao fim, podemos perceber mudanças nas formas como foram se manifestando os poemas. Vocês poderiam indicar algumas dessas mudanças?
- Há alguns traços que se repetem entre as composições dos autores. Que traços são esses?

Antes de iniciar a leitura direta dos poemas da antologia, recomendo que se detenha um pouco a atenção sobre o poema de abertura intitulado “Noturno”, de Oswald de Andrade. A seu respeito, o professor mediador pode levantar algumas questões que levem os alunos a despertar uma leitura mais atenta ao longo da obra a partir dos seguintes pontos:

- Vocês acham que, nesse poema, a presença do título é fundamental para a compreensão da mensagem ou ele é dispensável?

- Há alguma relação de ideia entre esse título e a proposta gráfica que acompanha esse poema?
- Para vocês, a imagem ajuda ou dificulta a compreensão do poema? Por quê? É importante o professor atentar para o uso da cor azul em tom fechado de forma predominante, ativando a atmosfera noturna como também ocorrerá em outros momentos da obra.
- Por que a ferrovia foi comparada à linha de um meridiano? É possível perceber a tentativa dessa comparação na imagem? Por quê?
- No poema, o trem representa o crescimento urbano e a aceleração da vida moderna. Que tipo de impactos gerou essa modernização? Nesse momento, cabe ao professor chamar a atenção para a escolha do verbo “divide” no poema, acentuando a ideia de uma ação interventiva.

Após esse momento de pré-leitura, orientamos os alunos a escreverem sobre suas expectativas da obra no caderno de bordo.

Etapa 5: Um mergulho no universo dos haicais

Nesta etapa, é importante consolidar o entendimento sobre o projeto que permeia toda a sequência de poemas de *Haicai do Brasil*, identificando pontos de convergência e divergência, tanto entre autores como na relação entre a arte gráfica e os haicais. Assim, espero que esta etapa favoreça a compreensão e a fruição estética dos textos.

Como na etapa anterior, utilizaremos a antologia em questão e os cadernos de bordo para que os alunos registrem suas descobertas ao final de cada aula. Começaremos a utilizar como recurso as câmeras dos celulares dos alunos.

Estimo que quatro ou cinco aulas sejam suficientes para as atividades propostas.

Descrição dos procedimentos didáticos:

Inicialmente, deverá se solicitar que os alunos façam a leitura solitária do livro em casa. Em seguida, eles deverão anotar os poemas e os nomes dos poetas com que mais se identificaram de modo a justificar possíveis razões dessa preferência em seus cadernos de bordo. Feito isso, buscarão produzir registros fotográficos que, de alguma forma, dialoguem com os poemas escolhidos. A edição dessas fotografias será feita no laboratório de informática da escola.

Após o trabalho de impressão, os alunos serão orientados a anexar essas imagens em seus cadernos de bordo. Nessa mesma página, eles poderão tanto reescrever os poemas que deram origem a esses registros como também poderão apresentar uma nova versão para esses textos. É válido trazer exemplos de poetas que partiram de ideias semelhantes, mas produziram textos diferentes, reproduzidos em *Haicai do Brasil*, como foi o caso de Afrânio Peixoto (p. 15), Guilherme de Almeida (p. 24) e Millôr Fernandes (p. 52) que projetaram a imagem da lua refletida na lama. É um momento ideal para ressaltar que, no texto literário, não é tão relevante *o que* está dito, mas *como* é dito.

Em outro encontro, será proposta a leitura coletiva da obra, acompanhada de uma conversa sobre os poemas. Seguem alguns pontos relevantes para orientar essa conversa:

- Assim como Afrânio Peixoto, Guilherme de Almeida, Mário Quintana e outros tantos utilizaram título para seus haicais. Qual desses poetas soube aproveitar melhor esse recurso? Por quê? É importante que os alunos percebam o risco de alguns títulos anteciparem certas hipóteses de leitura.
- Percebemos que a obra explora o fundo branco e o fundo azul escuro para reforçar as atmosferas do dia e da noite, respectivamente. Esse recurso é sempre empregado em consonância com o conteúdo dos poemas?
- Sabemos que os haicais, no geral, buscam capturar as sensações que um indivíduo experimenta em um instante específico. Na sua opinião, quais poemas expressam melhor esse efeito de instantaneidade? Saberá explicar por quê?
- E qual deles teve essa instantaneidade reforçada pelo projeto gráfico? Por quê? Caso os alunos não alcancem essa percepção, pode-se apontar, por exemplo, o caso da página 70, em que tanto o poema de Décio Pignatari como a imagem capturam o momento exato do mergulho de uma rã na lagoa.
- Na sua opinião, a rima torna ou não o haicai mais interessante? Nesse momento, sigoro explorar também os efeitos trazidos pelas assonâncias e aliteraões. O poema de Lêdo Ivo, na página 66 de *Haicai do Brasil*, é um bom exemplo para mostrar como o efeito de tremor das águas é intensificado pelo uso dos encontros consonantais no poema, sensação que se potencializa, inclusive, pela ondulação e pelo movimento vibratório da arte gráfica.

Etapa 6: Oficina de haicais.

O objetivo desta etapa é estimular a espontaneidade dos alunos, o olhar curioso e familiarizá-los com os critérios de organização dessa forma poética na prática da escrita. Continuaremos com o uso das câmeras dos celulares e do caderno de bordo.

Para esta etapa, estimo que seis aulas de 50 minutos sejam suficientes para o encaminhamento da proposta.

É importante que o professor tenha trabalhado previamente as formas de elaborar um prefácio para que se possa finalizar as atividades planejadas com o caderno de bordo.

Descrição dos procedimentos didáticos

Planejo convidar os alunos para uma caminhada na reserva ecológica e na praia, ambos localizados nas imediações da escola em que seria aplicada esta pesquisa. É importante esclarecer que o objetivo do passeio é despertar a atenção para os detalhes sutis da natureza e aproveitar a câmera para capturar alguns objetos de foco.

A partir disso, eles poderão ser convidados a que reflitam sobre as possíveis sensações provocadas pelo objeto ou evento capturado. Uma vez percebido um determinado cheiro, gosto, som ou textura, os alunos podem experimentar o cruzamento dessas sensações. Com os registros fotográficos em mãos, o professor poderá propor uma experiência sinestésica: que gosto teria o pôr do sol; que aromas, sabores e temperaturas teriam as cores; pensar a maciez, a consistência ou a densidade dos elementos que compõem a paisagem, etc.

Cabe ainda consultar no caderno de bordo o pequeno glossário poético produzido na etapa 3 para resgatar as associações inusitadas. E, para melhor ilustrar a construção de um pensamento metafórico, indico a transmissão de um pequeno trecho de *O carteiro e o poeta*, filme cujo protagonista é Pablo Neruda, interpretado por Philippe Noiret, no momento em que o poeta vivia exílio político em uma ilha isolada na costa italiana. Entre inúmeras cenas do longa-metragem, proponho que seja exibida essa cena, pois ela concentra uma demonstração magistral do conceito de metáfora através do diálogo entre o personagem Pablo Neruda e Mário, o carteiro.

Figura 4 – Link para trecho de *O carteiro e o poeta*



Fonte: Marta Cardim, [2015?]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T2ggLTEDnzg>

Em seguida, proponho que sejam explicitados alguns aspectos fundamentais do haicai, como o apagamento da primeira pessoa do discurso, a necessidade de versos curtos, o foco no tempo presente, mas sempre relacionando o uso desses procedimentos ao projeto de uma expressão concisa, breve e espontânea.

Conforme os alunos forem produzindo os haicais a partir de seus registros fotográficos, seria interessante que pudessem se organizar em duplas para pensarem a melhor sequência dos poemas e das imagens em seus cadernos de bordo.

Finalizada essa montagem, os pares poderão trocar os cadernos para realizarem a leitura integral do material do colega. Após essa leitura, será solicitada a produção de um prefácio no espaço que havia sido reservado nas primeiras páginas.

Seria fundamental que os alunos registrassem um testemunho ao final desse material sobre o que essa experiência de leitura e escrita poética significou para eles, um depoimento franco com o relato das dificuldades e das descobertas nesse percurso com o texto poético.

Por fim, as duplas poderão se organizar em grupos maiores para compartilharem ideias e recursos de ilustração e confecção da capa, contracapa e orelhas do caderno.

5.1 REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DIDÁTICA

A seguir, será apresentada a análise das etapas utilizadas na proposta didática a partir de leituras teóricas da literatura e do retorno obtido dos alunos nos momentos em que foi possível realizar a intervenção pedagógica.

5.2 INTRODUÇÃO AO ESTADO POÉTICO

Nesta seção, apresentarei o trabalho de introdução ao texto literário e, na sequência, a elaboração de um plano voltado para as práticas de leitura e escrita de haicais. Tendo em vista as limitações ocasionadas pela pandemia, parte significativa da proposta não se realizou em campo e, por essa razão, não foi possível registrar ideias e impressões geradas a partir da dinâmica coletiva com os textos. Essa falta de interação entre os participantes comprometeu o encaminhamento das etapas planejadas com a obra selecionada e feriu, inevitavelmente, princípios que considero fundamentais para a prática literária. Nesse sentido, foi inviabilizado, por exemplo, o acesso direto ao livro, fato que impossibilitou explorar os aspectos e os possíveis efeitos da sua materialidade, como já explicitado. Sem dúvida, essa relação com a obra enquanto objeto e projeto estético é imprescindível não só para favorecer o envolvimento inicial com a proposta, como também para viabilizar a compreensão e a fruição mais elaborada dos textos.

Apesar de terem sido poucas e breves as experiências com os alunos no contexto das aulas presenciais, tive a oportunidade de desenvolver um exercício de introdução aos estudos literários. Penso que neste primeiro momento seria importante conhecer mais de perto perspectivas, dificuldades, resistências, ou seja, os modos como esses jovens reagiriam às propostas. É provável que, com os dados obtidos, fosse possível confrontar o referencial teórico que ampara estes estudos com a realidade escolar. Identificar as possíveis práticas que estariam por trás desses dados seria uma forma de reconhecer, de alguma maneira, os modelos vigentes de abordagem da literatura na escola. Uma vez conscientes desses processos didáticos e pedagógicos, seria possível pensar finalmente o ponto de partida com a turma e também as possíveis etapas de um percurso com o texto poético.

Concentrada em propiciar relações mais significativas com os textos, a prioridade foi desenvolver situações em que os alunos tivessem chances reais de experimentar a língua em estado de poesia. A poesia, essa potência subversiva que, em embate constante com os limites do dizer, inaugura caminhos e amplia possibilidades no uso da língua. Mas só seria possível despertar as consciências para essa dimensão criativa se fossem concedidos momentos de livre expressão a esses jovens. Conduzir esse tipo de trabalho exige certa disposição para quebrar expectativas que persistem em saídas e respostas definitivas em relação aos textos. Essa concepção que abarca a leitura e a escrita como processos previsíveis, ou seja, já

satisfeitos em suas possibilidades de significações, sabota o estado de perplexidade e de inquietude, fundamentais para perseguir certas “promessas” nos textos. Para Montes, essa perplexidade é uma condição para a leitura e o “[...] verdadeiro motor do leitor autônomo” (MONTES, 2020, p. 35).

Assim, considere que o *Glossário de transnomações* de Manoel de Barros e o *Pequeno dicionário de palavras ao vento* de Adriana Falcão pudessem contribuir com esta etapa inicial cujo objetivo era despertar a receptividade para encantamentos e estranhamentos. É prioritário atraí-los para a atmosfera onírica e para os possíveis devaneios do universo poético. Precisava favorecer aberturas para que o pensamento e o imaginário fluíssem com menos impasses.

É certo que essa tarefa pressupunha rupturas com a forma imediatista e objetiva com que tradicionalmente são tratados os objetos do conhecimento na escola. Portanto, esclareci aos alunos, de antemão, que não era propósito da atividade medir desempenhos com vistas ao lançamento de nota bimestral. E embora tenha se consolidado a ideia de que o compromisso com as tarefas escolares seja um efeito direto e proporcional das pressões por notas e aprovações, mesmo cientes da ausência dessa cobrança, muitos se sentiram à vontade e demonstraram interesse em participar.

Cabe ressaltar que essa experiência inicial ocorreu em um momento anterior à escolha definitiva do *corpus*. Apesar de a essa altura já ter projetado o trabalho em torno de um tipo específico de poema, reconheço a importância de explorarmos, antes de tudo, as peculiaridades da linguagem poética e oferecermos um exercício prévio de apuração da sensibilidade. Sem dúvida, os primeiros sinais de compromisso dos jovens com as propostas pedagógicas nascem a partir do momento em que eles se sentem autorizados a buscar respostas mais afetivas aos textos.

Nesse sentido, Manoel de Barros e Adriana Falcão, ao desenvolverem verbetes inusitados, em suas referidas obras, contribuíram não só para uma reflexão sobre conceitos já instituídos, mas principalmente, despertaram a curiosidade necessária para adentrar na matéria literária. Ambos os autores, na busca por renovar percepções acerca do mundo, oferecem uma forma original e singular de pensar o significado das palavras. Eles resgatam o frescor da visão das crianças, alimentam o fluxo das imagens mentais, das associações simbólicas e permitem expandir as perspectivas do real e a imaginação criativa.

Como acredito que a prática literária precisa estar em consonância com uma “didática da invenção”, como supunha o próprio poeta Manoel de Barros, foi fundamental desprender um pouco os alunos da convicção de certo e errado tão arraigada pela tradição escolar. Seria impossível iniciar qualquer atividade em torno do texto poético se esses jovens permanecessem apreensivos em atender as expectativas de uma leitura e uma escrita supostamente ideal e aceitável.

Como não tínhamos na escola exemplares das obras de Manoel de Barros e de Adriana Falcão para distribuir à turma e eu desejava observar as reações e os comentários a partir da leitura coletiva, lancei mão das versões digitais, já que dessa forma seria possível, pelo menos, projetar as páginas para todos os alunos, simultaneamente, através do data-show disponível na sala de aula. Mesmo cientes de que essa não é ainda a condição ideal, somente dessa forma conseguimos fazer a leitura dos verbetes poéticos criados por esses autores junto à turma. Notei que as reações variavam do completo estranhamento a formas de admiração bastante espontâneas.

A partir disso, selecionei alguns desses verbetes, fizemos a releitura e, em seguida, questionamos se eles correspondiam às definições normalmente encontradas nos dicionários de Língua Portuguesa. De súbito, reagiram confirmando a distinção. Mas, quando interpelados sobre os detalhes dessa diferença, as respostas foram as mais variadas possíveis. Alguns disseram que os “novos” dicionários deixavam as coisas mais “alegres”, mais “bonitas”, às vezes mais “tristes” e até “divertidas”.

Considerar o ponto de vista de cada aluno auxiliou, de algum modo, na compreensão das formas como eles interpretavam e lidavam com as informações. Aproveitei essas percepções para conduzir a turma à reflexão sobre o fato de sentirmos e compreendermos o mundo de forma diferente e, por isso, seria provável que internalizássemos ao longo da vida uma espécie de dicionário pessoal. Dito isso, imediatamente, um grupo mais ansioso perguntou se a turma produziria um dicionário semelhante, pergunta a que outro grupo reagiu em protesto. Na dúvida se essas reações demonstravam, respectivamente, interesse ou desinteresse diante da sugestão, indaguei de modo mais incisivo sobre as impressões que tiveram das obras.

A maioria se identificou com a linguagem dos verbetes da Adriana Falcão e, quando questionados sobre a forma como ela trazia as designações das palavras, atribuíram à autora, em alguns casos, a imagem de “bruxa” ou “vidente”, que parecia “adivinhar coisas misteriosas” ou “revelar segredos das pessoas”. Outros comentaram que ela parecia uma

“grande amiga” ou uma “pessoa próxima conversando coisas da vida”. Esses comentários confirmam a percepção de uma escrita capaz de retratar questões humanas que, a despeito de parecerem íntimas ou enigmáticas, possuem uma dimensão universal.

