



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**“PROFESSOR, QUERO DESENHAR COM AS PALAVRAS”:
POESIA CONCRETA, LUDICIDADE E ESCRITA LITERÁRIA
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Bruno Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro
2021

**“PROFESSOR, QUERO DESENHAR COM AS PALAVRAS”:
POESIA CONCRETA, LUDICIDADE E ESCRITA LITERÁRIA
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Bruno Oliveira Fernandes

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

Orientador: Professor Doutor Marcos Vinícius Scheffel

Rio de Janeiro
2021

CIP - Catalogação na Publicação

F363? Fernandes, Bruno Oliveira
 "Professor, quero desenhar com as palavras":
 poesia concreta, ludicidade e escrita literária no
 Ensino Fundamental / Bruno Oliveira Fernandes. --
 Rio de Janeiro, 2021.
 273 f.

 Orientador: Marcos Vinícius Scheffel.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
 Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e
 Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede
 Nacional, 2021.

 1. Ensino de literatura. 2. Ensino de poesia. 3.
 Poesia concreta. 4. Oficina de escrita criativa. 5.
 Ensino Fundamental. I. Scheffel, Marcos Vinícius,
 orient. II. Título.

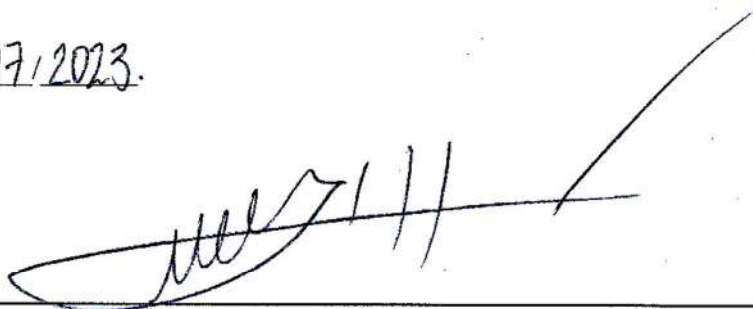
**“PROFESSOR, QUERO DESENHAR COM AS PALAVRAS”:
POESIA CONCRETA, LUDICIDADE E ESCRITA LITERÁRIA
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Bruno Oliveira Fernandes

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

Orientador: Professor Doutor Marcos Scheffel

Aprovado em: 21 / 07 / 2023.



Professor Doutor Marcos Vinícius Scheffel (Orientador)
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ / PROFLETRAS

Professor Doutor Clecio dos Santos Bunzen Júnior
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE / PROFLETRAS

Professor Doutor Marcelo Diniz Martins
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ / PPGL

Professor Doutor Luiz Guilherme Ribeiro Barbosa
Colégio Pedro II

RESUMO

FERNANDES, Bruno Oliveira. **“Professor, quero desenhar com as palavras”: poesia concreta, ludicidade e escrita literária no ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras — PROFLETRAS —, este trabalho, além contribuir para o debate sobre o ensino de literatura no segundo segmento do Ensino Fundamental, busca também compartilhar com os colegas docentes de Língua Portuguesa uma proposta de atividade voltada para o desenvolvimento da percepção estética dos educandos. Essa proposta resulta de uma pesquisa cujo ponto de partida é a constatação de uma dificuldade recorrente numa parcela dos alunos concluintes do Ensino Fundamental na rede pública. Eles não reconhecem o caráter artístico do texto literário. Conforme se discute aqui, ao que tudo indica, esse problema decorre do tratamento utilitarista eventualmente dispensado às obras literárias, sobretudo à poesia (PINHEIRO, 2018), nessa etapa de escolarização. Trata-se de uma abordagem pragmática do texto literário, que, em vez de tratá-lo a partir de sua natureza literária — portanto estética —, faz dele mero pretexto (LAJOLO, 1984) para a aprendizagem de outros conteúdos que não a própria obra literária (AGUIAR; BORDINI, 1988; GENS, 2010; LAJOLO, 1984; NASCIMENTO, 2019; PILATI, 2018; PINHEIRO, 2018; SORRENTI, 2009; STEPHANI; TINOCO, 2019; UZÊDA, 2016). Entre as possíveis razões para a manutenção dessa prática estão os problemas de formação dos docentes; a vagueza das orientações curriculares oficiais; a tradição milenar do uso da literatura como modelo de usos exemplares da língua (ZILBERMAN, 2009); e aquele que se beneficia de todas as causas anteriores, o ensino neotecnista (SAVIANI, 2013), braço do neoliberalismo na educação escolar. Assim, nega-se ao aluno o direito à literatura (CANDIDO, 2017) e, conseqüentemente, o acesso ao que ela tem de transformadora (TODOROV, 2009), de humanizadora (CANDIDO, 1999, 2017). Diante disso, constata-se a necessidade de erradicarmos o ensino meramente utilitarista do texto literário nos anos finais do Ensino Fundamental. Na escola, o texto literário deve ser prioritariamente abordado enquanto discurso artístico, dotado, pois, de um caráter estético a ser enfatizado. Desse modo, criam-se condições mais propícias para que o aluno desenvolva sua capacidade de percepção dos aspectos estéticos das obras literárias e, até mesmo, para que viva uma experiência estética (KEFALÁS, 2012; LARROSA, 2015; ROUXEL, 2014). Com base nessa concepção

de ensino de literatura, propõe-se aqui uma ação pedagógica cujo objetivo é tornar mais evidente para o aluno o trabalho estético de uma obra literária. Portanto, neste trabalho deseja-se apresentar uma atividade que, além de chamar a atenção para a elaboração formal do texto literário, procura evidenciar que esse trabalho com a forma, em maior ou menor grau, contribui para a significação de uma obra (JOUVE, 2012). Para esse fim, optou-se por desenvolver uma oficina de criação literária voltada para a escrita de poemas concretos. Assim, o trabalho formal mais saliente e a ludicidade característicos do texto poético (AVERBUCK, 1984) são potencializados pela visualidade e sonoridade da poesia concretista. Além disso, ao participar de uma oficina de criação poética, o aluno tem a chance de tomar parte no jogo poético (COLOMER, 2007) e, quiçá, de vivenciar uma experiência estética por meio da literatura.

Palavras-Chave: Ensino. Literatura. Poesia. Poesia concreta. Oficina literária.

ABSTRACT

FERNANDES, Bruno Oliveira. **“Professor, quero desenhar com as palavras”: poesia concreta, ludicidade e escrita literária no ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Developed within the scope of the Professional Master's Program in Letters — PROFLETRAS — this work, in addition to contributing to the debate on the teaching of literature in the last four grades of Brazilian elementary school, also seeks to share with colleagues who teach Portuguese a proposal for a teaching activity that aims to develop the students' aesthetic perception. This proposal is the result of a research whose starting point is the finding of a recurrent difficulty in a portion of students who complete elementary school in Brazil's public education system. They do not recognize the artistic aspect of the literary texts. As discussed here, it seems this problem stems from the utilitarian treatment eventually given to literary works, especially poetry (PINHEIRO, 2018), at this stage of schooling. It is a pragmatic approach to the literary text, which, instead of treating it based on its literary nature - therefore aesthetic -, makes it a mere pretext (LAJOLO, 1984) for learning other content than the literary work itself (AGUIAR; BORDINI, 1988; GENS, 2010; LAJOLO, 1984; NASCIMENTO, 2019; PILATI, 2018; PINHEIRO, 2018; SORRENTI, 2009; STEPHANI; TINOCO, 2019; UZÊDA, 2016). Among the possible reasons for the maintenance of this practice are the problems in the teacher's education; the vagueness of official curriculum guidelines; the millenary tradition of using literature as a model for exemplary uses of language (ZILBERMAN, 2009); and the one that benefits from all the above causes, neotechnicist education (SAVIANI, 2013), an arm of neoliberalism in scholar education. Thus, the student is denied the right to literature (CANDIDO, 2017) and, consequently, access to its transforming (TODOROV, 2009) and humanizing power (CANDIDO, 1999, 2017). Hence, there is a need to eradicate the merely utilitarian teaching of literary texts in the final years of elementary school. Throughout the learning process, the literary text should be primarily addressed as an artistic discourse, endowed, therefore, with an aesthetic character to be emphasized. Thus, more favorable conditions are created for the students to develop their ability to perceive the aesthetic aspects of literary works and even for them to live an aesthetic experience (KEFALÁS, 2012; LARROSA, 2015; ROUXEL, 2014). Based on this conception

of teaching literature, a pedagogical action is proposed with objective of making the aesthetic work of a literary text more evident to the student. Therefore, this work aims at presenting a teaching activity that, in addition to drawing attention to the formal elaboration of the literary text, seeks to show that this work with form, to a greater or lesser degree, contributes to the meaning of a literary work (JOUVE, 2012). For this purpose, it was decided to develop a literary creation workshop focused on the writing of concrete poems. Thus, the most outstanding formal work and the ludicity characteristic of the poetic text (AVERBUCK, 1984) are enhanced by the visuality and sound of concrete poetry. Furthermore, by participating in a poetic creation workshop, the student has the chance to play a role in the poetic game (COLOMER, 2007) and, perhaps, to live an aesthetic experience through literature.