No intuito de registrar aqui um pouco dessa experiência, segue o desencadeamento da proposta. Sugeri que comparassem as formas como algumas mesmas palavras foram tratadas no dicionário poético e no tradicional. Segue exemplo da definição de uma palavra cujos comentários comparativos chamaram minha atenção. Os alunos leram o significado que Adriana Falcão concedeu à palavra lágrima; a saber: “sumo que sai pelos olhos quando se espreme o coração” (FALCÃO, 2015, n. p.). Em seguida, leram a definição no minidicionário¹⁰ Sacconi da Língua Portuguesa disponível na escola e que trazia a seguinte designação: “lágrima *s.f.* (a) Gota do líquido excretado pelas glândulas lacrimais” (LÁGRIMA, 1996).

Quanto à definição do dicionário tradicional, muitos identificaram a semelhança com o livro didático de ciências e consideraram que essa “forma de explicação” seria mais “séria”. Outros pontuaram como mais “difícil” e um aluno chegou a trazer uma analogia curiosa: “parece um robô, uma voz eletrônica falando”. Ainda que esta última constatação tenha rendido algumas risadas na turma, ela explicita a identificação de uma linguagem formal e técnica, que necessita apagar qualquer indício humano ou traço subjetivo para ter garantido o seu rigor científico. É, no entanto, esse modo imparcial da expressão, um uso específico da língua dentre uma infinidade de outros usos possíveis, que a sociedade legitima como a forma do “escrever bem”.

Quanto à recepção do Glossário de Manoel de Barros, de um modo geral, a turma apresentou algumas resistências. Quando interpelados a respeito, sinalizaram a presença de palavras desconhecidas e também certa dificuldade em compreender as formas como o poeta estabelece associações entre as coisas e os seres. Tomemos como exemplo a palavra “árvore” acompanhada da seguinte designação poética: “Gente que despetela/ Possessão de insetos/ Aquilo que ensina de chão [...]” (BARROS, 2016, p. 27-28).

Os alunos tiveram o primeiro estranhamento a partir das palavras “despetela” e “posseção”. Sanada a dúvida a respeito do significado, reagiram contra a humanização da árvore por ter sido atribuída a ela a condição de “gente” e a propriedade de “ensinar”. Aproveitei a oportunidade para explicar que, apesar de a poesia mencionar os elementos que

¹⁰ SACCONI, Luiz Antônio. **Minidicionário Sacconi da língua portuguesa**. São Paulo: Atual, 1996.

existem no mundo real, esses costumam assumir certas características, estados e ações só realizáveis no universo da imaginação. Confirmamos, então, que é próprio da linguagem literária unir ideias aparentemente inconciliáveis. Segundo Colomer (2007), quebrar essa incredulidade e o anseio pela realidade imediata é um dos primeiros passos para a aceitação do pacto com o literário.

Ainda nesta ocasião, e em torno da construção poética de Manoel de Barros sobre a palavra “árvore”, perguntei a respeito de outros possíveis elementos que poderiam “conhecer” e “saber” mais do que nós humanos sobre o universo do chão, de forma a orientá-los para essa percepção das coisas vivas e também não vivas que estão em constante conexão com a terra. A turma permanecia ainda um pouco contrariada até que algum aluno arriscou falar “sapato”. Essa primeira investida encorajou as próximas: “minhoca”, “asfalto”, “flor”, “caranguejo”, “formiga”, “pneu”, “defunto”.

A cada hipótese levantada, os alunos criavam uma expectativa de aprovação ou reprovação da professora. Insisti que a proposta não compactuava com a noção padrão de certo e errado, mas sinalizei que os elementos sugeridos precisavam se apresentar como “cúmplices da árvore”, ou seja, precisavam partilhar “sabedorias” sobre essa vida intimamente ligada ao chão. Mesmo que a turma apresentasse resistência à linguagem do poeta, insisti em explorar a sua forma de abordagem das palavras, já que entendo que esse pudesse ser um caminho para a redescoberta dos sentidos do mundo ao redor e, sobretudo, uma porta de entrada para conhecer “novos lugares”.

A partir disso, foi proposta aos alunos a produção de um texto em que os tais elementos relatariam as experiências vividas nessa relação direta com o chão. Ressaltei que todos os seres humanos seriam, supostamente, os leitores desses relatos. Para tanto, os alunos se submeteriam a uma dinâmica de deslocamento, já que seria necessário ficcionalizar as suas existências no mundo enquanto sapato, minhoca, asfalto... Essa espécie de sondagem psicológica para construir o perfil desses personagens e situá-los em uma dimensão inusitada requer um esforço criativo, um intenso exercício de alteridade e de “acuidade visual”.

Como nossa visão automatizada costuma embaçar e invisibilizar parte das coisas ao redor, considerei que a personificação ou a simples vivificação pudesse atribuir aos objetos imperceptíveis novas formas de visualidade e novas cargas de significação. Iluminar miudezas e reconhecê-las para além do visível é uma forma de convocar esses jovens para a experiência de um estado poético. Essa tarefa de recriar um contexto, construir imagens mentais e supor uma lógica de interlocução — já que os elementos “falariam” aos humanos

— mobiliza processos cognitivos importantes para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da criatividade intencional como já mencionado na seção 4 desta dissertação.

Ao contrário da escrita de natureza reducionista¹¹, burocrática e artificial que assola as tradicionais práticas escolares, eu desejava ativar modos de subjetivação através das produções de textos. Sem dúvida, essa atividade é um importante canal para dar vida aos pensamentos, às idéias e às fantasias. Inclusive, alunos envolvidos nesses processos criativos são menos propensos à concepção de língua como um sistema enrijecido, fechado e estéril. Eles não só passam a se sentir legitimados à livre expressão como despertam a consciência de que a sua atuação, seja na fala ou na escrita, colabora para atualizar continuamente esse sistema linguístico.

Porém, trabalhar o texto literário em projetos mais longos com as turmas gera uma desconfiança da comunidade escolar. Por falta de amparo teórico e sérias falhas na formação inicial, o próprio corpo docente não reconhece a relevância dessas propostas para a aprendizagem. No geral, as produções textuais voltadas para a manifestação pessoal de sentimentos, fantasias e emoções não são institucionalizadas como uma forma de gerar conhecimento e progresso nas etapas escolares, pois são concebidas como meras divagações.

Essa perspectiva descarta as múltiplas dimensões da língua e ignora o fato de que os desafios propiciados pela linguagem literária trazem também as possibilidades de novos usos. Essa experiência mais elaborada requer uma atitude investigativa em relação aos recursos da língua e se distingue dos usos sociais de função utilitária. Assim, por não associarem uma razão prática à leitura e à escrita de textos literários, torna-se um consenso que o papel da escola seja basicamente ensinar a ler e a escrever textos “funcionais”.

Para que a prática da escrita ganhe sentido, o aluno precisa ter o desejo de escrever, ter o que dizer a alguém e precisa, sobretudo, estar consciente de que ele pode fazer escolhas estratégicas no seu “dizer”. No geral, escreve-se apenas para o professor e, principalmente, para provar o quanto se é capaz de dominar ou não o código linguístico. Porém, não podemos nos esquecer de que essa ideia rompe frontalmente com a própria natureza da língua, pois alimenta propostas descontextualizadas que, por sua vez, afastam qualquer possibilidade de comprometimento do aluno.

¹¹ Refiro-me aqui às formas engessadas como a escola propõe atividades de escrita, muitas vezes limitadas à mera comprovação de aprendizagem como a reprodução modelar dos gêneros textuais discursivos e como as respostas pré-fabricadas ao “estudo do texto”, como mencionado anteriormente.

Para a escola tradicional e para a maioria das pessoas, o modelo de texto instituído como ideal tende a naturezas mais informativas, com predomínio de dados e fatos, ou seja, um texto cujo grau de objetividade indica também os graus de sua relevância para a comunidade. Não cabe aqui condenar a importância dos textos informativos, mas pensar que a sua supervalorização exclui outras formas também legítimas de expressão através da escrita. Esses fatores desperdiçam as chances de o jovem tomar o texto como objeto de fruição e alimentam, por sua vez, relações acidentadas com a literatura na escola. Por isso, consideramos válido retomar essa reflexão, pois planejar as práticas de ensino exige, necessariamente, uma constante reavaliação dos princípios e das mentalidades que, uma vez instituídas como padrão na sociedade, inculcam-se nos programas de formação docente, materiais didáticos e procedimentos pedagógicos.

Como vimos, a leitura e a escrita de textos literários não são reconhecidas com a mesma importância pela tradição escolar, conforme aponta Rezende (2018). Ao passo que a primeira tem seu espaço garantido nos cadernos de orientação curricular e é explorada conforme seus graus de complexidade ao longo dos anos de escolaridade, a segunda tende a perder a força de sua natureza artística e criativa para se tornar uma prática mecânica de mera reprodução dos temas e das formas de organização discursiva. O mau aproveitamento da potência literária não é uma exclusividade da escrita. As práticas de leitura também são frequentemente reduzidas a essa perspectiva pragmática do ensino. Porém, ler um texto literário em sala de aula ainda é concebido como procedimento alinhado à formação do aluno. Apesar de, em muitos casos, essa prática não ser acompanhada de uma reflexão das leituras teóricas de didática da literatura, como já mencionado, sua relevância é raramente questionada.

Já a escrita literária, sobretudo a escrita de poemas, torna-se uma atividade à margem e totalmente desconectada dos propósitos de ensino-aprendizagem. Cabe frisar que escrever um texto literário pode ser a forma mais orgânica de integrar as três instâncias da literatura autor-texto-leitor. Isso porque o autor precisa introjetar um leitor e de algum modo implicá-lo no texto que escreve. A escrita, enquanto um objeto que se pretende inteligível, convoca o autor para desenvolver certas projeções da recepção. Segundo Octávio Paz (2013, p.164), “O autor é o primeiro leitor do seu poema e com essa leitura tem início uma série de interpretações e recriações.”

Nesse sentido, o autor é quem inaugura o diálogo no interior do texto. Assumir autoria é necessariamente tomar partido de algo, é assumir um lugar, um desejo e uma postura de

enfrentamento dos limites e das possibilidades da língua. Por isso a escrita exige um trabalho de automediação. Por mais que essa prática venha acompanhada de um especialista que aponte as alternativas de recursos da língua, é tarefa do autor avaliar a carga de significação desses recursos e fazer escolhas compatíveis com seu projeto do dizer.

Poderíamos listar os papéis formativos da escrita literária, mas antes seria preciso decidir o tipo de formação que desejamos colocar em prática. Se a escola se ocupa de uma formação intelectual e de um desenvolvimento cognitivo, a escrita é um dos caminhos mais áridos, porém bastante potente para realizar a experimentação estética, que é um passo imprescindível no amadurecimento do indivíduo leitor e autor.

Com a escrita de poemas e, no caso específico da escrita de haicais, pudemos verificar aqui, o indivíduo na condição de autor é lançado de forma direta na experiência de medir e pesar palavras. Isso porque a exigência de concisão máxima, característica marcante do gênero, pressupõe um juízo crítico e uma ponderação meticulosa dessas palavras em termos de extensão e de carga de significação.

A folha em branco que precede a produção tanto pode intensificar a sensação de vazio inicial como pode despertar uma consciência de amplidão daquilo que nos habita. Nos dois casos, a escrita é desafiadora. Ela invoca essa espécie de automediação, pois escrever também significa se colocar entre o silêncio do esquecimento — vivências adormecidas — e a gritaria de tudo a que ainda estamos assistindo, mas não aconteceu dentro de nós. Dessa perspectiva, a prática da escrita literária torna-se um canal que desencadeia processos importantes na formação da individualidade. Assim como quem escreve, quem lê um texto deposita nele a força de sua subjetividade. O autor precisa oferecer algumas chaves interpretativas no sentido de encaminhar o leitor para o seu projeto de texto, mas esse mesmo autor precisa estar ciente da imprevisibilidade de seus leitores reais. Dessa forma, a escrita não condiciona o leitor às percepções do autor, ela se constrói como um espaço para um possível diálogo, conforme defende Barthes:

Escrever no prazer me assegura – a mim, escritor – o prazer do meu leitor? De modo algum. Esse leitor é mister que eu o procure (que eu o ‘digue’), *sem saber onde ele está*. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a ‘pessoa’ do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma *imprevisão* do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo. (BARTHES, 2015, p. 9. Grifo do autor).

Por essa razão, a escrita exige um plano. Não se trata de pensar fórmulas ou receitas de procedimentos discursivos. O planejamento da escrita literária está inicialmente relacionado a

esse diálogo interno do autor que aqui resolvi denominar de automediação. Esse olhar para dentro é, ao mesmo tempo, um olhar que busca no mundo e nos outros formas de identificação direta e indireta. O haikai é um poema que aprofunda essa busca de modo aparentemente despretensioso. Nele, contamos com a presença de um pequeno recorte do mundo que, inscrito sob uma forma breve e concisa, pretende ser lido como resultado de um olhar objetivo e de uma percepção momentânea. Porém, no campo da significação, o pequeno poema propicia experiências que transcendem as imagens apreendidas em primeiro plano.

É importante encaminhar o ensino da escrita de forma aberta ao ineditismo, reconhecendo-o enquanto uma potência de reformulação conceitual e de problematização dos aspectos da realidade capaz de levar um indivíduo a um processo complexo de elaboração cognitiva. Tal processo se dá necessariamente a partir da relação com o outro, já que a escrita é construída por meio da dinâmica de interlocução. Por considerar a multiplicidade de relações possíveis, dos diferentes intercâmbios sociais em curso nessa produção, a proposta didática contida nesses estudos assume a concepção socioconstrutivista do ensino, apostando que dessa forma seja possível despertar o gosto da descoberta pessoal.

Sem dúvida, o retorno dos textos produzidos pelos alunos nessa primeira etapa seria decisivo para saber sobre o que e como exatamente ensinar. Não há meios de progredir na leitura e na escrita literária se não houver essa preocupação em sintonizar o que se ensina e o que o indivíduo está realmente em condições de aprender.

Contudo, em função do decreto municipal que suspendeu as aulas presenciais no dia 13 de março de 2020, não foi possível pensar as próximas etapas a partir dos dados obtidos com essa proposta inicial. Assim como as demais prefeituras, Macaé não estava preparada para garantir a todos (alunos e professores) as condições necessárias para o ensino remoto. Diante da necessidade emergencial de reestabelecer o contato com os estudantes, a unidade escolar em que trabalho considerou que o atendimento através do aplicativo Whatsapp, com a formação de grupos por turmas, seria um meio mais democrático, pois se acreditava que a maioria das famílias tivesse ao menos um aparelho celular com acesso à internet. No entanto, obtivemos uma média de 15 a 20% de participação regular por turma. Mesmo entre esse grupo mais frequente, muitos não possuíam um aparelho próprio e dependiam do horário de chegada dos pais a casa para realizarem as atividades escolares. Todos esses obstáculos determinaram a predominância das “aulas” assíncronas.

Além disso, recebemos a recomendação para evitar o envio de textos longos e atividades que ultrapassassem duas laudas. Como seria possível trabalhar a leitura de uma obra integral nessas condições? Colomer (2007, p. 39) assegura que “a leitura direta dos textos é um método formativo”, mas como viabilizá-la nesse novo contexto? Fotografar imagens da obra selecionada para propor a leitura aos alunos seria uma medida equivocada se o objetivo era explorar coletivamente a construção dos sentidos dos poemas e, principalmente, aproveitar as particularidades da arte gráfica ao longo do livro, como mencionado, para confrontar hipóteses de leitura.

Inviabilizado esse plano, apresentarei as etapas para a realização de um possível trabalho com *Haicai do Brasil* e, em seguida, encaminharei o relato da experiência do que foi possível desenvolver com os alunos dentro desse contexto. Principalmente porque uma parte deles indagou se haveria continuidade da proposta com os dicionários poéticos, considerei então a possibilidade de incentivar a escrita literária. Naturalmente, a ausência da etapa com a leitura trouxe repercussões sobre a produção dos textos que, por sua vez, será alvo de importantes reflexões mais adiante.

5.3 PLANO DE LEITURA DA OBRA SELECIONADA

Antes de abrir o livro e adentrar a leitura dos poemas junto aos alunos, sugiro que os professores proponham uma conversa acerca de alguns elementos pré-textuais, como capa, sumário e também de elementos pós-textuais, como a pequena biografia dos autores situada ao final.

É importante chamar a atenção para o fato de que uma obra é resultado de um trabalho planejado e, portanto, há um propósito que atravessa todas as suas páginas. Necessariamente, isso significa que há interesses e também conflitos que permeiam as suas condições de produção como veremos mais adiante. Nesse sentido, o mediador pode estimular certas antecipações de leitura ou supor alguns objetivos dessa coletânea a partir de elementos como cores de capa, contracapa e orelhas, dimensões do livro e ilustrações. Porém, não é recomendável que essa antecipação ocorra a partir de uma leitura verticalizada, ou seja, com o uso da metalinguagem específica da literatura neste momento inicial, pois essa abordagem poderia inibir os alunos de contribuir na construção dos sentidos dos textos. Por isso, com base em Rouxel (2012), proponho uma leitura cursiva — que acolhe todo o espaço explorado

pela palavra e pela imagem em *Haikai do Brasil* — e em atendimento à subjetividade dos leitores reais nesta primeira etapa.

Após deflagrar atitudes e reações espontâneas diante da obra, é imprescindível trabalhar a ampliação dessas expectativas iniciais. Em situação de leitura compartilhada, podemos apontar os sinais que revelam uma abordagem artística dos textos. Essa observação já pode ser feita a partir dos primeiros registros visuais. Nota-se que uma pincelada encharcada de tinta verde vibrante parte do verso da primeira orelha e cruza toda capa de fundo azul escuro¹². Uma vez aberto o livro, com as páginas internas para baixo, vê-se que essa pincelada avança a lombada e atinge finalmente a contracapa e a segunda orelha. Essas, por sua vez, de fundo verde vibrante, recebem o contraste do pincel com tinta já convertida em azul escuro. Supõe-se que tanto o pincel como as bases por onde ele transita carreguem tintas frescas, já que a travessia dessa pincelada assume pouco a pouco a fusão das cores. Atentar para essa experiência plástica inicial pode auxiliar os alunos na apreensão da linguagem artística da obra que, através de performances diversificadas com a mancha gráfica, sugere uma percepção e uma compreensão mais visual dos poemas.

Ainda a respeito das pistas visuais como chaves para a leitura, recomendo que essa reflexão acerca das cores azul e verde dê atenção à necessidade da obra de realçar uma produção brasileira, mas sem a intenção de ativar essa referência de forma imediata e direta. Talvez fosse pertinente salientar que, apesar de o livro apresentar algo produzido por escritores brasileiros, ele explora um tipo específico de poema que não é genuinamente nosso, mas foi aos poucos ganhando a nossa “fisionomia”. Ainda que já tivéssemos consolidado um haikai à moda brasileira, digamos que seria pretensioso e equivocado estampar o verde e o amarelo sobre uma produção cujas raízes estão fincadas em uma tradição oriental.

No caso de *Haikai do Brasil*, por se tratar de uma antologia que privilegia determinada forma poética, cabe ainda refletir com a turma que critérios estariam envolvidos na escolha dos autores e dos poemas para representar o gênero em questão. Os alunos precisam saber que há muitos outros que escreveram e escrevem haikai no Brasil. Por isso, certamente foram traçados alguns objetivos para selecionar aqueles cujas produções teriam entrada na antologia.

É importante que o professor comente com seus alunos sobre esse recorte de leitura, pois desenvolver uma consciência dos fatores que atuam na elaboração de uma obra, sobretudo de uma antologia, pode ser um caminho para enfrentar mais criticamente os textos.

¹² Ver Figura 1, na seção “Da obra selecionada”.

Para isso, é importante convocá-los para a leitura da seção “Sobre os poetas” (CALCANHOTO, 2014, p. 142), mais ao final da obra. Assim, com base nas informações biográficas dos autores, é possível propor um levantamento de dados como a época de atuação, verificar se há ofícios concomitantes ao da escrita de poemas, a origem regional dos autores e o gênero, por exemplo.

Facilmente, os alunos perceberão que Afrânio Peixoto, Monteiro Lobato, Manuel Bandeira e Guilherme de Almeida foram poetas nascidos no século XIX, enquanto os demais nasceram no século XX. A partir disso, é interessante levá-los a observar que nem todos estão acompanhados de seu ano de morte e isso indica a possibilidade de que ainda estejam vivos e em atuação. Ressaltar essa informação aos alunos é importante para desprendê-los um pouco da ideia de que os escritores são pessoas que viveram em um passado remoto e dentro de um contexto radicalmente diferente da nossa realidade atual.

A partir da leitura e da reflexão desses elementos pré-textuais e pós-textuais, podemos produzir hipóteses com os alunos a respeito dos critérios utilizados para a organização da obra. Ao analisar com a turma a ordem de apresentação dos autores no sumário, o professor poderá indagar se essa ordem respeita alguma lógica. Como anteriormente já havia sido solicitada uma espécie de consulta das informações biográficas dos autores, os alunos poderão perceber que a antiguidade foi um critério para organizar a sequência de apresentação dos poetas na antologia.

Além disso, pode-se indagar que importância teria seguir esse critério, já que, de certa forma, todos os autores em questão se envolveram na produção de haicais. Ainda que a sequência cronológica possa parecer um critério óbvio, essa forma de organização possibilita um acompanhamento da trajetória do haikai no Brasil, de modo que se tornem evidentes tanto a manutenção de traços da tradição oriental como a incorporação de novos procedimentos estéticos no gênero. Essa reflexão é fundamental para os alunos perceberem que há um conjunto de motivações e intenções que não está explícito, mas opera como um pano de fundo na elaboração de uma obra. Assim, para que a prática de leitura não se restrinja a um trabalho de mera decodificação dos textos, é preciso situar as produções dentro de uma lógica estrutural.

Nesse sentido, é papel do professor informar ao aluno que o interesse pela produção japonesa ocorreu no momento em que o Brasil precisava renovar suas referências e se afastar um pouco da enorme influência européia. Nessa etapa de escolaridade, não é objetivo aprofundar questões a respeito dos movimentos literários, mas é recomendado justificar, ainda

que de forma breve, alguns motivos por que procuramos nos aproximar da cultura oriental. Talvez fosse relevante mencionar o interesse dos brasileiros por uma forma mais concisa e menos rebuscada de escrever poemas, já que os tempos modernos nos imprimem aceleração e objetividade. E, neste caso, o haicai — esse exercício poético de captação sensível e instantânea do mundo — tornou-se uma fonte para repensar novos modos de fazer poesia.

Porém, situar a composição de uma forma literária em um determinado contexto e pensar sobre os atores¹³ envolvidos na sua elaboração deve compor apenas parte de um plano de leitura, pois a atividade interpretativa requer a mobilização também de outros procedimentos diante do texto. Sabemos que há autores que, por sua genialidade, transpõem barreiras do tempo, do espaço e inauguram artimanhas na escrita literária. No intuito de estabelecer relações entre o momento de produção de cada autor e as especificidades de sua linguagem, o professor pode levar o aluno a comparar a forma como se manifestam os haicais dos autores mais antigos e a forma como se manifestam os haicais de autores contemporâneos.

Através de um olhar panorâmico sobre a obra, folheando-a a fim de apreendê-la no plano visual, os alunos poderão perceber que a disposição das palavras e dos versos assume um caráter mais inusitado em poemas de autores como Décio Pignatari, Maria Valéria Rezende, Paulo Leminski, André Vallias, Satori Uso e André Stolarski. É importante orientar que, ao longo da obra, os haicais se manifestam de formas variadas e essas mudanças nem sempre estão relacionadas ao fato de um autor ser mais antigo ou mais contemporâneo.

Nesse momento de uma leitura mais livre, ainda será possível perceber, com o auxílio do mediador, que os textos que destoam do esquema de três versos e apontam experiências mais ousadas quanto à distribuição espacial das palavras estão alocados no final da obra. Talvez seja válido refletir com os alunos que uma forma poética pode servir como base para inspirar outras formas poéticas, visto que a própria antologia sugere uma trajetória de mudanças no modo de compor os haicais no Brasil. Por essa razão, orientamos que não sejam listadas características de forma sistemática, pois acreditamos que a percepção do gênero será desenvolvida ao longo da leitura da obra e a partir da proposta de produção mais adiante.

É imprescindível que os jovens reconheçam que não há uma forma que encerra e define absolutamente os textos. A partir daí, o professor também pode explicar que não há um

¹³ Neste caso, consideramos tanto os autores e as autoras que compõem a antologia como a organizadora e ilustradora da obra, Adriana Calcanhoto, mais conhecida como cantora e compositora da música popular brasileira.

único sentido possível para um texto literário, pois os sentidos são sempre provisórios e isso ficará mais evidente na leitura direta e na escrita dos poemas. No entanto, para que os alunos não desistam diante da sensação de instabilidade e incerteza, Graciela Montes (2020) nos sugere a metáfora do enigma. Para a autora, é preciso conceber os textos literários como espaço de confronto constante. Uma busca incansável por certas revelações. A nós, professores, compete apontar onde exatamente estariam as “pistas” textuais. É possível que, na tentativa de desvendar os tais “enigmas”, os alunos despertem interesse pelo enfrentamento do texto. Mas, como estamos traçando a leitura geral da obra, importa compreender o que ela de fato promete aos leitores. A possível resposta para essa questão será nosso ponto de partida para pensar as formas de conduzir a leitura dos poemas.

A antologia propõe a percepção dos textos por meio de diferentes vias sensoriais. Notamos que a arte gráfica projeta noções de movimento e densidade, ativa atmosferas climáticas com o contraste das cores branca e azul marinho e, por vezes, simula certos efeitos sonoros. Naturalmente, os leitores buscarão correspondências entre a linguagem visual da obra e os textos poéticos. Em um primeiro momento, trabalhar essa perspectiva a partir das semelhanças parece uma medida favorável à segurança dos leitores. No geral, há uma expectativa de que as ilustrações consolidem as possibilidades de leitura. Porém, ao passo que a turma desenvolva maior grau de autonomia para lançar hipóteses, o professor poderá apontar possíveis contrapontos entre haicais e imagens.

Além disso, é necessário observar que a proposta intertextual da obra convoca os leitores para um modo de leitura não linear, uma vez que a dinâmica espacial entre os textos se dá de forma bastante imprevisível, conforme vimos na seção anterior. Para que a turma consiga atribuir sentido à relação estabelecida entre esses textos, é fundamental que haja intervenções durante a leitura compartilhada. Ou seja, sempre que as hipóteses levantadas pelos alunos extrapolarem o projeto de ambos os textos, o mediador precisará apontar certas especificidades do haikai e/ou das imagens. Isso significa que nem sempre o leitor idealizado e programado pelo texto — o leitor implícito — corresponderá ao leitor real. E por mais que esta pesquisa procurasse reconhecer o papel da subjetividade na recepção e na apropriação dos textos literários, a ausência de aplicação da proposta inviabilizou o entendimento sobre as formas singulares como esses jovens manifestam a adesão aos textos e constroem os seus itinerários como leitores.

Ainda que não tenha sido possível avaliar a leitura literária e o possível progresso leitor, destaco aqui a importância dos professores lançarem mão de instrumentos para fazê-lo.

Nesse sentido, a conversa sobre os textos deve ser sempre acompanhada de um diário de leitura, que pode ser um espaço em que os alunos tenham a liberdade de registrar tanto as suas primeiras impressões da obra como seus impasses e descobertas na relação direta com os textos.

Assim, podemos dividir esse material em três grandes partes: seção de pré-leitura (levantamento de hipóteses a partir dos elementos pré-textuais já mencionados), seção de leitura (relatos da experiência de leitura solitária, leitura compartilhada e conversa literária com intervenções teóricas sobre os textos) e seção de pós-leitura (compreende tanto o fim da etapa com o *corpus* selecionado como a etapa de escrita dos haicais). Registrar expectativas e quebra de expectativas no enfrentamento dos textos é uma forma de o aluno desenvolver graus de automonitoramento no seu percurso com o literário. Por essa razão, o diário de leitura pode se tornar também um importante aliado do professor quanto à identificação dos diferentes modos de compreensão e de fruição da obra.

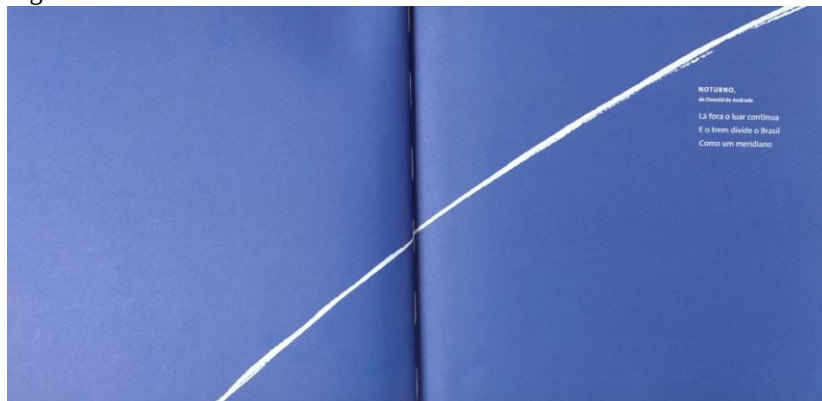
Antes da seção de leitura propriamente dita, sugiro que sejam feitas considerações a respeito do poema de abertura da obra — “Noturno” — de Oswald de Andrade, ocasião em que se pode comentar que o poeta, grande entusiasta de um novo fazer poético, defendia uma linguagem concisa e coloquial em uma medida suficiente para aproximar a poesia da vida cotidiana. Se ele foi um importante defensor dessa nova linguagem, a sua posição no início da obra parece ser bastante pertinente. É válido ainda chamar a atenção da turma para o fato de que nem todos os autores atribuem título aos haicais e, se possível, o professor poderá solicitar uma reflexão sobre as implicações dessa medida na leitura do poema.

No caso específico do haikai “Noturno”, pode-se indagar se a presença do título assume uma função meramente acessória ou uma função complementar capaz de integrar o sentido do poema. Se os alunos considerarem que a palavra “lunar”, presente no primeiro verso, já seja suficiente para ativar as impressões de um ambiente noturno, talvez seja interessante atentar para as implicações do texto visual que acompanha o poema.

Podemos notar que a atmosfera noturna proposta no texto se intensifica com a cor azul marinho ao fundo das páginas 6 e 7 e, nesse sentido, seria mais forte o poder de atuação do título. É fundamental que os alunos percebam que a obra propõe diferentes formas de interação entre os haicais e a arte visual. E nas páginas em questão, podemos alertá-los sobre as possíveis simetrias entre esses textos. Além da ativação da atmosfera noturna por meio do azul fechado, temos a presença da mancha gráfica retilínea que, em significativo grau de

expansão, cruza as páginas de modo a reforçar a imagem trazida pelo poema a partir da comparação entre linha do trem e linha do meridiano.

Figura 5 – Noturno



Noturno,
de Oswald de Andrade

Lá fora o luar continua
E o trem divide o Brasil
Como um meridiano¹⁴

Fonte: CALCANHOTO, 2014, p. 7

O poema nos permite visualizar a separação espacial provocada pela linha férrea em um contexto noturno, podemos penetrar mais uma camada na leitura e indagar se luar e trem são apenas elementos que se somam em uma relação de justaposição ou se é possível inferir que estabeleçam certa contrariedade entre si. Como gatilho para essa leitura, podemos abrir uma discussão em torno do valor do “E” que dá início ao segundo verso.