Keywords: Education. Literature. Poetry. Concrete poetry, Literary workshop.

À minha amada mãe, Fátima, guerreira que me criou sozinha, sempre me incentivando e me ajudando a alcançar meus objetivos.

À minha madrinha, segunda mãe, minha tia Zezé (*in memoriam*), a qual, ao dizer a coisa certa na hora certa, sempre me fez acreditar que era possível vencer as adversidades.

Ao meu filho, Pedro, amor máximo.

AGRADECIMENTOS

À minha família, que teve de lidar com a minha ansiedade e com a minha presença muitas vezes ausente durante toda a jornada deste mestrado. Sobretudo a Pedro, meu filho, pelos momentos em que o papai não pôde brincar com você porque tinha de estudar.

A Marcos Scheffel, meu orientador. Obrigado por toda sua paciência diante de meus atrasos, por suas palavras de incentivo, por todo o conhecimento comigo compartilhado e por ter me alertado sempre que minha vontade de mudar o mundo aumentava demasiadamente o tom do meu texto.

Aos professores do PROFLETRAS da UFRJ, sempre dispostos a contribuir conosco, professores da educação básica e, principalmente, sempre abertos a nossas contribuições.

Aos colegas da turma seis do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ, pelo carinho, pela parceria, pelos lanches e, sobretudo, pelo tanto que me ensinaram. Caminhar ao lado de tanta gente boa tornou esse período menos complicado e mais caloroso. Quando crescer, quero ser pessoal e profissionalmente tão bom quanto vocês.

Aos meus alunos, que tanto me ensinam.

Aos concretistas e demais poetas visuais de algum modo tratados neste trabalho. “Desenhando com palavras”, eles me conquistaram, me inspiraram a propor este estudo e sempre terão um papel importante na educação literária de meus alunos.

A todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho.

*Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.*

*Só que
bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.*

*As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.*

*Como a água do rio
que é água sempre nova.*

*Como cada dia
que é sempre um novo dia.*

Vamos brincar de poesia?

(José Paulo Paes)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Poema “O ovo”, de Símbias de Rodes	138
Figura 2 –	Poema “Il pleut”, de Guillaume Apollinaire	139
Figura 3 –	“Chove”, tradução do poema “Il pleut”, de Apollinaire	140
Figura 4 –	Uma das versões de “ovonovelo”, de Augusto de Campos	142
Figura 5 –	Início do poema “O formigueiro”, de Ferreira Gullar	147
Figura 6 –	Poema “um movimento”, de Décio Pignatari	147
Figura 7 –	Poema “terra”, de Décio Pignatari	148
Figura 8 –	Poema “velocidade”, de Ronaldo Azeredo	148
Figura 9 –	Poema “Nascemorre”, de Haroldo de Campos	149
Figura 10 –	Poema “iniciomeiofim”, de Augusto de Campos	149
Figura 11 –	Poema “dias dias dias”, de Augusto de Campos	155

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIREITO NEGADO - JUSTIFICANDO A PESQUISA.....	22
2.1 As primeiras vezes: a dificuldade de reconhecimento do valor artístico de um texto....	22
2.2 Quando a literatura corre perigo no Ensino Fundamental.....	27
2.2.1 Literatura no Ensino Fundamental: dos instrumentos pelas finalidades à finalidade de formar leitores	28
2.2.2 Ditadura e texto pretexto: os ecos do tecnicismo após a reabertura.....	33
2.3 A escola não é mesmo um caso de poesia	44
2.4 Meu professor de literatura era o tipo do sujeito inexistente.....	51
2.4.1 (De)formação	53
2.4.2 Por isto a poesia não cabe na escola.....	59
2.4.3 Discurso oficial	65
2.5 Barrados: ensino desumano, demasiado desumano.....	81
3 ANTES DE PROSSEGUIR, OS PINGOS NOS IS: <i>SENSO ESTÉTICO; VALOR ESTÉTICO X VALOR ARTÍSTICO; FRUIÇÃO</i>	87
3.1 Juízo de valor	87
3.2 <i>Fruição</i> : o ponto G do leitor literário	93
4 OFICINA DE POESIA CONCRETA: LEVANTANDO HIPÓTESES	110
4. 1 Pensando no público-alvo.....	113
4. 2 Hipóteses que levaram à oficina	119
4.2.1 Primeira hipótese: “tatuagem” emocional e cognitiva – a marca permanente da experiência estética	120
4.2.2 Segunda hipótese: saliências formais do texto poético e singularização do objeto.....	122
4.2.3 Terceira hipótese: entrando no jogo - a ludicidade da poesia na sala de aula.....	124

4.2.4 Quarta hipótese: a oficina de criação literária - participando do jogo da aprendizagem ativa.....	127
4.2.5 Quinta hipótese: a poesia visual – o lúdico multissemiótico	129
4.2.6 Sexta hipótese: o desafio concreto – poesia visual não figurativa	131
5 A POESIA CONCRETA: A FORMA, O CULTO À FORMA, A FORMAÇÃO DE UMA CULTURA	132
5.1 Poesia concreta $\subset$ poesia visual.....	133
5.1.1 Da antiguidade às vanguardas do século XX, a integração poética do elemento visual ao verbal.....	133
5.1.2 Uma vanguarda contra o verso.....	135
5.1.3 Arquitetura da poesia concreta.....	137
5.2 A poesia concreta e a cultura brasileira: interações e influências.....	153
5.2.1 Educação concreta.....	153
5.2.2 Alguma (nova) coisa acontece... ..	160
5.2.3 Experimentando o novo de novo.....	165
6 OFICINA DE POESIA CONCRETA – METODOLOGIA, DESCRIÇÃO E OBJETIVOS ESPECÍFICOS	168
6.1 Metodologia da oficina de criação literária	168
6.1.1 A fala, a escuta e o acolhimento das subjetividades como prática pedagógica	168
6.1.2 Os desafios ao estilo OULIPO como fator de potencialização do lúdico	172
6.2 Descrição e objetivos da oficina literária.....	176
6.2.1 Módulo 1: O primeiro encontro concreto.....	177
6.2.2 Módulo 2 – Técnica – 1ª parte: o passado.....	179
6.2.3 Módulo 3 – Técnica – 2ª parte: o presente	180
6.2.4 Módulo 4 – A dessacralização do autor — 1ª parte: paródia concretista.....	181
6.2.5 Módulo 5 – A dessacralização do autor — 2ª parte: a apropriação	183
6.2.6 Módulo 6 – Poesia visual	185

6.2.7 Módulo 7 – Poema-objeto	186
6.2.8 Módulo 8 – Curadoria	187
6.2.9 Módulos 9 e 10 – Preparando e montando a exposição	189
6.2.10 Módulo 11 – A exposição e as considerações finais	189
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICES	213

1 INTRODUÇÃO

Não sei se o quão comum deve ser o fato de um adulto na chamada meia-idade conseguir se lembrar de experiências estéticas literárias vividas durante o Ensino Fundamental. Eu me lembro de uma em específico. Talvez ela não tenha sido a minha primeira vivência estética por meio da literatura, mas foi impactante o suficiente para se inscrever em minha memória como o primeiro momento em que percebi ter sido afetado não só pela mensagem do texto, mas pelo modo como essa mensagem foi escrita. Claro que eu não sabia ainda que o nome que se podia dar àquele tipo de acontecimento era *experiência estética*, porém, na hora em que a vivenciei, eu estava totalmente ciente de que estava diante de um uso intencional de determinadas palavras para causar um determinado efeito no leitor. Tratava-se de “Versos Íntimos”, de Augusto dos Anjos¹.

Não consigo lembrar ao certo quem era a professora, ou o professor. Tampouco lembro em que contexto de ensino um poema tão “duro” foi apresentado a uma turma de alunos tão imaturos, que nem haviam saído ainda do, então, primeiro grau. Tenho certeza, porém, de que estava nessa etapa de escolarização. Cursei o segundo grau, equivalente ao atual Ensino Médio, no turno da noite. Então, a lembrança nítida da luz do sol sobre aqueles versos tão íntimos quanto violentos mimeografados numa folha avulsa cheirando ainda a álcool só pode ser dos anos de Ensino Fundamental. Talvez tenha sido no que, hoje, chamamos nono ano, ou no oitavo. Decerto fazia sol, porque me marcou a ideia de que, após ler aquele poema, o dia luminoso perdeu a graça. Ficou tudo meio pesado.

Mesmo assim, reli várias vezes o poema naquele dia, na folha mimeografada que levei para casa e guardei por muito tempo. A despeito daquela mensagem tão pessimista, eu havia gostado muito do texto. Ele falava sobre atos humanos que eu já conhecia e sabia serem reprováveis, mas, ainda tão imaturo, não havia parado para refletir sobre isso. Então refleti, contudo, o que me fez gostar do texto foi menos o conteúdo da mensagem em si, que a forma como ela me fora transmitida. Foi a forma que pôs em destaque a vileza do ser humano. Recordo que estranhei aquelas palavras, tão incomuns para um texto escolar — a “lama que te espera”, o “escarro” — e, mais ainda, aquelas imagens violentas de boca escarrando em boca,

¹ Vês! Ninguém assistiu ao formidável / Enterro de sua última quimera. / Somente a Ingratidão – esta pantera – / Foi tua companheira inseparável! / Acostuma-te à lama que te espera! / O homem, que, nesta terra miserável, / Mora, entre feras, sente inevitável / Necessidade de também ser fera. / Toma um fósforo. Acende teu cigarro! / O beijo, amigo, é a véspera do escarro, / A mão que afaga é a mesma que apedreja. / Se alguém causa inda pena a tua chaga, / Apedreja essa mão vil que te afaga, / Escarra nessa boca que te beija! (ANJOS, 1983, p. 105).

de mão apedrejando a mão do carinho. Tive certeza de que tudo aquilo tinha sido pensado pelo autor para despertar no leitor algum tipo de sentimento, assim como aconteceu comigo: encantamento com o manejo das palavras, decepção com as pessoas. Percebi que aquele modo de se expressar tinha uma intenção artística.

Não consigo me lembrar de ter percebido valor artístico em um texto escrito antes dessa vez. Sabia que os escritores eram artistas, porque já me haviam dito isso em casa. Porém, que eu me lembre, foi nos “Versos Íntimos” a primeira vez que enxerguei por conta própria a arte do texto escrito. Aquele texto mimeografado em uma folha de papel sulfite era uma obra de arte.

Hoje, professor de literatura na educação básica, eu me pergunto quantos alunos meus do Ensino Fundamental conseguiriam por si mesmos ver arte nesse poema ou em qualquer outro texto literário. E do Ensino Médio? O que tenho verificado desde que ingressei no magistério de Língua Portuguesa, há dezesseis anos, é que cada vez menos alunos para quem leciono têm demonstrado conseguir perceber um texto literário escrito como um objeto artístico. Assim eles concluem o Ensino Fundamental, chegam ao Ensino Médio e é bem possível que alguns consigam concluir essa última etapa da educação básica sem que lhes tenha saltado à sensibilidade o uso artístico da palavra escrita².

Isso faz pensar o que nós docentes de literatura temos feito com o texto literário no Ensino Fundamental. Como o temos abordado em nossas aulas? Talvez muitos colegas nem se percebam como professores de literatura do Ensino Fundamental e por isso não a ensinam para os alunos dessa etapa da escolarização. No entanto, os referenciais curriculares oficiais, os quais orientam nossa prática enquanto docentes de língua portuguesa, não deixam pairar dúvida de que a educação literária é sim uma atribuição nossa. Não somos professores somente de língua portuguesa, mas também de literatura.

A Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), por exemplo, aponta para a necessidade de as aulas de Língua Portuguesa proporcionarem aos educandos dessa etapa da educação básica um ensino de literatura pautado em práticas que lhes tornem evidente a elaboração estética do texto literário. Mais que isso, o documento diz que devem ser

² Trato aqui e no restante deste trabalho do relacionamento dos alunos com a literatura em sua manifestação escrita, a qual, muitos deles, como veremos, só conhecerão por meio da escola. Portanto, não é meu objetivo pôr em questão o seu acesso à literatura por meio de gêneros de cunho mais acentuadamente oral como, por exemplo, a canção e a poesia *slam*. Cabe esclarecer que não considero esses gêneros orais menores que os escritos. Se não busco tratar aqui do relacionamento dos discentes com essas manifestações orais da literatura é porque, via de regra, elas chegam aos estudantes sem o intermédio da escola, uma vez que fazem parte do universo do adolescente atual, sobretudo no caso da canção, que alcança não somente as regiões mais urbanizadas, como é o caso da poesia *slam*.

fornecidos meios para que se desenvolva no leitor aprendiz a capacidade de fruição desse tipo de produção artística (BRASIL, 2017, p. 138). Mais que reconhecer atributos estéticos no texto escrito, importa para a BNCC que o aluno adquira a capacidade de gozá-los.

Na verdade, não é novidade que um referencial curricular oficial dê ênfase ao desenvolvimento do senso estético do educando nas aulas de literatura. Esse tipo de abordagem do texto literário já se encontrava oficialmente referendada desde meados da década de 1990 nos PCN, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.26). Contudo, apesar de os documentos oficiais já há muito apontarem para a necessidade do ensino do texto literário enquanto manifestação artística, muitos estudantes chegam à última etapa da educação básica sem reconhecê-lo como tal.

Ao menos, é isso que, como já disse aqui, tenho percebido em meus alunos. Nesse sentido, cumpre dizer que é assim onde me encontro lecionando e não o será necessariamente em outros pontos do Brasil aonde este trabalho porventura possa chegar. Temos um país com dimensões continentais, grande diversidade cultural e várias realidades sociais. Por isso, não cabe generalizar essa falta de percepção do texto literário enquanto objeto estético. Por outro lado, apesar de não caber uma generalização da ocorrência desse fenômeno, veremos que há razões para crer que ele não se restringe a Petrópolis, município da região serrana do estado do Rio de Janeiro onde resido e atuo profissionalmente.

Ainda assim, mesmo que o problema apontado por mim estivesse restrito a um grupo de alunos de minha cidade, creio estar este estudo em consonância com os demais que são desenvolvidos neste programa de mestrado. Trata-se de um trabalho, tal qual acontece com outros estudos que se realizam no âmbito do PROFLETRAS, motivado pela inquietação decorrente de um problema percebido pelo docente de Língua Portuguesa em sua prática profissional diária no Ensino Fundamental. Buscar soluções para esses obstáculos que se impõem ao ensino escolar de nossa língua é, afinal, um dos objetivos deste programa de mestrado profissional.

Minha inquietação, então, está posta. Para tentar compreender o fenômeno que a originou, recorri à vasta bibliografia que, nas últimas quatro décadas, tem tratado da leitura literária em âmbito escolar e do ensino de literatura no Brasil e no exterior. Os resultados dessa investigação são discutidos no segundo capítulo deste texto, no qual apresento a justificativa para a minha pesquisa. Nele, inicio a discussão a partir do que estudiosos e documentos oficiais tratam como objetivo do ensino de literatura nas turmas de Ensino Fundamental e identifico algumas práticas que nos têm afastado desse objetivo, porque, enfadonhas, acabam por desestimular a leitura literária de obras promovidas pela escola.

Sobre essas práticas equivocadas, procuro mostrar por que elas vêm historicamente perdurando em nosso sistema de ensino, cuja orientação neoliberal está intrinsecamente ligada ao fato de não abordarmos os textos literários na escola do modo como deveríamos fazê-lo. E, se a literatura como um todo é negligenciada no Ensino Fundamental, pior ainda é a situação dos textos poéticos, em termos literários, os mais desprezados pela educação escolar tecnicista, como veremos nos depoimentos de Averbuck (1984), Gens (2010), Pilati (2018), Pinheiro (2018), Sorrenti (2009) e Uzêda, (2016).

Além disso, nesse segundo capítulo trato também do papel o qual a formação dos docentes de literatura e os documentos oficiais possuem na problemática situação descrita. Por fim, trato nos termos de Antonio Candido (2017, p. 177), do direito que vem sendo negado aos nossos alunos na escola, o direito à literatura, e quais os possíveis impactos dessa negação na formação desses discentes.