Esse tipo de intervenção não tem como objetivo encerrar o texto dentro de uma análise gramatical. Ao contrário, o uso pontual da metalinguagem é um recurso que pode favorecer a expansão das expectativas sobre os textos. A partir disso, para uma compreensão mais aprofundada do poema, precisamos saber se a turma admitiria, além do valor aditivo do “E”, a possível relação de contrariedade entre os elementos lua e trem.

Nesse sentido, seria viável inferir o contraste entre a magnitude cósmica do primeiro verso — “Lá fora o luar continua” — e as interdições ocasionadas pelos humanos — “E o trem divide o Brasil”? O que significa a presença da lua e o que representa o trem no poema? Será que o texto nos permite apenas imaginar um cenário dividido pela linha férrea à luz do luar? Se acreditamos que a leitura seja uma atividade voltada para a atribuição de novos sentidos ao mundo material, ela se torna necessariamente um canal ativo para a mudança do nosso posicionamento no mundo.

Dessa forma, ao adentrar o poema, precisamos resgatar a ideia de que o meridiano é uma linha imaginária e de extensão muito maior que uma ferrovia e ele precisa ser lido como tal. Uma vez que trem e linha férrea sintetizem a inovação tecnológica e a aceleração do ritmo

¹⁴ Transcrição do poema “Noturno”, contido na página 7 da obra selecionada.

do cotidiano no início do século XX, seria possível afirmar que os impactos da modernização são tão grandes e tão invisibilizados como um meridiano? Além disso, Oswald de Andrade poderia simplesmente dizer que o trem “cruza” o país, mas escolheu “o trem *divide* o Brasil”. Não podemos pensar que tenha sido aleatória essa escolha, pois, diferentemente da outra opção, essa nos remete de forma mais acentuada à ideia de uma ação interventiva.

A partir disso, admitir que o poema anuncie os efeitos ou os impactos da modernização é uma possibilidade de leitura inscrita no texto. É necessário que essa negociação dos sentidos se desenvolva a partir de um equilíbrio de forças, pois precisamos tanto garantir as percepções dos alunos como resguardar os direitos do texto. Inclusive, para Jouve (2013), mesmo a “subjetividade acidentada”, ou seja, as projeções da leitura subjetiva que não são compatíveis com as “pistas” textuais são importantes para alimentar a relação afetiva com os textos.

Ainda quanto ao haicai de Oswald de Andrade selecionado para a abertura da antologia, aponto a necessidade de o mediador apresentar esse texto, lançando perguntas abertas para a turma. O objetivo é fazer com que os alunos percebam que, apesar de não termos respostas definidas, todas essas perguntas partem de pistas oferecidas pelo próprio texto. Introduzir a leitura literária implica apresentar, de antemão, uma postura investigativa que indaga e negocia constantemente os sentidos possíveis. Do mesmo modo, não podemos dissociar essas hipóteses de leitura do restante da obra, uma vez que se espera certo grau de coerência entre esse poema de apresentação e os demais da sequência. De fato, o reconhecimento de todas essas implicações só será possível a partir do plano de leitura de uma obra integral.

Mas que tipo de antecipações seriam possíveis a partir da leitura do poema “Noturno”? Talvez esse seja o momento para pontuar algumas diferenças importantes entre os haicais da tradição oriental e os desenvolvidos no Brasil, para que os alunos consigam projetar e relacionar algumas idéias. Então, podemos destacar o fato de os poemas japoneses apresentarem, no geral, uma relação de perfeita sintonia entre humanos e a natureza. Quanto aos haicais brasileiros, por mais que pareçam buscar um estado de contemplação, essa busca nem sempre ocorre em total integração com a natureza, que, apesar de ser reconhecida pela sua grandeza e delicadeza, em geral, não é concebida pelos brasileiros com o mesmo grau de conexão que os japoneses. Na verdade, como já pudemos notar a partir do poema de abertura, os elementos naturais se manifestam em meio ao turbilhão da cidade.

A partir disso, sugiro que seja feita a leitura compartilhada dos poemas em sequência. É válido indagar à turma em que medida os primeiros textos atendem ou não atendem à expectativa inicialmente criada com a leitura de “Noturno”, de Oswald de Andrade. Nesse sentido, cabe também atentar para possíveis contrapontos ou polissemias a partir da relação entre o projeto gráfico e os haicais lidos ao longo da obra. Como ela apresenta uma proposta mais experimental com os textos, espera-se que haja estranhamentos. Mas os alunos precisam se sentir à vontade para comentar a respeito dessas impressões. Perguntar até que ponto as imagens auxiliam ou dificultam a compreensão dos poemas é uma forma de lançá-los diante dos limites dos códigos e de suas especificidades.

Em qualquer momento durante a leitura da obra, o professor pode solicitar que os alunos retornem algumas páginas para identificar certos aspectos formais, algumas questões temáticas ou determinado efeito de sentido. Deve-se propor que reflitam, por exemplo, acerca das possíveis diferenças entre os poemas com rima e sem rima, de forma a atentar para as repercussões rítmicas da presença ou da ausência desse recurso. Outro ponto relevante seria a busca dos efeitos sensoriais despertados pelas imagens e pelos poemas, já que essa questão é fundamental para a percepção estética do gênero e, inclusive, nesse sentido, a obra oferece significativa contribuição.

Diante disso, podemos conduzir a leitura partindo da seguinte busca: que procedimentos, tanto na performance gráfica como nos poemas, acionariam a sensibilidade auditiva, tátil, gustativa e olfativa? De que forma as imagens decorrentes das metáforas se concretizam na arte visual como demonstrado no poema de abertura? Quais haicais mais se aproximam da ideia de uma captura instantânea? Seria possível reconhecer quais recursos viabilizam esse efeito *flash* nos textos? O esperado é que todas essas perguntas nos auxiliem nessa difícil tarefa que é educar o olhar para além das coisas visíveis e que sejam, sobretudo, pontos de partida para uma proposta em torno da escrita literária do gênero.

5.4 PLANO DE PRODUÇÃO DE HAICAIS

Em virtude do contexto pandêmico, toda esta etapa ocorreu de forma remota e assíncrona por meio do aplicativo Whatsapp. Ressalto que, entre outras possibilidades, essa foi a via institucionalizada pela escola em que leciono para dar sequência ao ano letivo de 2020. Por mais que pensássemos sobre as formas de mimetizar a dinâmica coletiva com os textos em sala de aula, a ausência da oralização e da escuta da leitura incidiu sobre a

qualidade e a intensidade da aprendizagem. Então, levadas em consideração as limitações da nova realidade, busco apresentar, nesta seção, possíveis caminhos pelos quais os jovens tenham a oportunidade de aprofundar os seus processos de produção dos poemas.

É válido acrescentar que, devido às recomendações de isolamento social, não foi possível realizar a caminhada pelo parque ecológico e pela praia, como havia planejado anteriormente. Proporcionar essa incursão por outros ambientes fora da escola e na companhia dos colegas era uma medida importante para romper um pouco a rotina engessada da tradição escolar e propiciar atitudes mais espontâneas. Mas se o próprio mestre Bashô supunha que haicai é o tipo de poema que se escreve a caminho, como então seria possível viabilizar uma degustação contemplativa do mundo se tudo ao redor parecia estar literalmente esterilizado?

Diante disso, tornou-se um grande desafio planejar situações que favorecessem a percepção do projeto estético dos haicais. Assim, antes de experimentar os critérios de organização dessa forma poética na prática da escrita, cada aluno da turma recebeu a proposta de explorar atentamente o seu espaço doméstico e as possíveis paisagens através de suas janelas. O objetivo era incentivar a busca de uma cena ou de um objeto específico, como uma árvore, uma flor, um animal ou qualquer outra coisa que lhe despertasse admiração ou até mesmo um estranhamento. Orientei que fotografassem esses objetos com a câmera do celular e, em seguida, relatassem as impressões, sensações ou possíveis sentimentos decorrentes dessa primeira observação. Tal etapa consistiria no que Freire (1996, p. 123) chama de “[...] impulsos fundantes da produção do conhecimento”, pois busca compreender a curiosidade ingênua dos sujeitos como um importante ponto de partida. Nesse caso, não procuramos apenas considerar o olhar curioso, mas também a afetividade como fundamento do processo cognitivo.

Como era necessário registrar os desdobramentos dessa curiosidade inicial, ofereci algumas sugestões para que os alunos buscassem uma apreensão sensível dos objetos, perseguindo-os pela essência. Isso porque a escrita literária exige um exercício constante de ressignificação da realidade imediata. Então, como primeiro passo, chamei atenção para a necessidade de atribuírem uma atmosfera ao instante capturado pelas câmeras. Ou seja, sugeri que observassem os efeitos da estação do ano e do turno específico do dia em que ocorrera o registro. Era necessário compreender a importância de trazer referências sutis do ambiente, mas suficientes para propiciar aos leitores certas percepções do clima ou das nuances de luz do horário do dia. Isso não foi apresentado como uma regra, mas procurei enfatizar a

necessidade de amadurecer alguma experiência sensorial que atribuisse ao objeto de foco as possibilidades de aroma, sons, sabor e aparências inusitadas.

Acrescentei ainda que o mais importante para o poema não é dizer o que é o objeto, mas dizer com o que ele se parece de forma que essa aparência não seja a mais óbvia. Com isso, uma caracterização excessiva dos objetos seria evitada os efeitos trazidos por eles poderia ser priorizados. Para ilustrar, utilizei a imagem de um cachorro e pedi que, em vez de descrevê-lo, procurassem pensar o ranger das suas unhas no chão e a maciez dos pelos, por exemplo.

Como alguns alunos fotografaram a chuva, recomendei que resgatassem o cheiro dela na terra, o barulho dos pingos em determinada superfície. Outros capturaram a imagem de flores na varanda ou frutas no quintal, nesse, disse para experimentarem a mistura de sensações de modo a atribuir sabores, aromas ou temperaturas às cores, por exemplo.

Não há dúvidas de que esse exercício de ver como se víssemos as coisas pela primeira vez e de buscar a novidade no que já parece ser tão conhecido e familiar é um caminho para construir a potência do literário junto aos alunos, mas de um modo que eles percebam suas vivências refletidas na proposta de ensino. Procurei ainda apontar que, na poesia, de um modo geral, o momento mais maravilhoso ocorre quando uma coisa se transforma em outra. E no caso do haikai, essa transformação costuma acontecer no último verso como uma espécie de revelação. Todas essas orientações foram passadas através de áudios no grupo do Whatsapp criado para a turma. Neste momento, evito utilizar os conceitos específicos da literatura, como metáfora e sinestesia, figuras de linguagem imprescindíveis para o haikai, pois é importante aguardar a etapa em que os alunos consigam desenvolver na prática esses recursos, para que assumam consciência do conhecimento teórico.

Como o plano de leitura da obra selecionada foi inviabilizado e, portanto, não houve a escuta dos leitores, solicitei à turma que fizesse pesquisas sobre autores de haicais e escolhesse poemas para serem lidos e gravados em áudios para os colegas ao longo de algumas semanas. Esclareci que essa etapa era muito importante, pois, quando ouvimos a nossa própria voz ou dos outros lendo, conseguimos perceber o efeito do som das palavras, o ritmo, as rimas ou outras combinações de som e tudo isso ajuda a entender melhor a mensagem transmitida nesses três pequenos versos.

Sugeri que, além de enviarem os seus áudios com a leitura dos haicais e de ouvirem os dos colegas, fizessem esse exercício com os familiares em casa. Caso algum aluno se sentisse

à vontade para justificar a escolha dos poemas lidos à turma, poderia mandar um novo áudio com o relato das suas impressões para o grupo ou para o contato privado da professora. Mas os poucos alunos que deram o retorno alegaram desconforto em falar no grupo. Vale destacar que esse não era um espaço em que estavam apenas os colegas de turma, mas também, diretores, coordenadores, responsáveis e todos os outros professores. Quando indagados sobre a possibilidade de enviarem o áudio para o contato privado da professora, alguns se comprometeram a fazê-lo, porém, justificaram posteriormente essa falta com a ausência de livros de poemas em casa, com os problemas de acesso à internet e com a dependência, em muitos casos, da disponibilidade do aparelho celular de outra pessoa.

Alguns alunos, porém, conseguiram fazer os registros fotográficos como solicitado e demonstraram interesse e curiosidade sobre as etapas seguintes da proposta. A partir disso, sugeri que refletissem sobre o sentimento e a sensação provocados pelo objeto ou evento capturado. Saudade? Raiva? Alegria? Paz? Admiração? Medo? Assim que pudessem identificar, o passo seguinte seria desenvolver uma frase em que comparassem de uma forma simbólica esse objeto com o que estivessem sentindo. Resgatamos a lembrança dos dicionários poéticos que havíamos lido no início do ano letivo para que conseguissem produzir algumas metáforas. Mas, em função dos desencontros ocasionados pelo ensino remoto e pelo volume de mensagens gerado pelas aulas através do Whatsapp, meu aparelho celular tornou-se inoperante e houve perda do material produzido. Com o encerramento do ano letivo, encerraram-se os grupos da turma pelo aplicativo e então não foi possível retomar o contato com os poucos alunos que haviam atendido a essa etapa da proposta.

Em seguida, foram explicitados alguns aspectos específicos dos haicais, como o número de versos, a economia das palavras, a ausência das primeiras pessoas do discurso e a localização do tempo presente, mas sempre convocando os alunos para refletirem acerca da relação desses procedimentos com a necessidade de produzir os efeitos de instantaneidade próprios de uma percepção súbita. Nesse sentido, o uso das imagens fotográficas trouxe importantes contribuições para a compreensão estética do gênero.

Quanto ao emprego de rimas e títulos nos poemas, pedi que pensassem nos pontos positivos e negativos desses recursos. Mesmo diante de tantas condições adversas, alguns alunos conseguiram atender à proposta. Assim, temos a seguir o relato dessa experiência.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, busco analisar dois processos de escrita de haicais, ambos de alunos da turma anteriormente selecionada para a aplicação dessa pesquisa. Vale destacar que, apesar da atividade ter sido apresentada a todos, não obtive a mesma regularidade de interação com os demais que fosse suficiente para acompanhar os desdobramentos da proposta com o gênero. Como a comunicação com a maioria da turma se estabeleceu de forma entrecortada, as dinâmicas com os participantes a seguir são casos de excepcionalidade no contexto do ensino remoto. A fim de evitar qualquer tipo de exposição, os alunos em questão foram denominados como aluno A e aluno B e os seus encaminhamentos com a escrita estão disponíveis para a visualização na íntegra nos documentos anexos.

Consideradas as limitações da comunicação pelo aplicativo Whatsapp, o registro da aprendizagem foi produzido ao longo deste capítulo conforme o retorno dos participantes na escrita dos poemas. O registro dessa aprendizagem em torno da leitura não ocorreu, porque essa etapa foi inviabilizada pelo contexto pandêmico.

Como já mencionado, solicitei que os jovens capturassem imagens com a câmera do celular e produzissem em seus diários de leitura um relato com as suas impressões acerca desses registros. Esse esforço inicial de observação e de introspecção foi um modo de aproximá-los afetivamente da escrita e de impulsioná-los para o exercício de abstração e de distanciamento da realidade imediata.

Conforme podemos observar, temos a seguir a imagem fotográfica e o texto produzido pelo aluno A. Como nesse primeiro momento era evidente a falta de um conhecimento básico acerca das regras de organização do haikai, precisávamos partir do que ele teria condições de fazer para que fosse desenvolvida, aos poucos, a sua relação com o gênero. Nesse sentido, procurei assegurá-lo de que seu texto já apresentava um ponto importante, que era a sugestão de uma comparação simbólica entre os elementos rio e lágrimas.