Identificados, então, os possíveis motivos e consequências formativas do problema por mim colocado, cabia a mim, como é praxe neste programa de mestrado, propor uma ação pedagógica a qual — assim entendo — não tivesse necessariamente a pretensão solucioná-lo em definitivo, mas que fosse uma contribuição para a construção dessa solução. É essa minha proposta o que se vê, então, do quarto capítulo em diante. Isso porque, antes de dar sequência à exposição dessa proposta, pareceu-me necessário lançar mão do terceiro capítulo para promover uma discussão teórica sobre conceitos que são bastante mencionados neste trabalho. Sendo o ponto de partida deste trabalho o fato de alguns alunos meus não perceberem os escritos literários como objetos estéticos, isto é, como obras de cunho artístico, julguei pertinente a discussão — à luz dos textos de Jouve (2012), Genette (1997) e Kant (2016) — sobre a diferença entre os conceitos de *valor estético* e *valor artístico*, importantes para a compreensão de outros conceitos afins aqui mencionados, como *percepção estética*, *senso estético* e *fruição estética*. Sobre esta última em especial, dedico a segunda parte do capítulo em questão para discuti-la, uma vez que o conceito de *fruição* e outros que lhe são derivados — como *leitor-fruidor* e *leitura de fruição* — são citados muitas vezes ao longo deste trabalho. Nesse sentido, sendo a fruição estética um fenômeno intrínseco à recepção, amparo minha reflexão sobretudo nos escritos de Iser ([1979] 2011), Jauss ([1979] 2011), Aguiar e Bordini (1988) e Zilberman (1989), mas sem perder de vista a contribuição de Barthes (1987; 2004a) sobre esse assunto.

No quarto parágrafo, retomo o assunto específico da pesquisa para apresentar as hipóteses que me levaram a propor como intervenção pedagógica uma oficina de escrita literária voltada para a produção de textos inspirados na poesia do movimento Concretista

brasileiro. Contudo, como tais hipóteses foram levantadas tendo em vista as especificidades do meu alunado, antes de tratar delas, discuto a realidade socioeconômica de meu público-alvo e como ela influencia sua relação um tanto distanciada com a leitura literária. Nesse ponto, fez-se inevitável pôr em pauta uma reflexão acerca da discriminação de classe e de cor que se manifesta nos índices educacionais sobre leitura e sobre como a exclusão social serviu para gerar e consolidar no seio das classes mais pobres uma cultura de repulsa à leitura escolar.

Apresentadas todas as hipóteses, no quinto capítulo busco reforçar a pertinência de uma delas, a do trabalho com a poesia concreta no Ensino Fundamental. Para esse fim, falo um pouco sobre o movimento concretista em si. Inicialmente, a partir da percepção do pouco conhecimento que muitos professores de literatura da educação básica demonstram ter sobre a poesia concreta, faz-se necessário expor brevemente — com os subsídios teóricos de Menezes (1998) e Pietroforte (2011) — a distinção entre poesia concreta e poesia visual. Feita essa distinção, dedico o restante do capítulo para — com base em Aguilar (2005), Franchetti (2012), Moriconi (2009) e nos próprios fundadores do Concretismo (CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 1975) —, além de contar um pouco da história do grupo Noigandres e demais expoentes do Concretismo, tratar de sua proposta estética e de sua importância para a cultura brasileira.

Finalmente, no sexto e último capítulo, trato da metodologia, da descrição e dos objetivos específicos da oficina de criação de poesia concreta. Este é, então, o capítulo em que — baseado nas obras de Tauveron (2013), Bajour (2012), Rouxel (2012), Geraldi (1997) e Freire (1996) — trato de uma metodologia de ensino de literatura em que o foco é o leitor. Uma abordagem na qual, por meio da escuta coletiva da fala dos alunos sobre o que leem, os sentidos do livro são construídos coletivamente, no debate, acolhendo a subjetividade do leitor, mas sem extrapolar os limites das pistas e lacunas deixadas no texto pelo escritor. E, no que diz respeito especificamente à metodologia do ensino de poesia, é também nesse sexto capítulo que falo de minha opção por levar para uma oficina de criação literária elementos que julgo potencializadores do caráter lúdico do texto poético. Ou seja, os aspectos formais da poesia do Concretismo e o princípio de escrita a partir de uma restrição formal, base da proposta estética do OULIPO.

Quanto aos resultados da pesquisa, por estranho que possa parecer, eles não figuram neste texto que objetiva apresentá-la. Apesar de o estudo que apresento aqui ser, em essência, uma pesquisa-ação, esse viés ativo característico do tipo de investigação que proponho foi

impossibilitado pelo advento da pandemia de covid-19 em meados do primeiro semestre de 2020.

Como se sabe, para evitarmos ser contagiados por essa doença — que neste momento já ceifou a vida de mais de meio milhão de brasileiros —, fomos obrigados a nos isolar socialmente na segurança de nossos lares. Isso redundou, na paralisação de inúmeras atividades em que acontecem agrupamentos de pessoas. Entre essas atividades, foram interrompidas por um longo período as aulas presenciais nas escolas nas quais trabalhamos e nós, professores e alunos, tivemos de nos adaptar repentinamente às aulas a distância. Essa mudança súbita, que já não seria muito fácil se contássemos com uma boa infraestrutura tecnológica e treinamento para promover as aulas *online*, foi extremamente difícil, uma vez que, ao menos em minha cidade, não houve iniciativa de nenhuma das três esferas de governo para prover os nossos alunos com os recursos tecnológicos necessários a uma educação remota de qualidade.

Sem ter como desenvolver presencial ou remotamente minha proposta de ação pedagógica, vi-me impossibilitado de avaliar seus resultados. Por isso não os apresento aqui. O mesmo aconteceu a inúmeros colegas cursistas do PROFLETRAS por todo o país, fato que levou a coordenação nacional do programa a nos isentar de cumprir uma regra cara a esse mestrado profissional, permitindo que apresentássemos nossos trabalhos neste ano de 2021 sem que tivéssemos colocado nossas propostas pedagógicas em prática em nossas salas de aula. Infelizmente.

Apesar disso, mesmo que as contingências destes dias de pandemia me tenham obrigado a entregar um estudo de caráter meramente bibliográfico, será apresentada aqui a minha proposta de ação pedagógica, a “alma” dos trabalhos do PROFLETRAS. Assim sendo, busquei trazer em meu texto algumas marcas que evidenciam sua vocação de apresentação de pesquisa-ação, porém não há nele o capítulo destinado à discussão de resultados, posto que não há resultados de intervenção pedagógica a serem apresentados e discutidos. Mas um dia hei de tê-los. Minha proposta permanecerá “de pé” e um dia ainda hei de levá-la a termo com alguma(s) de minhas futuras turmas, porque acredito que a oficina a qual concebi pode trazer alguma contribuição para começar a despertar nos alunos o olhar para o que o texto escrito pode ter de artístico.

Quando ocorrer, ficarei muito feliz por poder apresentar e discutir em um artigo os frutos efetivos da ação aqui proposta, principalmente se ela se mostrar de algum modo proveitosa para professores de literatura e alunos da escola básica, em especial na rede pública de ensino. Assim, talvez consiga fazer valer integralmente o investimento dos contribuintes

brasileiros nesta pesquisa que, além de abrigada por um programa de mestrado profissional no âmbito da universidade pública, foi custeada pela Capes por meio de uma bolsa de estudos, imprescindível para que eu pudesse chegar até esta etapa. Enquanto isso, entrego o que as circunstâncias me possibilitaram realizar. Espero ser útil.

2 A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIREITO NEGADO - JUSTIFICANDO A PESQUISA

Este trabalho nasce da percepção de uma dificuldade recorrente em minhas aulas de literatura e sua proposta é criar uma estratégia de ensino que, somada a outras estratégias de outros colegas, possa contribuir em alguma medida para dirimir ou, ao menos, minimizar o problema aqui levantado. Entretanto, na impossibilidade comprovar tal fato problemático por meio de registros documentais, restou-me somente a opção de fazer o relato das experiências que me permitiram verificar não só a existência da dificuldade supracitada como também a probabilidade de que ela não seja um fato limitado à região em que leciono, mas algo que costuma acontecer ao menos em algumas regiões do estado do Rio de Janeiro. Por isso, este capítulo em que busco justificar a relevância desta pesquisa se inicia com um tom bastante pessoal e talvez traga informações que não sejam relevantes para leitores mais objetivos. Porém, como se trata de um trabalho sobre ensino de literatura na educação básica, creio que nele caiba a narração de algumas cenas escolares.