Figura 6 – Haikai do aluno A



Fonte: a autora, 2020

A partir disso, procurei explicitar a necessidade do apagamento das marcas de primeira pessoa do discurso. Para que o aluno compreendesse o sentido desse procedimento no texto, resgatei a semelhança da escrita desse gênero poético com a relação que o fotógrafo desenvolve com a sua câmera. Assim, trouxemos a reflexão de que, embora uma fotografia seja o resultado das impressões pessoais e das escolhas de ângulo de um fotógrafo, ele não aparece efetivamente na imagem. Trabalhar essa perspectiva foi importante para o jovem reconhecer que o texto em questão não deve romper com a subjetividade do autor, mas requer uma simulação de afastamento do objeto de foco.

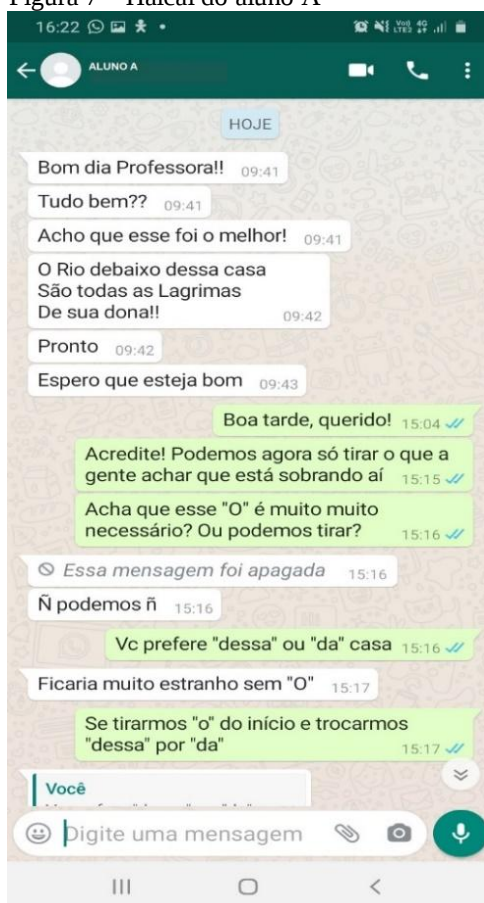
No entanto, o aluno não compreendeu imediatamente que eu me referia ao texto escrito e contestou, afirmando que ele não estava presente no seu registro fotográfico. Por isso sugeri mais explicitamente que, ao invés de “debaixo da *minha* casa”, começasse com “debaixo da casa” para efetuar a pretensa objetividade buscada no haikai. Refletir o efeito

decorrente de determinado aspecto do texto é um passo importante para desenvolver a experiência estética com o gênero. E mesmo que eu solicitasse algumas alterações no texto, procurava também preservar escolhas que fossem promissoras como a tentativa de aproximar os elementos “rio” e “lágrimas”.

Possivelmente após pensar as formas de tratar o objeto com distanciamento, esse aluno utilizou como recurso o uso do artigo indefinido “uma” para se referir a casa e transferiu essa propriedade para uma terceira pessoa a quem nomeia como “dona”: “O rio que passa debaixo de *uma* casa são as lágrimas que a *dona* já chorou”. Sem dúvida, ele experimentou as possibilidades de afastamento ao criar a imagem de outra pessoa no texto. Porém, a ausência da etapa de leitura com o *corpus* selecionado restringiu as chances de apurar a percepção estética do gênero. Essa falta prejudicou, inclusive, o reconhecimento da organização básica do poema. Notamos a total ausência de versificação no texto e a predominância de um teor narrativo ainda resistente à concisão de palavras. Mas era preciso reconhecer as diversas tentativas do aluno diante dessa proposta de construção.

Como forma de horizontalizar um pouco essa relação entre aluno e professora mediadora, procurei compartilhar a minha tentativa de escrita de um haicai e aproveitei para reforçar o fato de que ele já teria conseguido projetar a imagem essencial do seu texto através da associação entre rio e lágrimas, porém, ainda era necessário reduzir a extensão dos versos. Voluntariamente, ele ofereceu na aula seguinte uma nova possibilidade de texto, em uma versão que já apresentava alguma preocupação com uma estrutura em versos e ele mesmo já parecia sinalizar uma consciência de avanço na sua produção.

Figura 7 – Haicai do aluno A



Fonte: a autora, 2020

Verbalizei seu progresso, mas procurei apontar algumas reflexões em torno do seu próprio texto, para que atingisse a máxima concisão possível. Iniciamos a partir daí um trabalho de seleção vocabular de modo que o aluno percebesse que o mínimo pudesse ser o suficiente, já que o projeto dessa forma poética é transmitir a sensação de uma captura rápida e instantânea tal como um clique fotográfico.

Uma vez conquistada a consciência sobre o efeito de brevidade produzido por esse texto, considerei ainda relevante uma reflexão a respeito dos recursos sonoros que pudessem estar desperdiçados no poema. Prontamente, o aluno pensou alguns arranjos possíveis com as palavras que permitissem a harmonização dos sons, mas demonstrava dificuldade nessa percepção. Reconhecer a musicalidade da língua na criação poética pressupõe a formação do leitor. Como exigir esse tipo de percepção se não foi permitido sequer o acesso à leitura da obra selecionada para essa pesquisa? Quando sugeri que a palavra “lágrimas” ocupasse uma posição no último verso, tornou-se mais evidente a assonância com a palavra “casa” do primeiro verso, já que ambas possuem a vogal *a* aberta na primeira sílaba:

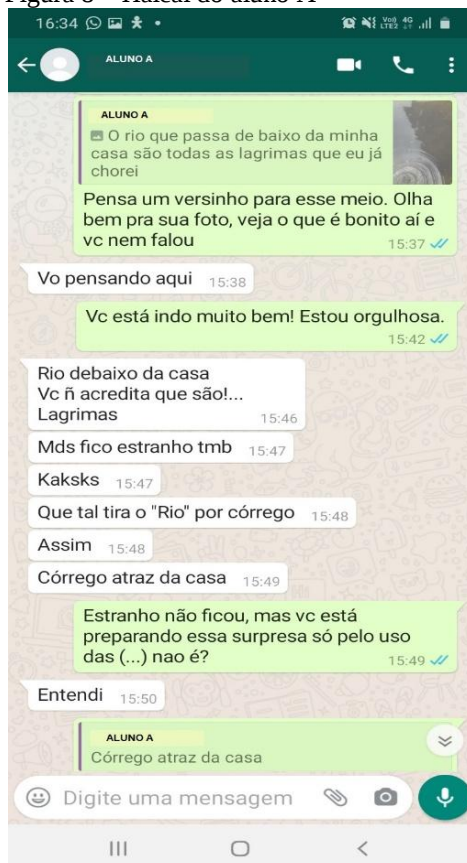
Rio debaixo da casa

 Lágrimas

A partir disso, refletimos que seria mais interessante reservar o final para a palavra lágrima visto que ela representaria a surpresa do poema. O aluno avaliou e concordou com a estratégia e se comprometeu a pensar uma possibilidade para a composição do segundo verso. Sem dúvida, esse exercício de construir caminhos de significações auxilia na formação de um juízo crítico diante do texto. Não se trata apenas de um processo para apurar *o que se “diz”* mas, sobretudo, o *como se “diz”*. Isso porque a simplicidade do dizer pode, ao contrário, revelar intensidade e complexidade da coisa dita. Por essa razão, foi necessário amadurecer a compreensão de um texto que, apesar de propor a síntese e a objetividade na linguagem, não oferece um sentido direto e superficial à mensagem.

A tentativa de enfrentar esse desafio na escrita do haicai se torna mais evidente no momento em que o aluno tenta preparar a surpresa do último verso com o uso das reticências no verso intermediário. Ainda que ele, de forma autônoma, tenha reconhecido que essa estratégia não foi bem sucedida, conseguiu apreender a importância de criar uma expectativa no leitor nessa virada do segundo para o terceiro verso do poema.

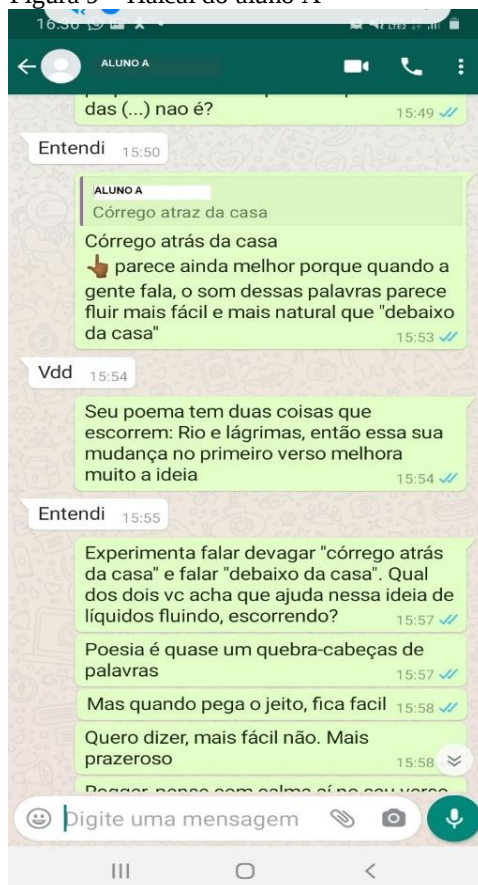
Figura 8 – Haicai do aluno A



Fonte: a autora, 2020

Ainda que o aluno já tivesse apresentado uma forma para o primeiro verso, ele retornou espontaneamente com uma nova possibilidade: substituir “*Rio* debaixo da casa” por “*Córrego* atrás da casa”.

Figura 9 – Haicai do aluno A



Fonte: a autora, 2020

Essa escolha parece ter de fato favorecido um efeito mais fluido na composição, inclusive, intensificou a percepção de liquidez e fluidez da lágrima ao final. Estabelecer a compreensão sobre essa possível relação entre forma e efeito é um passo importante para desenvolver a fruição estética tanto na leitura como na escrita dos textos literários.

Figura 10 – Haicai do aluno A



Fonte: a autora, 2020

Assim que o aluno despertou a consciência sobre uma versão para o poema que pudesse ser melhor que as versões anteriores, não considere esse momento uma espécie de resposta exitosa à nossa proposta, mas, possivelmente, uma experiência significativa com o texto literário. Contudo, devido às particularidades decorrentes dessa comunicação assíncrona pelo Whatsapp, não foi possível dar sequência ao plano de escrita. Como elucidado antes, um dos nossos objetivos era explicitar alguns conceitos específicos da literatura quando os alunos alcançassem maior grau de autonomia com os textos, pois acredito que a teoria só faz sentido se houver de fato uma experiência com o poético.

Quanto ao caso do aluno B, percebi que o desafio seria um pouco maior, visto que, diferente do caso anterior, a primeira versão escrita do texto sequer apresentou uma comparação poética.

Figura 11 – Haicai do aluno B



Fonte: a autora, 2020

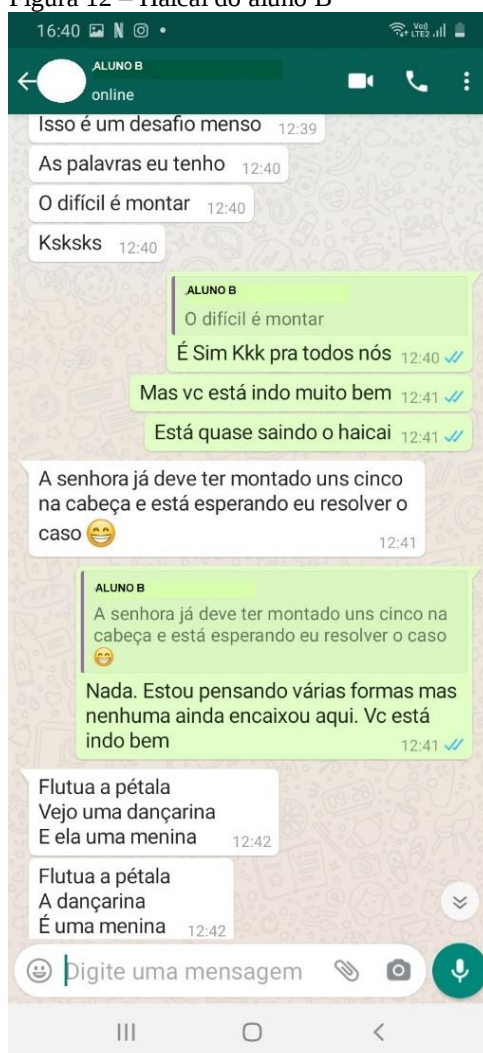
Porém, precisávamos reconhecer que houve a tentativa de conectar a palavra a uma experiência afetiva, pois a fotografia da televisão na sala representava para essa pessoa um momento de convivência prazerosa com a família. Assim, recomendei que o aluno buscasse comparar a televisão com algo diferente e inusitado, mas sem perder esse significado pessoal. Como não ficou claro para ele o que seria essa comparação poética, enviei um áudio na tentativa de resgatar a memória da nossa experiência com os glossários poéticos no início do ano letivo com o ensino ainda no modo presencial. Além disso, sugeri também alguns exemplos de outros objetos do espaço doméstico que despertassem algum sentimento ou alguma lembrança importante. Enumerei algumas comparações poéticas já experimentadas por outros colegas de turma e apresentei a minha tentativa na escrita de um haicai.

A partir desse momento, o aluno demonstrou compreender que a comparação poética se tratava dessa aproximação entre objetos dessemelhantes e constatou: “As pétalas da flor parecem a saia de uma bailarina...”. Esse *insight* foi fundamental para repensar outra possibilidade de texto já que o objeto de foco inicial (a televisão) não acionou novas percepções. Como considerei importante também apresentar haicais mais irreverentes, enviei

algumas páginas do livro de Millôr Fernandes¹⁵, mas o aluno parecia ter se identificado com a relação entre os elementos “pétalas” e “saia de bailarina”. Vale ressaltar que não foram utilizados os poemas da obra selecionada, pois coincidiu o momento em que o aluno pôde estabelecer efetivamente esse contato pelo celular (não era nem horário e nem o dia da aula da sua turma) e o momento que eu estava oferecendo atendimento à outra turma. Na expectativa de manter essa comunicação de modo mais sincronizado possível, não houve tempo hábil para acessar *Haikai do Brasil*, mas sim, o livro de Millôr que estava ao alcance das mãos.

Ao trabalhar o melhor arranjo com as palavras, o aluno experimentou diversas formas de composição dos versos, mas, por desejar introduzir a rima, incorporou um novo elemento (menina) que prejudicou a coerência do poema.

Figura 12 – Haikai do aluno B



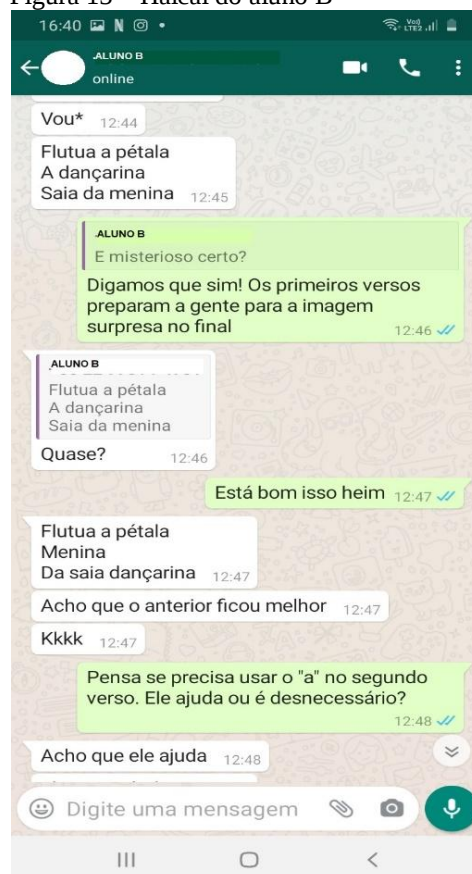
Fonte: a autora, 2020

¹⁵ FERNANDES, Millôr. **Hai-kais**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

Diante dessa necessidade de ajustar a rima e, ao mesmo tempo, atribuir sentido à relação entre os objetos, o aluno se esqueceu do elemento “saia” como previsto inicialmente. Tornou-se importante pontuar nesse momento que a saia seria a ideia inesperada, a revelação poética e, por isso, ela precisaria aparecer no último verso já que o haicai trabalha com a quebra de nossas expectativas, trazendo uma imagem surpreendente no final. Com essa informação, o aluno concebeu a ideia de um mistério a ser construído ao longo da composição.