Em seguida, como desdobramento da questão suscitada pelas experiências relatadas, apresento uma premissa para a existência do problema que identifiquei. Essa premissa, será, então, discutida e fundamentada à luz de inúmeros autores que se dedicam a pensar o ensino de literatura na educação básica.

2.1 As primeiras vezes: a dificuldade de reconhecimento do valor artístico de um texto

Apesar de a proposta deste trabalho ser voltada para o ensino de literatura a alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, a ideia para o estudo que aqui coloco surgiu de uma situação que recorrentemente tenho vivenciado em turmas do Ensino Médio desde que comecei a atuar como professor da educação básica. Há quinze anos, tenho, eventualmente, lecionado literatura para turmas da primeira série do Ensino Médio. Sendo esta a etapa de escolarização em que a literatura é apresentada de modo sistematizado (REZENDE, 2014, p. 41) — apesar de essa sistematização ter um cunho mais historicista que formalista num sentido lato — sempre que sou escalado para lecionar na série em que os educandos têm o primeiro contato com esse estudo sistematizado da literatura, o primeiro dia de aula costuma ser composto por dois ritos.

O primeiro deles consiste no momento das apresentações pessoais. Afinal, acabamos de conhecer a maioria daqueles alunos, a etiqueta social recomenda, pois, que nos apresentemos

à turma e busquemos saber, no mínimo, os nomes daqueles adolescentes. O segundo rito é o da apresentação de um conteúdo que nunca lhes foi ensinado daquela forma, sistematizado, e o que se passa nesse momento é muito bem ilustrado por Antoine Compagnon. Para ele, assim como para mim, a cada novo ano letivo em que nos vemos diante de novos alunos para tratar da literatura “é preciso recomençar com as mesmas figuras de bom senso e clichês irreprimíveis, com o mesmo pequeno número de enigmas e lugares comuns” (COMPAGNON, 1999, p. 18).

Desse modo, encerrado o primeiro rito, o social, inicio o segundo, o teórico, com um daqueles clichês cujo desejo de usar, como disse Compagnon, não consigo reprimir em mim mesmo. Na verdade, não o reprimo porque, como Compagnon, acredito na pertinência de “partir das noções populares que a teoria quis anular” (COMPAGNON, 1999, p. 18). Por isso, sempre faço a pergunta, aquela que, no campo dos estudos literários, é o “primeiro lugar-comum teórico” (COMPAGNON, 1999, p. 16): O que é literatura?

Após algum tempo de denso silêncio, novamente inquiridos, incitados, alguns alunos — quase heroicamente — se arriscam a responder tão difícil questão. As respostas são variadas, mas três ideias costumam predominar: é uma disciplina escolar; tem a ver com leitura; parece ser chato. Isso demonstra que eles possuem um conceito de literatura que não se pode dizer totalmente equivocado, mas algo um tanto vago, porque a literatura é de fato estudada por uma disciplina escolar eventualmente chamada Literatura; a literatura tem realmente algo a ver com leitura; certamente muitos consideram a literatura algo entediante, principalmente a do cânone escolar. O que raramente ouvi nessas ocasiões, fosse na rede pública ou privada de ensino, foi algum educando que conceituasse a literatura como uma atividade que se manifesta pelo uso artístico da palavra, ou como uma forma de arte feita com as palavras, ou qualquer outra definição que tomasse a literatura como manifestação artística. E quando essa visão da literatura como arte não se expressa em nenhuma das respostas que recebo, coloco para a classe essa perspectiva, perguntando aos alunos se eles já ouviram dizer que a literatura é uma forma de expressão artística. As réplicas que me chegam, ou são negativas — um simples “Não.” —, ou uma interrogação que varia de tom: ora surpresa, ora dúvida — “É?!”.

Apesar de extremamente lacônicas, incertas ou cheias de surpresa, são sempre reveladoras as respostas acima relatadas. Assim como considero reveladores alguns dos silêncios por mim recebidos nesses vários “interrogatórios” de início de ano letivo, porque, quando não são fruto de pura timidez ou de intimidação — por uma figura diante da qual se sentem inseguros, o professor, “a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como

deve ser feito” (BRITTO, [1984] 2011, p. 94)³ —, esses silêncios costumam ser a voz calada pelo desconhecimento do assunto.

De qualquer forma, quer fossem as respostas lacônicas ou os silêncios reveladores do desconhecimento ou da incerteza, aquelas reações me levaram a crer que havia alunos chegando ao Ensino Médio sem reconhecer a literatura como uma forma de expressão artística⁴. Até porque, a despeito de terem contato com textos literários desde os primeiros anos de escolarização, suas respostas indicavam que ingressaram na última etapa da chamada escolarização básica parecendo ter uma noção muito vaga do que se pode tratar por literatura. Não que se desejasse deles uma definição precisa de uma entidade tão instável (EAGLETON, 2019, 16-17), cujo conceito vem historicamente sofrendo modificações conforme também se modificam os juízos de valor acerca do que deve ser considerado como obra literária (EAGLETON, 2019, 16-24) —, mas tão somente iniciar o trabalho tendo como ponto de partida as “noções populares” de literatura de que fala Compagnon (1999, p. 18). Noções que até apareciam em minhas aulas, mas em quantidade pequena, ao contrário dos silêncios, tão numerosos que se tornaram gritos de alerta. Se havia tantos estudantes recém-ingressados no Ensino Médio com dúvidas acerca da natureza artística da literatura, podia haver algo errado no modo como a oferecemos aos nossos alunos antes de chegarem a essa etapa de escolarização. Comecei, então, a refletir se o tipo de tratamento que temos dispensado aos textos literários no Ensino Fundamental é o mais acertado do ponto de vista artístico.

Entretanto, antes de buscar realmente formar qualquer juízo acerca das causas desse provável problema de ensino, procurei verificar se aquela não era somente uma impressão minha. Por isso, sempre que havia uma oportunidade, mas sem nenhum rigor de pesquisador, indagava aos colegas professores de Língua Portuguesa/Literatura⁵ com quem eu tinha contato em cursos e simpósios se já haviam vivenciado experiência semelhante à minha nas

³ Sobre esse tipo de intimidação, mas em um outro contexto, o da produção textual, Luiz Percival Leme Britto observa que, diante do professor, uma figura de “caráter fortemente repressivo e valorativo” (BRITTO, [1984] 2011, p. 95), o educando busca sempre mostrar que “sabe”. É por esta razão que são observados em redações escolares alguns vocábulos e construções fora do padrão cotidiano de comunicação do aluno: ele procura “escrever a partir do que acredita que o professor gostará” (BRITTO, [1984] 2011, p. 94). Provavelmente é com esse mesmo espírito, que alguns de nossos alunos deixam de responder a diversos questionamentos que fazemos em sala de aula, independentemente da disciplina em questão. Eles desejam dar uma resposta que possa agradar ao professor, isto é, uma resposta que julgam ser correta. Por essa razão, sem a certeza do quão correta está a informação que poderiam dar como resposta, eles não responderão. Diante daquela autoridade, não tentar acertar é melhor que errar.

⁴ Vale reiterar que aqui trato do texto literário escrito.

⁵ Menciono Literatura como disciplina à parte porque em algumas escolas da rede particular ela figura como disciplina independente. Inclusive, nessas escolas particulares o conteúdo de Língua Portuguesa aparece dividido em três disciplinas autônomas: Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual/Redação.

turmas de primeira série do Ensino Médio e com que frequência isso acontecia. Pude confirmar, então, que o problema por mim percebido tem uma certa recorrência e também alguma abrangência geográfica para além dos limites de minha cidade. A maioria dos docentes de Língua Portuguesa/Literatura de diversas regiões do estado do Rio de Janeiro⁶ com quem conversei a esse respeito, inclusive colegas do PROFLETRAS⁷, relatou ter vivido experiências similares às minhas em sua prática de ensino de literatura na primeira série do Ensino Médio.

A cada testemunho desses, eu tive mais elementos que me levaram a crer numa relação de estranheza de muitos desses alunos com o objeto literário. A literatura lhes parece estranha ao ponto de chegarem ao Ensino Médio sem que se reconheçam como leitores de literatura e, algumas vezes, sem que consigam identificar um texto escrito como manifestação de ordem estética. Ao menos é o que parece estar acontecendo em algumas escolas de meu estado.