Em seguida, iniciamos a etapa de corte, ou seja, o momento de negociar as palavras que seriam de fato essenciais para construir o sentido desejado.

Figura 13 – Haicai do aluno B



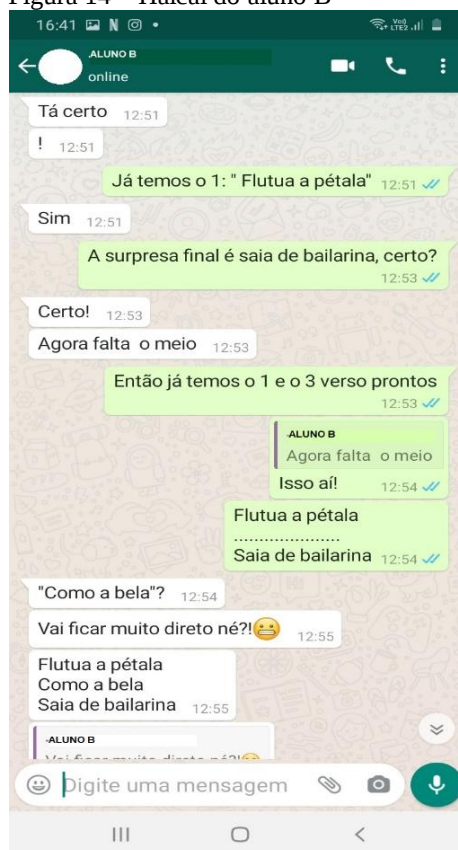
Fonte: a autora, 2020

Como o aluno já havia selecionado certo conjunto de palavras, procuramos considerar as escolhas já feitas para pensar uma possível organização dos versos:

Flutua a pétala
.....
Saia de bailarina

Diante dessa nova arrumação, o aluno lançou como uma hipótese de verso intermediário “Como a bela”, mas antes de receber qualquer ponderação sobre essa escolha, espontaneamente identificou que a comparação ficaria muito explícita e direta.

Figura 14 – Haicai do aluno B

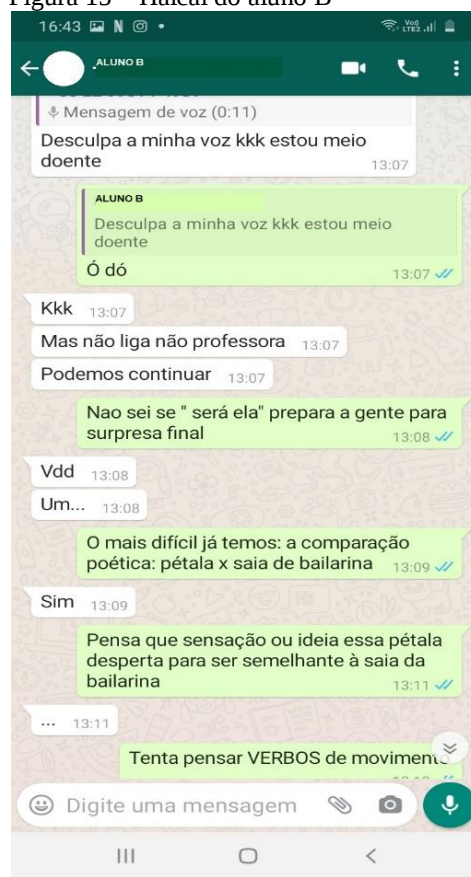


Fonte: a autora, 2020

Essa percepção revela certo avanço na compreensão do projeto estético do gênero que, como já problematizamos na análise anterior, assume a pretensa objetividade, mas opera sugerindo possibilidades de sentidos. Dessa forma, chamei a atenção para a necessidade de trazer uma comparação implícita e aproveitei a oportunidade para compartilhar o poema produzido pelo aluno A da sua turma. Ele reagiu com admiração ao texto do colega e demonstrou certo alívio em saber que a escrita é um desafio para todos.

Como parecia estar com dificuldade de amadurecer as ideias para o segundo verso, sugeri pensar em possíveis noções de movimento que, assim como a pétala, também a saia da bailarina pudesse despertar.

Figura 15 – Haicai do aluno B



Fonte: a autora, 2020

A partir disso, o aluno experimentou diferentes possibilidades, mas parece ter se identificado com a forma nominal “girando” para iniciar seu segundo verso. Como ele havia sinalizado uma preferência pela rima, recomendei que resgatasse algum adjetivo que combinasse o som de algum modo com a palavra pétala do primeiro verso, formando então a seguinte construção:

Flutua a pétala
Girando bela
Saia de bailarina

Além dessa arrumação, também consideramos válida:

Flutua a pétala
Sobe e desce
Saia de bailarina

Diante das duas possibilidades, indaguei qual seria a forma de sua preferência ao que ele respondeu prontamente ser a primeira. Com suas palavras, enfatizou que essa forma oferecia um melhor encaixe e um sentido menos direto. Aprofundei essa justificativa de modo a apontar uma abertura para a dupla interpretação do verso, já que o adjetivo “bela” poderia

tanto qualificar a pétala como também a saia. Da mesma forma que o caso anterior, considere que o aluno B tivesse atingido certo grau de consciência sobre os recursos no texto e, principalmente, dos efeitos decorrentes dos modos de empregá-los.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, buscar o diálogo entre a teoria da literatura e as práticas de ensino na educação básica aciona uma consciência diferenciada sobre o que significa a formação do leitor literário. Ainda que a prática pedagógica nos revele que os leitores reais — esses de carne e osso — sejam resistentes a toda e qualquer teoria, visto que não há teoria que abarque a heterogeneidade de experiências e expectativas dos alunos, não é possível ensinar leitura e escrita literária sem planejar etapas com os textos.

Assim, dizer que literatura não se ensina é uma falácia perigosa, pois nos induz a pensar que não haveria o que ensinar, então, não haveria também necessidade de aulas de literatura, tampouco necessidade de planejamento para essa prática. Como o ensino pressupõe treinamento e enquadramento linguístico e esses sabotam o direito e a vontade de dizer, de fato, não precisaríamos de um ensino de literatura, mas de um projeto de educação literária.

No entanto, temos uma formação racionalista que privilegia a classificação, a quantidade e a apreensão objetiva do real, de modo que nosso olhar já esteja programado para encontrar sentido apenas naquilo que é uniforme, fixo, homogêneo e transparente. Dessa forma, na engrenagem de um sistema pragmático, a literatura não seria uma peça conveniente para o seu funcionamento. Ao contrário, ela prejudicaria a produtividade, já que sua matéria, repleta de metáforas, ambiguidades e polissemias, não contribuiria para com a manutenção, mas, sim, com a subversão da ordem e da lógica vigentes.

Por isso, escolher a literatura como campo para estes estudos é apostar em um espaço de resistências. E, dentro desses estudos, voltar uma atenção especial para os haicais e para a fotografia remete a formas de resistir ainda mais “inconvenientes”. Isso porque a poesia japonesa é um canal importante para nos conectarmos com outras formas de pensar e operar no mundo. Como essa escrita supõe a busca da perplexidade, do estranhamento e da grandiosidade nos objetos e eventos triviais, praticá-la é um caminho privilegiado não só para ampliar a perspectiva da realidade, mas também para desafiar a ordem transitória da vida. Apreender um instante e ser capaz de representá-lo com intensidade é uma tentativa de saborear um pouco da eternidade e da plenitude. Essa experiência estética, assim como a fotografia, revela muito da nossa necessidade de resistir e enfrentar a passagem do tempo. Escrever a partir do que se vê é uma prática aliada da memória e, como tal, não se constrói a partir da simples vivência do instante, mas de toda uma reflexão sobre a experiência vivida.

Portanto, planejar esse tipo de percurso para uma prática pedagógica é um meio de contornar alguns efeitos da automatização sobre as formas do pensar e do sentir.

A vida apressada, a urgência por saídas e respostas definitivas afastam todas as chances de os indivíduos pensarem sobre esse universo subterrâneo que existe além do visível, por isso, um projeto de educação literária implica também a educação do olhar, a apuração do potencial perceptivo dos sujeitos. Mas como já foi problematizado, a percepção não é algo que se ensina ou que se transfere e, por isso, desenvolvê-la não consiste em uma prática disciplinar, totalmente controlável e previsível. Ela nasce das relações, da dinâmica interativa e do compartilhamento de experiências.

Contudo, o ensino remoto e a predominância da comunicação assíncrona, por meio de grupos do Whatsapp, sabotou a condição dialógica da educação e, especialmente, da prática literária. Uma vez que não haja conversa sobre o que se lê e não haja o diálogo entre a voz dos sujeitos e a voz especializada, reduz-se a possibilidade de ampliar a leitura. Vimos que os diferentes modos de ler são imprescindíveis para a formação do leitor, mas é fato que a nova realidade restringiu a relação com os textos a uma dinâmica solitária, ou seja, sem a contrapartida dos colegas e do professor. Mas como seria possível tornar o ato de ler regular e permanente sem estabelecer vínculos de leitura? Se a negociação dos sentidos do texto pressupõe a interlocução — um diálogo constante com um leitor implícito e um leitor real — como viabilizar a formação de leitores dentro de uma dinâmica virtual e de comunicação fragmentada?

Essa nova condição reforçou o caráter empirista da escola tradicional que estabelece rotas pré-determinadas, simplificadas e desconsidera o ponto de vista do aluno para totalizar apenas o ponto de vista do professor. Nesta lógica unilateral, não se aposta no gosto pela descoberta pessoal e, por prescindir da dimensão dialética da construção do conhecimento, alimenta-se a perspectiva do saber como algo que é doado pelo professor e como algo que é recebido e acumulado pelo aluno.

Além disso, as práticas literárias propostas durante esse período confirmaram que a criatividade não se desenvolve apenas nos limites da individualidade e não se manifesta espontaneamente. Ela precisa ser estimulada e colocada em diálogo com o conhecimento especializado. É preciso conhecer algumas chaves para transitar nos textos com mais autonomia de modo que os alunos tenham as condições reais de exercitar a autoria na produção dos textos.

Tendo em vista o conjunto de fatores que constituem o “novo normal”, ferimos o princípio que defende o acesso direto às obras, uma das condições fundamentais para a formação do leitor literário. Sem esse acesso, não seria possível que o aluno percebesse certas recorrências dentro do *corpus* selecionado. Reconhecer as particularidades do projeto estético dos haicais e da arte visual favoreceria, sem dúvida, a compreensão e a fruição dos textos.

Embora seja um compromisso e uma responsabilidade ética garantir o direito dos jovens de aprofundarem suas leituras, o novo contexto suspendeu as possibilidades de acessar e fruir a literatura. Não a explorar como espaço da multissignificação, do exercício da alteridade e da construção identitária significa negar o direito desses sujeitos de compreender as condições humanas e de conhecer experiências que tornam as existências mais significativas.

Mas seria um grande equívoco atribuir exclusivamente à figura do professor o papel na formação dos leitores, pois deveria ser um compromisso e uma responsabilidade ética do Estado garantir todas as condições para viabilizar a educação literária no país. Não basta oferecer livros. É preciso qualificar os profissionais desde a sua formação inicial para que se tornem e para que se sintam leitores e, sobretudo, autores dos seus próprios textos. A literatura sozinha não forma um sujeito e a sua potência humanizadora não se cumpre sem políticas públicas de fomento ao livro, às instituições voltadas para a leitura e à formação de profissionais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Aline Muniz. **O poema infantil em livros didáticos do ensino fundamental nas últimas três décadas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Unidade Acadêmica de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2012. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQU0NtR2QyMjlSMGc/view. Acesso em: 10 jul. 2020.
- ANDRADE, Oswald de. Manifesto da poesia Pau-Brasil. In: ANDRADE, Oswald de. **Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- ANDRADE, Oswald de. Noturno. In: CALCANHOTTO, Adriana (org.). **Haicai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014. p. 7.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmen Cacciaccaro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARROS, Manoel de. Glossário de transnomações em que não se explicam algumas delas (nenhumas) ou menos. In: BARROS, Manoel de. **Arranjos para assobio**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016. p.25-28.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução J.Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BOSI, Alfredo. Imagem, discurso. In: BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. 8. ed. rev. e ampl. 1. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 65-87.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC: Consed: Undime, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.
- CALCANHOTTO, Adriana (org.). **Haicai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária. São Paulo, n.esp.,81-89,1999.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 169-191.

O CARTEIRO e o poeta. Direção: Michael Radford. Produção: Mario Cecchi Gori, Vittorio Cecchi Gori, Gaetano Daniele. São Paulo: Abril Vídeo, [199-]. 1 DVD (108 min), color.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

COLASANTI, Marina. **Palestra realizada na Escola de Comunicação da UFRJ** organizada por Ana Crélia Dias e Mario Feijó. Rio de Janeiro, 2019.

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

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Desenredo**, Passo Fundo, RS, v. 15, n. 2, p. 283-300, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/issue/view/657>. Acesso em: 28 maio. 2020.

DÍAZ-PLAJA, A. Entre libros: la construcción de um itinerário próprio em la adolescência. In: COLOMER, Teresa (Org.). **Lecturas adolescentes**. Barcelona: GRAÓ, 2009.

FALCÃO, Adriana. **Pequeno dicionário de palavras ao vento**. São Paulo: Moderna, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalhe. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FRANCHETTI, Paulo. O haicai no Brasil. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 256-269, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/mxQMR6Cq3XxrWTZjF6czPYL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2019.

FRANCHETTI, Paulo; TAEKO DOI, Elza (org.). **Haikai: antologia e história**. 4. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JOUE, Vincent; REZENDE, Neide Luzia de. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LÁGRIMA. In: SACCONI, Luiz Antônio. **Minidicionário Sacconi da língua portuguesa**. São Paulo: Atual, 1996.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MACAÉ (R.J.) Secretaria de Educação. **COC**. Macaé, RJ: Secretaria de Educação, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1WQ11RoEURXukMxTyjMs2-LclH_RdfXrI/view. Acesso em 7fev. 2021.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Tradução: Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia pra quê?**: a função social da poesia e do poeta. São Paulo: Ed. Unesp, 2019.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Tradução: Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília: Solisluna Design Editora, 2020.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução: Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

NOVAES, Adauto. De olhos vendados. In: NOVAES, Adauto (org). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 9-20.

NOVAES, Adauto (org). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PAZ, Octavio. A tradição do haikai. In: SAVARY, Olga. (org.). **Haikais de Bashô**. Tradução Olga Savary. São Paulo: Hucitec, 1989, p.21-39.

PAZ, Octavio. O ocaso da vanguarda. In: PAZ, O. **Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda**. Tradução Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naif, 2013.

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

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2013

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

PRADO, Paulo. Poesia Pau-Brasil. In: ANDRADE, Oswald. **Poesias reunidas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974. p. 67-71.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Tradução: Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

REZENDE, Neide Luzia de. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 93-105, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152541/149052>. Acesso em: 28 maio 2021.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. Apresentação dos organizadores franceses. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 19-24.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SECCHIN, Antônio Carlos. **Memórias de um leitor de poesias & outros ensaios**. Rio de Janeiro: Topbooks: ABL, 2010.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. Blow up: a incerteza do sentido entre o visível e o dizível. *In*: SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Além do visível**: o olhar da literatura. Rio de Janeiro. 7 Letras, 2007. p. 157-173.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução João Pedro Fróis. São Paulo: WMF, 2014.

ANEXO A – Prints das mensagens de Whatsapp dos alunos

Figura 16 – Aluno A (print 1)



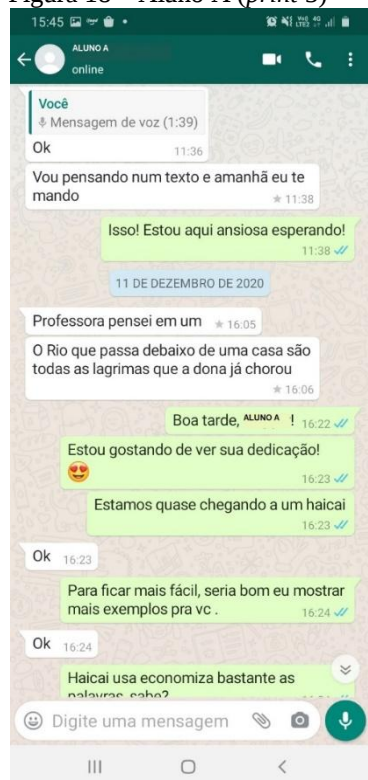
Fonte: a autora, 2020

Figura 17 – Aluno A (print 2)



Fonte: a autora, 2020

Figura 18 – Aluno A (print 3)



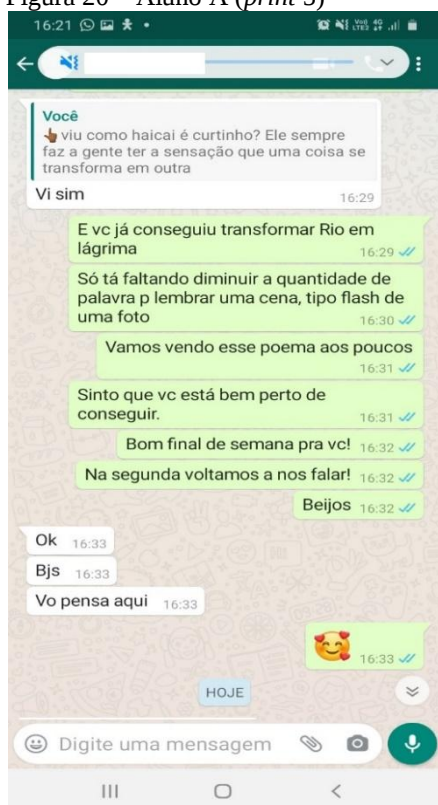
Fonte: a autora, 2020

Figura 19 – Aluno A (print 4)



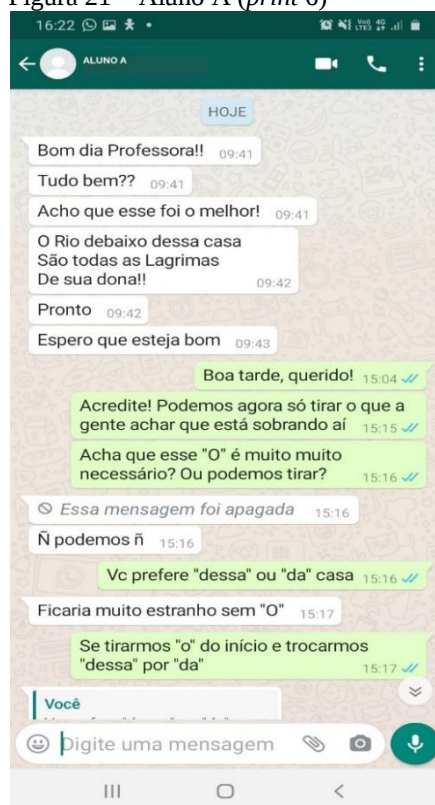
Fonte: a autora, 2020

Figura 20 – Aluno A (print 5)



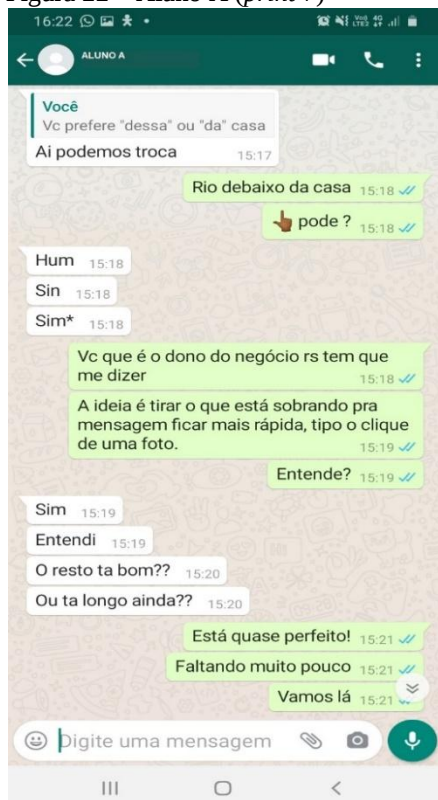
Fonte: a autora, 2020

Figura 21 – Aluno A (print 6)



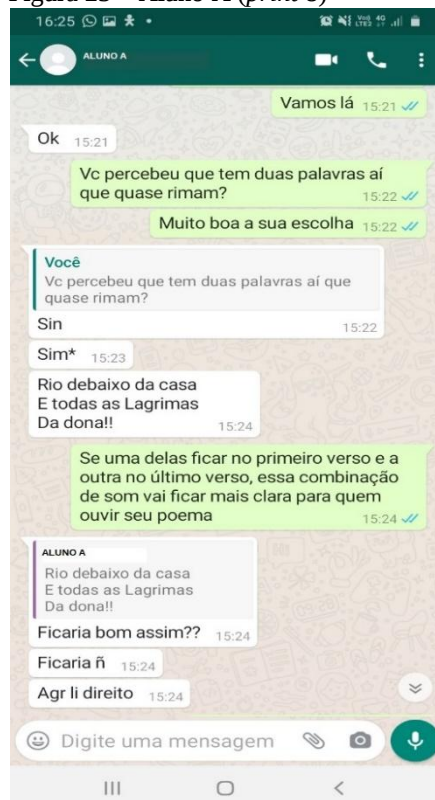
Fonte: a autora, 2020

Figura 22 – Aluno A (print 7)



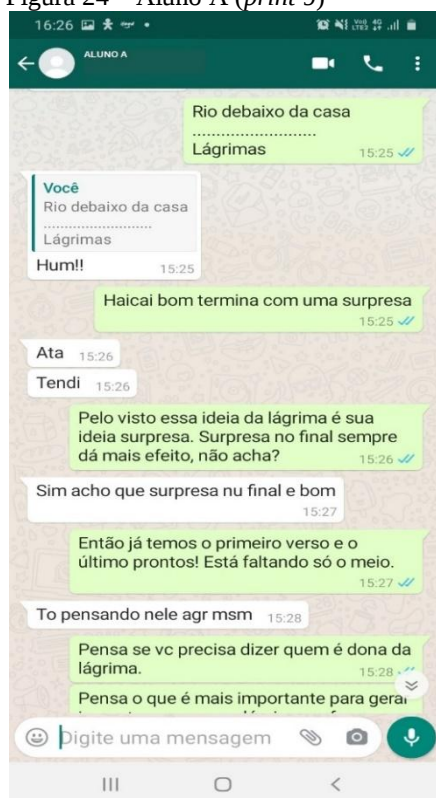
Fonte: a autora, 2020

Figura 23 – Aluno A (print 8)



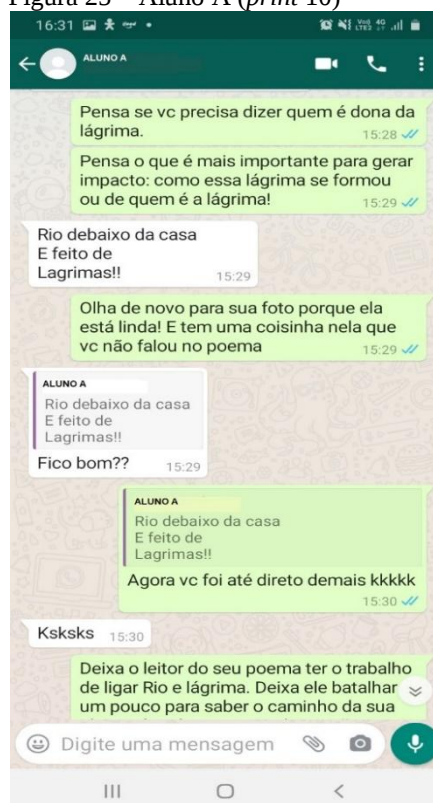
Fonte: a autora, 2020

Figura 24 – Aluno A (print 9)



Fonte: a autora, 2020

Figura 25 – Aluno A (print 10)



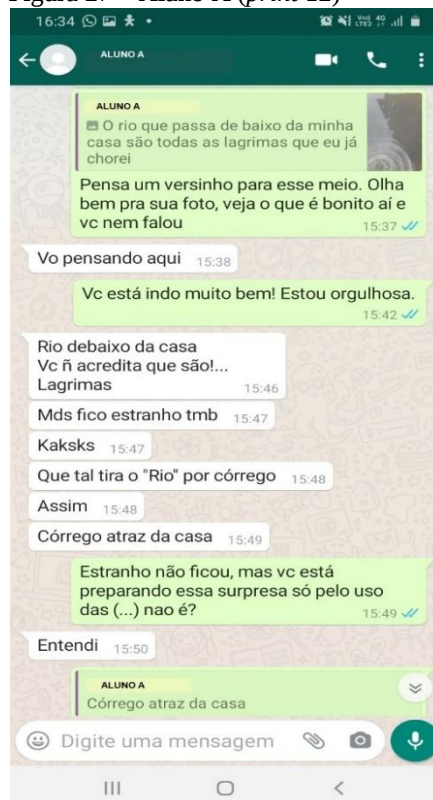
Fonte: a autora, 2020

Figura 26 – Aluno A (print 11)



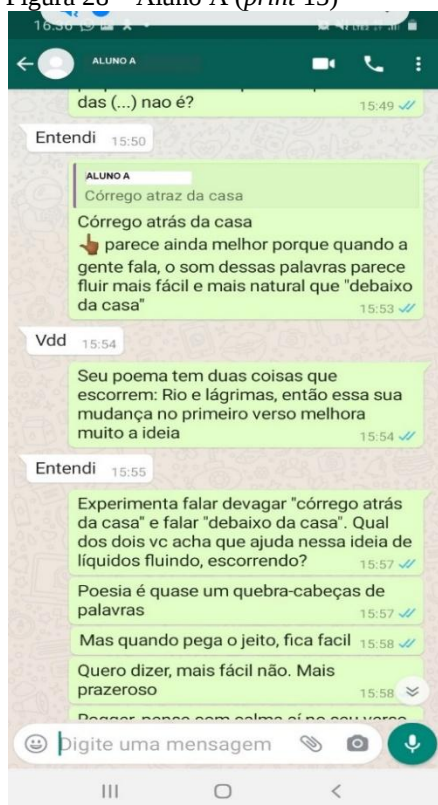
Fonte: a autora, 2020

Figura 27 – Aluno A (print 12)



Fonte: a autora, 2020

Figura 28 – Aluno A (*print* 13)



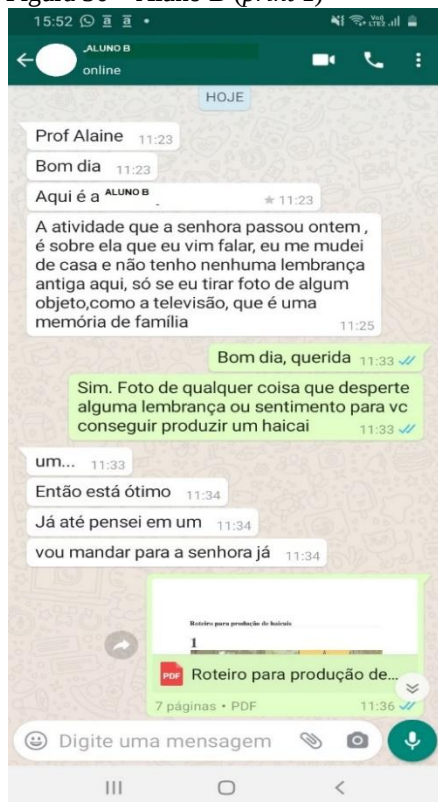
Fonte: a autora, 2020

Figura 29 – Aluno A (*print* 14)



Fonte: a autora, 2020

Figura 30 – Aluno B (*print* 1)



Fonte: a autora, 2020

Figura 31 – Aluno B (*print* 2)



Fonte: a autora, 2020

Figura 32 – Aluno B (print 3)



Fonte: a autora, 2020

Figura 33 – Aluno B (print 4)



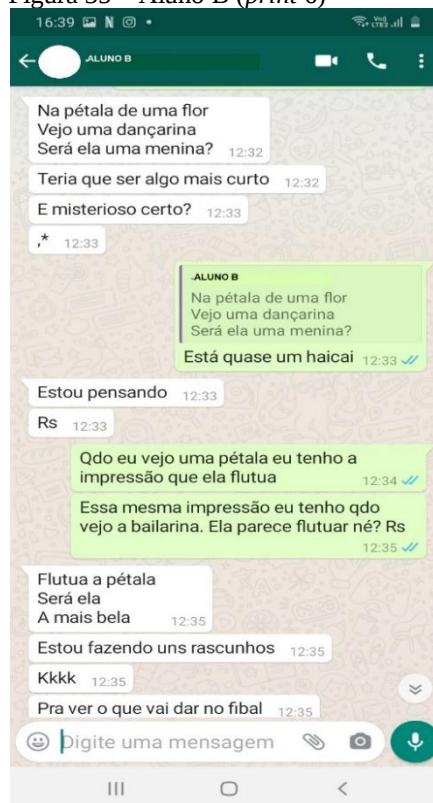
Fonte: a autora, 2020

Figura 34 – Aluno B (print 5)



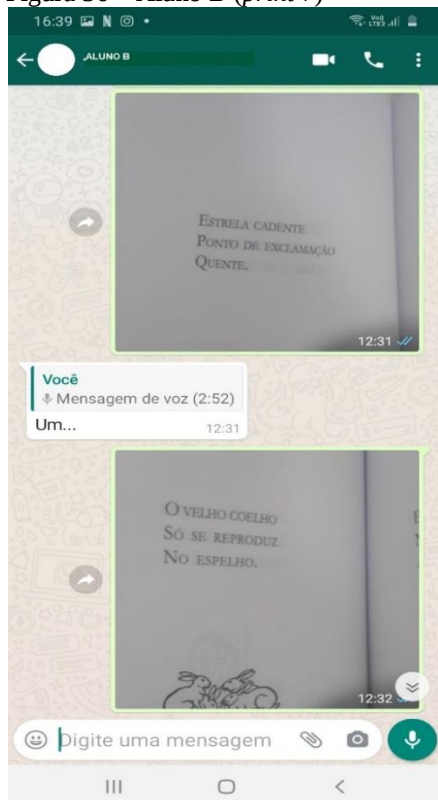
Fonte: a autora, 2020

Figura 35 – Aluno B (print 6)