Contudo, em virtude da exaustiva jornada de trabalho a que nós docentes da educação básica somos submetidos em nosso país, assim como acontece a inúmeros colegas do magistério, eu não dispunha de tempo nem de ânimo para empreender pesquisas autônomas, para estudar, ou sequer pensar de forma mais detida e sistematizada sobre os problemas encontrados em minha prática docente. Por isso, nunca me havia ocorrido a ideia de registrar qualitativa e/ou quantitativamente as repostas obtidas nessas minhas inquirições informais, tanto as que fazia com os alunos em seu primeiro dia de aula de literatura no Ensino Médio, quanto as dirigidas aos colegas docentes. Do mesmo modo, além do desânimo e do tempo escasso, as adversidades de toda ordem (social, política, burocrática etc.), que sobejam na rotina de trabalho dos docentes, em especial os da escola pública, acabam por disputar espaço em nossas mentes cansadas com as questões pedagógicas e, cada vez mais, estas são sobrepujadas por aquelas. A esse cenário profissional complexo somou-se a complexidade da

⁶ Todos os docentes informalmente entrevistados por mim lecionam em cidades do estado do Rio de Janeiro, sendo que a maior parte desses profissionais leciona em Petrópolis, cidade onde resido e atuo profissionalmente. Entretanto, obtive também relatos de professores que trabalham em quatro das oito regiões do RJ. Eis as referidas regiões e, entre parênteses, os municípios onde atuam os entrevistados: Região Metropolitana (Rio de Janeiro, Duque de Caxias, Belford Roxo, Guapimirim e São João de Meriti); Região Serrana (Petrópolis, Teresópolis e São José do Vale do Rio Preto); Região Centro-Sul Fluminense (Areal e Três Rios); Região Norte Fluminense (Macaé).

⁷ A título de curiosidade, fiz de fato uma enquete no grupo de *Whatsapp* da sexta turma de PROFLETRAS da UFRJ e a maioria das respostas apontam para a constatação de que a maior parte dos alunos de fato chega ao Ensino Médio sem reconhecer a literatura como manifestação artística. No grupo em questão há, sem contar comigo, 17 outros participantes, dos quais 14 responderam a enquete. Somente um único colega respondeu negativamente ao que constatei. Isto é, 13 colegas concordaram com minha constatação. Em números, num universo de 15 professores de Língua Portuguesa (inclusive eu), 93,33% dos profissionais perceberam que a maioria dos estudantes ingressantes no Ensino Médio não manifesta saber o que é literatura e, muito menos, que ela se trata de uma forma de arte, enquanto somente 6,67% relataram não terem percebido isso.

vida pessoal e, por essas razões, aquela questão da relação de estranheza entre os alunos ingressantes no Ensino Médio e a literatura — sobretudo a do cânone escolar — foi por mim esquecida. Temporariamente esquecida, guardada no repositório de minhas inquietações, para ser resgatada num momento oportuno, que não tardou muito a chegar: este momento.

Apesar de meu tempo para os estudos ser ainda escasso, a oportunidade de cursar o PROFLETRAS foi, como se costuma dizer, uma injeção de ânimo para que eu buscasse vencer os obstáculos que são impostos à formação continuada do docente em nosso país. Assim, pude finalmente ter um aporte teórico imprescindível para refletir criticamente sobre minha prática docente e sobre outras inúmeras questões relativas ao ensino de língua portuguesa e literatura. Entre essas questões, aquela que havia ficado guardada. Afinal, por que motivo tantos alunos, a despeito de terem contato constante com as obras literárias desde os anos iniciais de escolarização, completam o Ensino Fundamental tendo o texto literário escrito como um ente que lhe é estranho ao ponto de, muitas vezes, não o perceberem como objeto estético? Esse é o problema cujas causas buscarei discutir neste capítulo, no qual tentarei justificar a pertinência deste estudo.

Buscando responder a essa interrogação inicial, pareceu-me razoável como um ponto de partida a suposição de que o problema por mim levantado possivelmente decorra do fato de que alguns de nós, docentes de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, talvez não estejamos conseguindo fazer a ponte que permitirá o encontro entre nossos alunos e a literatura. Ou seja, talvez não estejamos abordando satisfatoriamente os textos literários nessa etapa de escolarização. É isso o que Santana e Roma (2018) também nos dizem no seguinte comentário:

Infelizmente, os alunos entram no Ensino Médio com um bombardeio de informações sobre literatura, como se fosse um universo paralelo e totalmente novo daquilo que estudaram e que foi apresentado no Ensino Fundamental. Por outro lado, existe o problema, que em muitas situações, os alunos chegam ao Ensino Médio sem sequer terem contato com a literatura como disciplina ou não terem vivenciado boas práticas de leituras literárias [...] (SANTANA; ROMA, 2018, não paginado).

Pode-se dizer que, em alguns pontos, o excerto acima dialoga com o que venho afirmando aqui até agora. Inicialmente as autoras, assim como eu, relatam um certo impacto que as (novas) informações sobre literatura causam nos ingressantes do Ensino Médio. Logo em seguida, elas buscam identificar duas possíveis causas para esse impacto.

A primeira causa apontada pelas autoras — a de que o choque inicial entre os ingressantes no Ensino Médio e a literatura resulta do fato de que esses alunos chegam a esse nível de escolarização sem terem contato escolar prévio com a disciplina Literatura — nada

tem a ver com a premissa levantada por mim. Inclusive, discordo do que afirmam. A esse respeito, penso que um bom ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa pode surtir mais conhecimento e apreciação do texto literário que um mau ensino de literatura nas aulas de Literatura. Em outras palavras, importa mais que o conteúdo seja devidamente ensinado, independente do nome da disciplina a figurar no quadro de horários.

Concordo, todavia, com aquela que as autoras apontam como a segunda possível causa para o “choque” inicial entre a literatura e os alunos recém-chegados ao Ensino Médio. Segundo as autoras, esse impacto negativo ocorre porque os alunos possivelmente não vivenciaram “boas práticas de leituras literárias” (SANTANA; ROMA, 2018, não paginado) na escola. Isto é, se de fato não houve essas vivências há algo equivocado no modo como alguns de nós temos abordado o texto literário no Ensino Fundamental. É o que veremos a seguir.

2.2 Quando a literatura corre perigo no Ensino Fundamental

Para iniciar esta seção, cabe um esclarecimento. Quando digo que não *estamos* ensinando a literatura de modo satisfatório, por mais que minha afirmação soe generalizante, não é esta a minha intenção. Inúmeros trabalhos, entre artigos e dissertações, alguns dos quais cito neste texto, têm mostrado boas práticas de educação literária empreendidas em nosso país por colegas docentes do Ensino Fundamental. Essas iniciativas, porém, ainda são poucas e pouco divulgadas⁸, estando muitas vezes restritas ao meio acadêmico, sem alcançar o grosso de quem está na linha de frente da educação básica em todo o país. Daí a urgência da ampliação da oferta de formação continuada para os docentes de Língua Portuguesa, para que travem contato com esses trabalhos e possam repensar e reformular beneficentemente suas práticas. Somente por meio da boa formação dos docentes é que as boas práticas de ensino poderão deixar de ser exceção.

⁸ Um dos trabalhos que se destacam nesse contexto de boas práticas de ensino de literatura nos últimos anos do Ensino Fundamental é o de Raquel Cristina de Souza e Souza. Em três artigos (SOUZA, 2016, 2018, 2019), a autora traz dados promissores sobre sua experiência com a adoção de instrumentos pedagógicos (notadamente os diários de leitura) os quais possibilitam o registro da recepção subjetiva do leitor. Tais instrumentos permitem ao docente verificar como o investimento subjetivo do aluno no texto que lê contribui para o “progresso intelectual e afetivo” (SOUZA, 2018, p. 89) desse leitor em formação, uma vez que tais registros dão conta, concomitantemente, do desenvolvimento das chamadas competências leitoras do educando e do envolvimento afetivo deste com a leitura literária. Outra prática que merece comentário é a de André Uzêda (2016), que trabalha a escrita poética autoral de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental a partir de um mergulho em um volume inteiro de poemas de Manuel de Barros, imersão que revela a esses estudantes todo um universo de sensações, imagens e afetos despertado pela palavra poética.

Então, quando afirmo não *estarmos* tratando satisfatoriamente a literatura na escola, refiro-me a uma parcela dos profissionais que lecionam a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a parcela que aborda o texto literário de um modo equivocado ao ponto de contribuir para o afastamento entre o aluno e a literatura em contexto escolar. E se uso a primeira pessoa do plural para dizer que não *estamos* ensinando literatura do modo como deveríamos, ou que há algo equivocado em *nossa* prática de ensino de literatura, é para assumir que *me incluo nessa parcela* cuja dimensão é difícil quantificar, mas que parece ser grande e abrangente o suficiente para estar de algum modo relacionada aos problemas que discuto aqui a partir das obras de Sorrenti (2009), Gens (2010), Secchin (2010), Pilati (2018), Pinheiro (2014), entre outros. Portanto, estou me referindo a *nós*, os docentes que, por desconhecimento, falta de tempo ou por qualquer outra contingência que afete a qualidade e efetividade de *nosso* trabalho, não *temos* em *nossas* aulas dado à literatura o tratamento que lhe é devido. Isto é, não *temos* priorizado a leitura literária — preferencialmente a leitura prazerosa — em detrimento de qualquer outro tópico de ensino baseado no texto literário.

Até bem pouco tempo atrás eu realmente achava estar ensinando literatura quando, sem partir do texto, tratava em minhas aulas conteúdos como figuras de linguagem, foco narrativo, estrutura da narrativa, versificação etc. Sobre essas e outras práticas equivocadas, minhas e de outrem, tratarei a seguir. Quanto às boas práticas de ensino de literatura que vêm sendo difundidas por inúmeros estudiosos da atualidade, notadamente pelos franceses encabeçados por Annie Rouxel (2012, 2013a, 2013b, 2014), elas serão abordadas no decorrer deste trabalho, sobretudo quando falo da metodologia da oficina literária de poesia concreta que aqui proponho.

2.2.1 Literatura no Ensino Fundamental: dos instrumentos pelas finalidades à finalidade de formar leitores

Como disse, eu achava estar ensinando literatura quando abordava em minhas aulas os recursos técnicos/estilísticos totalmente descolados das obras. Em muitas ocasiões, dependendo do conteúdo em questão — figuras de linguagem, por exemplo —, achava que seria mais simples partir já do conceito, exemplificando-o com pequenos fragmentos isolados. Então, somente depois, já no momento das chamadas atividades de fixação, eu pedia que os discentes identificassem o emprego daquele(s) recurso(s) que haviam acabado de “aprender” em textos que, se não integrais, eram ao menos excertos mais longos e devidamente contextualizados de alguma obra de maior extensão — no caso dos textos integrais, eram

poemas, crônicas e contos; no caso dos excertos, trechos de peças teatrais, de contos mais longos, de novelas, ou de romances.

Desse modo, ao promover em turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental atividades relacionadas à literatura cujo objetivo era mais o ensino da metalinguagem que a busca por promover leituras mais prazerosas de textos literários, eu estava tomando os instrumentos pelas finalidades (ROUXEL, 2012, p. 275). Hoje já não me admira que aqueles meus alunos — salvo exceções muito raras — deixassem transparecer em seus semblantes e em seu gestual o enfado que sentiam naquelas aulas. Enfadamento que agora entendo resultar de uma abordagem da literatura equivocada para qualquer etapa da educação básica, sobretudo para Ensino Fundamental, ao qual é oficialmente atribuído um modelo de ensino de literatura cujo objetivo dificilmente seria alcançado por meio das minhas antigas aulas.

Isso porque, a esta etapa de escolarização básica, segundo observa Neide Rezende (2014, p. 41), é atribuída mais ou menos explicitamente pelos documentos oficiais a tarefa de “formar leitores”⁹. Quanto ao Ensino Médio, cabe-lhe fornecer um estudo mais sistematizado da literatura. O que a autora não especifica é se está falando da formação de leitores em sentido lato ou exclusivamente do leitor literário. Presume-se que se trata de formar o leitor literário, pois é a sistematização dos conhecimentos de literatura o que se descreve como etapa posterior a esse processo formativo do Ensino Fundamental.

Rildo Cosson também menciona o fato de, na educação básica, haver essa divisão da educação literária em dois “territórios” (COSSON, 2020, p.166) bastante distintos entre si. Ao Ensino Fundamental cabe um modelo de ensino de literatura que o autor nomeia “paradigma da formação do leitor” (COSSON, 2020, p. 127-169) e o “território” que cabe ao Ensino Médio é o “paradigma histórico-nacional” (COSSON, 2020, p. 41-69), anacrônica opção brasileira de sistematização do ensino de literatura sob um viés historicista.

O que Cosson deixa mais claro que Rezende é que ele fala da formação de leitores em sentido abrangente, tomando a literatura como elemento principal desse processo formativo que visa não só ao literário, mas aos demais gêneros discursivos. Sobre isso Cosson afirma que, além de a literatura ser “o instrumento mais eficiente que se conhece para a criação do gosto e do hábito pela leitura” (COSSON, 2020, p. 133), a leitura literária potencializa o desenvolvimento de várias capacidades do leitor, como a criticidade, a autonomia ou qualquer outra qualidade que indique “uma competência superior” (COSSON, 2020, p. 133) na leitura.

⁹ Uso as aspas porque a própria autora também as usa ao falar da “formação de leitores”.

Muito antes de Cosson e Rezende, num livro que também trata do protagonismo da leitura literária na formação escolar do leitor *lato sensu*, Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988) já tratavam da divisão do ensino de literatura na educação básica em dois “territórios”. Isso, num tempo em que o Ensino Fundamental correspondia ao 1º grau de escolaridade e o Médio, ao 2º:

O 1º grau deve dar ênfase à constituição de um acervo de leituras, o mais vasto possível, exploradas em sua significação cultural, contudo sem a preocupação de classificações a partir de qualquer critério. Será no 2º grau que a sistematização teórica do conhecimento literário poderá ser introduzida, desde que, mesmo então, seja fundada na leitura prévia de textos. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 17).

Como se vê, as autoras falam especificamente da sistematização teórica da literatura como algo a ser desenvolvido no Ensino Médio, o, então, 2º grau. Quanto ao Ensino Fundamental, apesar de não dizerem diretamente que a formação de leitores cabe a esse período escolar, elas o fazem indiretamente, uma vez que tratam o, então, 1º grau como período em que se deve possibilitar ao aluno a constituição de um acervo de leituras, sendo esta construção de acervo um processo intrínseco a um outro processo maior, que é exatamente a formação do leitor, a qual dependerá das vivências culturalmente significativas proporcionadas pelas leituras feitas nesse percurso de construção.

Quatro anos antes dessas autoras, também é proposta por João Wanderley Geraldi ([1984] 2011, p. 48-62) a formação de um acervo de leituras do aluno no Ensino Fundamental com vistas ao aprofundamento dos estudos de literatura no Ensino Médio. Não cabe aqui tratar dos detalhes da proposta de Geraldi para o segundo segmento do Ensino Fundamental, mas falar da ideia central, que é a promoção da leitura livre como atividade escolar, e do que se objetiva com ela: acrescentar ao repertório de leituras do discente, no mínimo, dez narrativas de ficção por ano. Assim, acontecendo, conforme explica o autor, “a aplicação da proposta nos últimos quatro anos do fundamental, ao final cada aluno terá lido, no mínimo, quarenta romances, o que lhe permite efetivamente realizar estudos de literatura durante o segundo grau” (GERALDI, [1984] 2011, p. 49). Nesse sentido, sendo a constituição de um acervo um processo imprescindível para a formação do leitor, como se disse no parágrafo anterior, vê-se que também Geraldi pensa no Ensino Fundamental como etapa em que essa formação deva se dar, cabendo os estudos de literatura de modo sistematizado ao Ensino Médio.

Entendido assim o papel da educação literária em cada uma das duas etapas da educação básica, cabe verificar o que dizem a esse respeito nossos dois únicos referenciais

curriculares oficiais para o Ensino Fundamental¹⁰, etapa de escolarização à qual se volta este trabalho. Todavia, mais que confirmar se a formação de leitores é oficialmente atribuição do Ensino Fundamental, deseja-se com essa averiguação dos documentos curriculares oficiais verificar o peso que cada um deles confere à literatura nesse processo formativo em específico. Isso porque, sendo referenciais para o nosso currículo, talvez seja o papel por eles atribuído à literatura na formação escolar aquilo que tem influenciado — e que ainda há de influenciar — de alguma forma o tratamento que nós docentes temos dado — ou que havemos de dar — ao texto literário em nossas aulas de Língua Portuguesa.

Começo pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a qual a abordagem do texto literário no segundo segmento do Ensino Fundamental deve estar a serviço de promover a “continuidade da *formação do leitor literário*” (BRASIL, 2017, p. 138, grifo meu). Na verdade, mais que promover a continuidade dessa formação, o documento diz que se deve “garantir a *formação de um leitor-fruidor*” (BRASIL, 2017, p. 138, grifo meu). Ou seja, na BNCC, quando se fala do papel da literatura na formação do leitor, não se está falando de um leitor pragmático, ou de um leitor genérico (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 15), mas especificamente de um leitor capaz de fruir esteticamente uma obra literária.