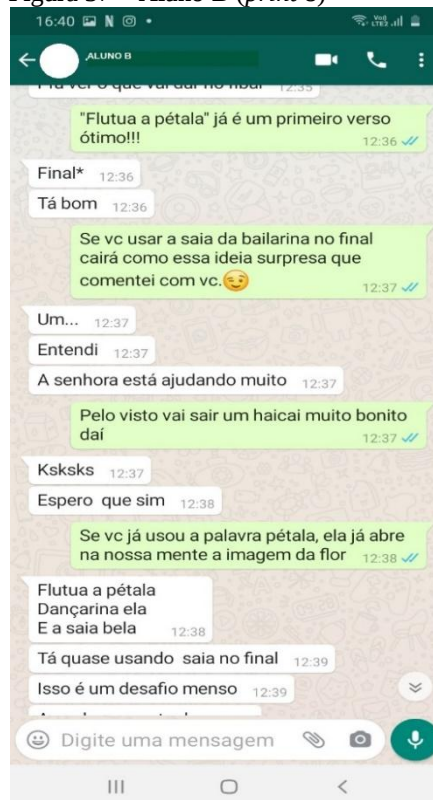
Fonte: a autora, 2020

Figura 36 – Aluno B (print 7)



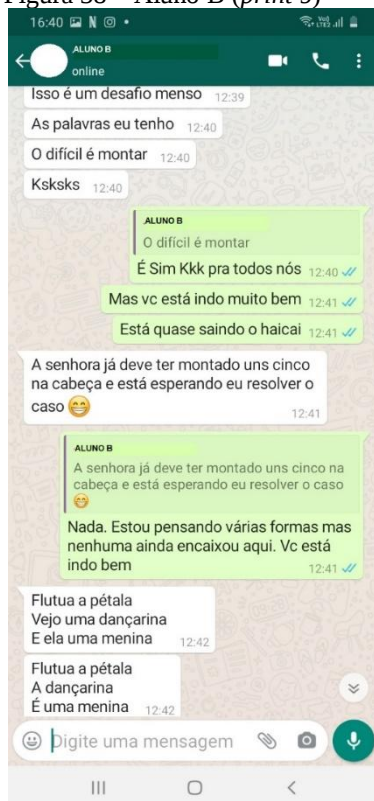
Fonte: a autora, 2020

Figura 37 – Aluno B (print 8)



Fonte: a autora, 2020

Figura 38 – Aluno B (print 9)



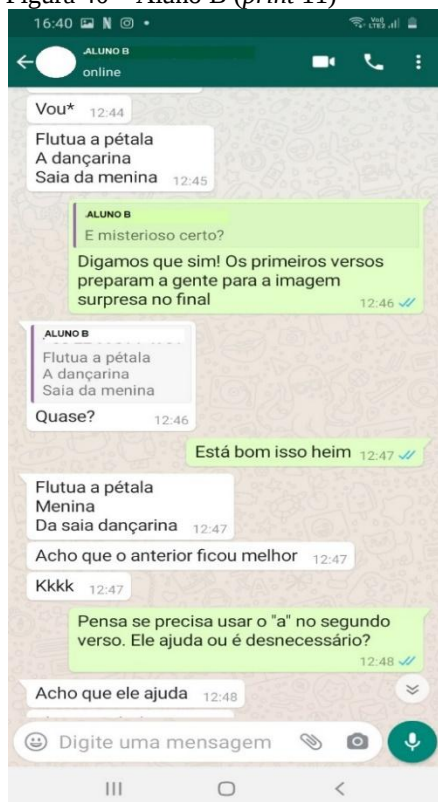
Fonte: a autora, 2020

Figura 39 – Aluno B (print 10)



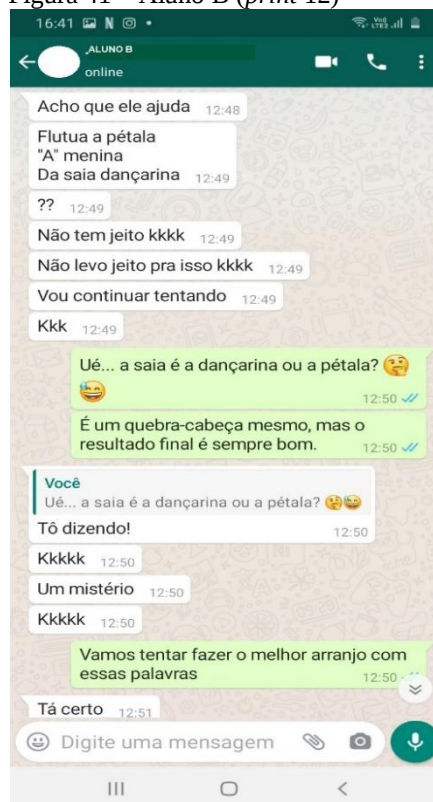
Fonte: a autora, 2020

Figura 40 – Aluno B (print 11)



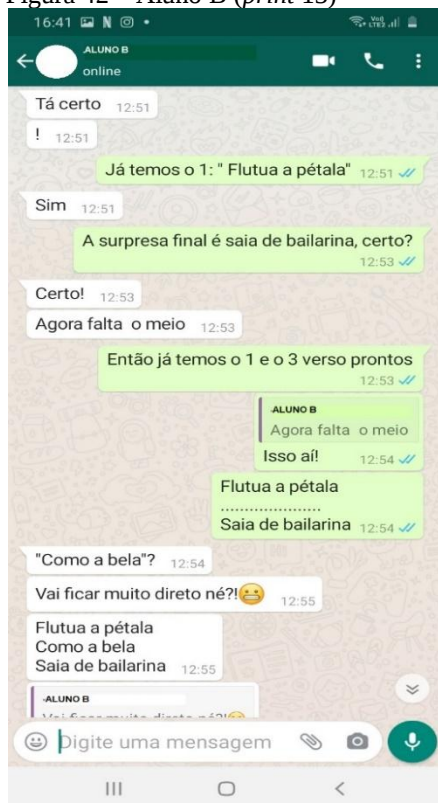
Fonte: a autora, 2020

Figura 41 – Aluno B (print 12)



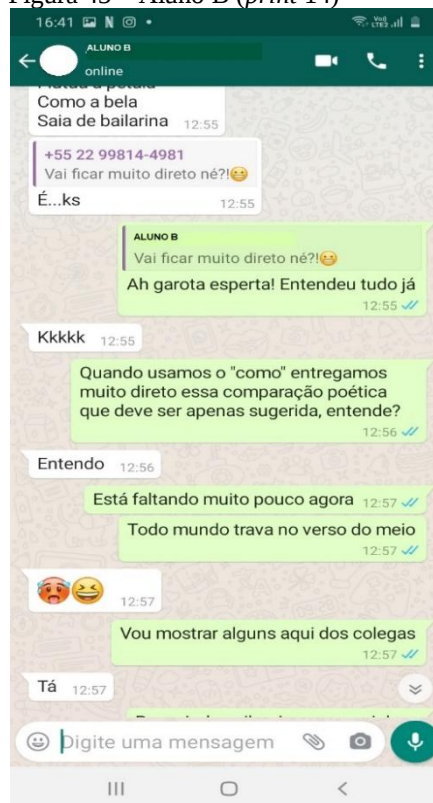
Fonte: a autora, 2020

Figura 42 – Aluno B (print 13)



Fonte: a autora, 2020

Figura 43 – Aluno B (print 14)



Fonte: a autora, 2020

Figura 44 – Aluno B (print 15)



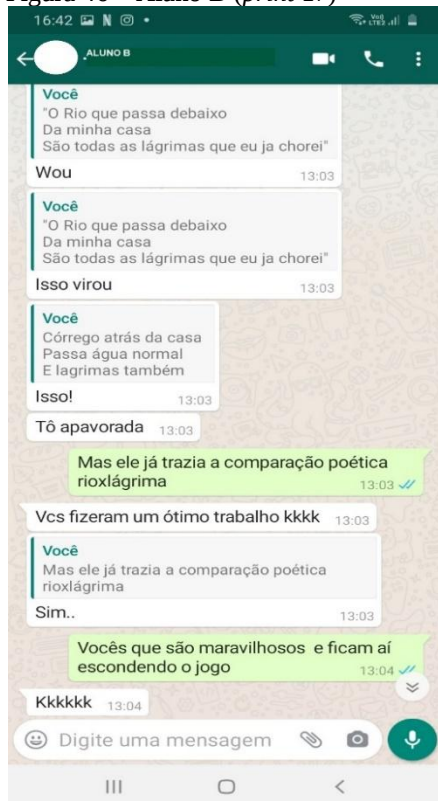
Fonte: a autora, 2020

Figura 45 – Aluno B (print 16)



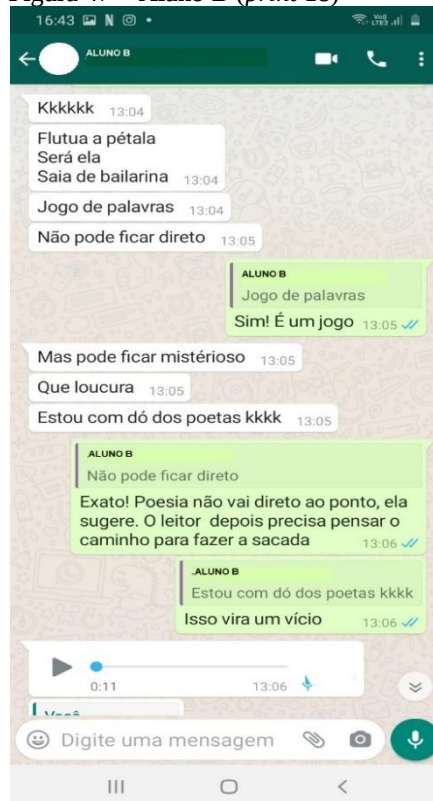
Fonte: a autora, 2020

Figura 46 – Aluno B (print 17)



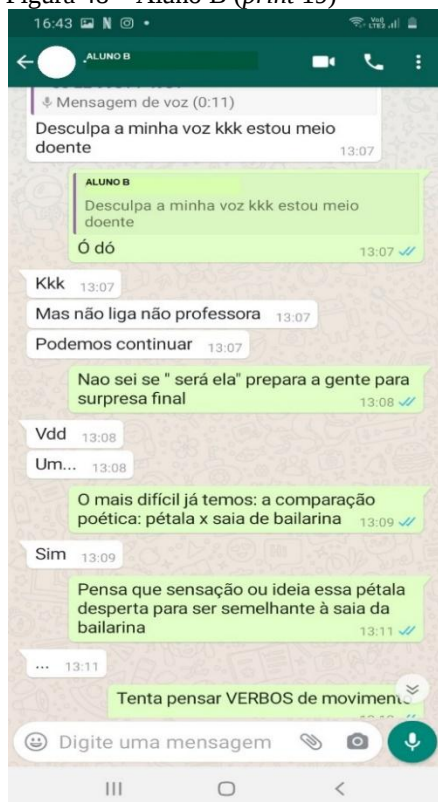
Fonte: a autora, 2020

Figura 47 – Aluno B (print 18)



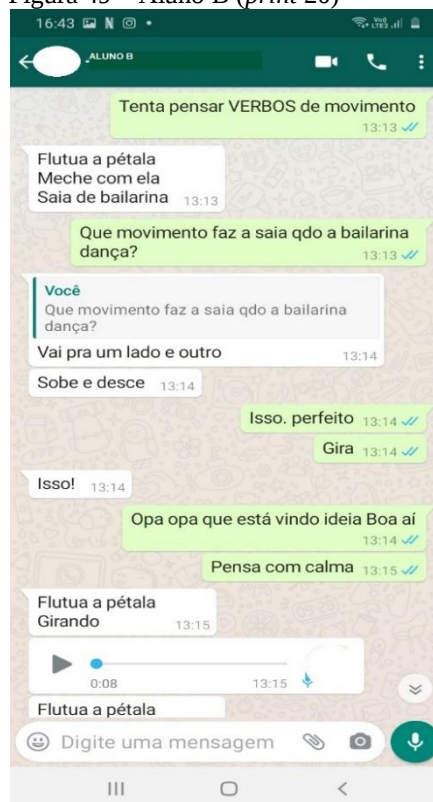
Fonte: a autora, 2020

Figura 48 – Aluno B (print 19)



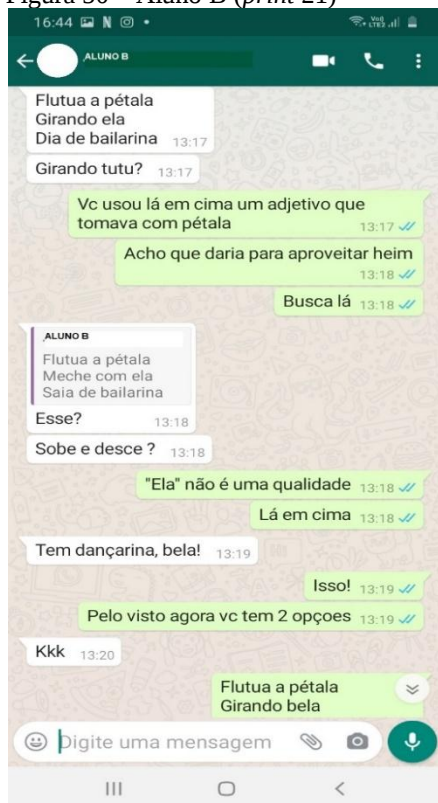
Fonte: a autora, 2020

Figura 49 – Aluno B (print 20)



Fonte: a autora, 2020

Figura 50 – Aluno B (print 21)



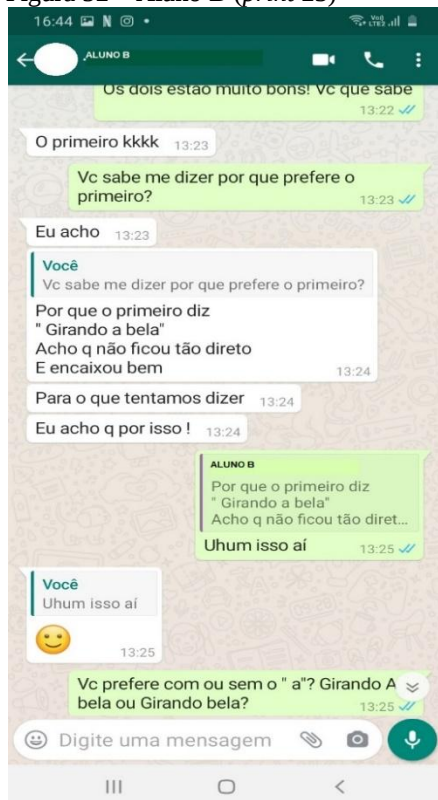
Fonte: a autora, 2020

Figura 51 – Aluno B (print 22)



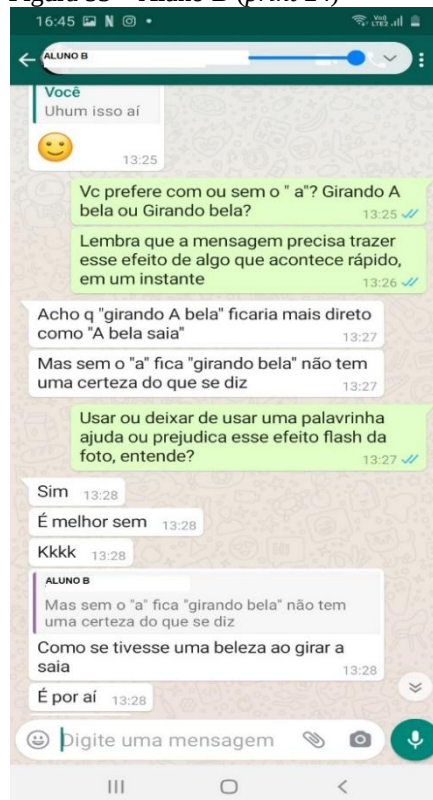
Fonte: a autora, 2020

Figura 52 – Aluno B (print 23)



Fonte: a autora, 2020

Figura 53 – Aluno B (print 24)



Fonte: a autora, 2020

Figura 54 – Aluno B (print 25)



Fonte: a autora, 2020