Já nos PCN, a menção à formação do leitor relacionada à literatura aparece, mas de forma indireta, em um comentário crítico relacionado às abordagens utilitaristas do texto literário promovidas na escola. No comentário, afirma-se que esse tipo de abordagem utilitarista não traz contribuição significativa “para a *formação de leitores* capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998a, p. 27; BRASIL, 1998b, p. 30, grifo meu).

Deve-se dizer, contudo, que há nos PCN outras menções acerca da formação de leitores, mas num contexto mais geral. Tão geral que se torna multigenérica e multidisciplinar. Multigenérica porque, nas passagens desse referencial curricular em que se fala mais diretamente sobre formar leitores, diz-se que esse processo deve se dar por meio do estudo dos inúmeros gêneros textuais contemplados pelo ensino de Língua Portuguesa, incluindo-se aí e em pé de igualdade com os demais gêneros, os textos literários.

Assumir a tarefa de *formar leitores* impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de

¹⁰ Contam-se aqui apenas os referenciais curriculares nacionais para o Ensino Fundamental que vigoraram após o fim da ditadura militar no Brasil, nos idos de 1985. Mas cabe salientar que o mais antigo desses referenciais, os PCN, só foi instituído uma década após a promulgação da Constituição de 1988, marco legal da redemocratização de nosso país.

textos de complexidade real, tal *como circulam socialmente na literatura e nos jornais*; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998a, p. 70, grifo meu).

Como se vê, nos PCN a formação do leitor é pautada em *todos* os gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, não cabendo aos textos literários, nesse processo formativo, importância maior que a conferida aos textos jornalísticos, por exemplo. Eis um dos problemas que se costuma apontar nos parâmetros curriculares (CECHINEL, 2019, p. 2-3; NASCIMENTO, 2019, p. 124; COSSON, 2020, p. 164; MÜLLER, 2016, p. 20; ROCHA, 2019, p. 38). No que diz respeito ao ensino de literatura, talvez, o principal problema. Mas falarei novamente sobre isso depois, numa seção deste trabalho dedicada exclusivamente a expor o impacto negativo que, de algum modo, os documentos oficiais podem ter no tratamento dispensado ao texto literário no Ensino Fundamental.

Além desse caráter multigenérico o qual acabei de expor, afirmei acima que a ideia de formação de leitores que se faz nos Parâmetros Curriculares Nacionais também tem caráter multidisciplinar. Isso significa que, para os PCN, a despeito de a atribuição de formar leitores ser sobretudo da disciplina Língua Portuguesa, esta não é incumbência exclusiva, sendo delegada também às demais disciplinas as quais compõem a educação escolar. Segundo o documento, essa formação leitora pautada na multidisciplinaridade encontra justificativa no fato de a língua ser um sistema de representação do mundo e, como tal, ela atua na expressão de todos os campos do saber (BRASIL, 1998a, p. 31) e, por conseguinte, na comunicação de todas as disciplinas do ensino escolar.

Pode-se ver então que ambos os referenciais curriculares oficiais, cada um ao seu modo colocam a formação do leitor como algo que deva ocorrer principalmente durante o Ensino Fundamental. Nesse sentido, a despeito de todas as críticas já feitas a esses referenciais curriculares no campo do ensino de literatura na educação básica, ao menos eles apontam para a mesma direção indicada por vários autores envolvidos com pesquisas nessa área, como os aqui citados — Rezende (2014), Cosson (2020), Aguiar e Bordini (1988) e Geraldi ([1984] 2011).

Deve-se lembrar, contudo, que a BNCC é um documento recém-chegado, cuja vigência tem início em 2020 e, por ser tão recente, seus resultados no ensino ainda não podem ser verificados. O referencial curricular oficial que vinha orientando nossa prática de ensino desde o final da década de 1990 até bem pouco tempo são os Parâmetros Curriculares Nacionais. Estes trouxeram importantes inovações para o ensino de Língua Portuguesa,

sobretudo no que diz respeito à adoção da perspectiva sociointeracionista¹¹, que, como aponta Lucia Teixeira, deslocou “a ênfase do ensino de língua da gramática para o texto” (TEIXEIRA, 2019, p. 371), o qual, nessa perspectiva, é tomado como o elemento primordial da comunicação social, portanto, ponto de partida e de chegada do ensino escolar de L1¹².

Essa centralidade do texto no ensino é, pois, condizente com a visão ampla de formação de leitores preconizada pelo documento. Porém, por inúmeras razões as quais ainda serão aqui tratadas, muitas vezes o que é para ser central permanece coadjuvante. O que se verifica ainda é a continuidade de uma prática de tratamento escolar do texto muito anterior aos PCN e que, mesmo sendo muito criticada por esse documento, a ele resistiu, assim como tem resistido por séculos até os dias de hoje. Não é raro o texto literário ser ainda hoje vitimado por uma prática cuja origem remonta à Antiguidade, período em que ele se tornou modelo para os usos da língua (ZILBERMAN, 2009) e, conseqüentemente, para o ensino — muitas vezes descontextualizado — desses usos. É sobre esta prática tão antiga, a de tomar o texto literário como um pretexto para o ensino de língua e de outros tópicos alheios à literatura, que tratarei na seção a seguir.

2.2.2 Ditadura e texto pretexto: os ecos do tecnicismo após a reabertura

Acabamos de ver que os textos oficiais, em consonância com trabalhos das últimas quatro décadas sobre a educação literária no Ensino Fundamental, tratam esta etapa da educação escolar como período de formação do leitor. A esse respeito, vale destacar o pioneirismo de Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini, que em 1988 já divulgavam essa ideia em nosso país. Num livro em cujo título se associa a literatura à formação de leitores¹³, elas já tratavam o Ensino Fundamental como uma etapa em que o trabalho com o texto literário deve visar proporcionar ao aluno a constituição de um acervo de leituras, ação crucial para a formação do leitor.

Ainda sobre o pioneirismo de Aguiar e Bordini, deve-se também mencionar que já naquela época, ao defender a necessidade de um ensino de literatura voltado para a formação

¹¹ Nessa perspectiva, ensinar língua é oferecer meios para que o aluno reconheça e utilize os recursos linguísticos como ferramentas de construção de discursos adequados a determinados contextos de comunicação. Assim sendo, formar o leitor pragmático é buscar possibilitar aos educandos o acesso aos saberes necessários para o desenvolvimento da capacidade de reconhecer no texto lido essas ferramentas.

¹² Quando se fala aqui do ensino de L1, refere-se ao ensino de língua materna, a língua primeira.

¹³ AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

de leitores, as autoras discutiam cinco métodos de ensino voltados para esse fim. Entre esses métodos, havia um baseado nas teorias recepcionais, corrente teórica que, naquele tempo, era ainda bastante desconhecida no campo dos estudos literários no Brasil (PINHEIRO, 2014, p. 8). Isto é, Aguiar e Bordini há mais de trinta anos antecipavam assuntos e teorias que hoje estão no centro das discussões sobre o ensino escolar de literatura.

Da mesma forma, se naquele tempo já apontavam para metodologias de ensino de literatura que hoje são consideradas inovadoras e potencialmente mais exitosas, também já reprovavam com veemência algumas práticas que, embora sejam consideradas anódinas ou contraproducentes para o processo de formação leitores de literatura, são até hoje bastante comuns no trato escolar das obras literárias. Uma dessas práticas reprovadas, a que interessa nesta seção, é dirigida à utilização do texto literário principalmente como um corpus para análises gramaticais (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 33, 35).

Poucos anos antes de Aguiar e Bordini publicarem tais críticas, em 1982, falando exatamente da abordagem utilitarista da obra literária, em especial, da abordagem gramatical, Marisa Lajolo (1984) cunhava o conceito do *texto pretexto*, isto é, o texto funcionando como “intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo” (LAJOLO, 1984, p.53). Ela o disse em um ensaio que hoje pode ser considerado um clássico da área de estudos sobre o ensino de língua e literatura. Não menos importante é o livro em que esse ensaio foi publicado: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Trata-se de uma coletânea em que Regina Zilberman reuniu inúmeros autores com o objetivo de, como o próprio título da obra entrega, propor alternativas para o enfrentamento da crise da leitura em nossas escolas. Então, se os textos desse volume organizado por Zilberman estavam intimamente ligados à crise na leitura escolar em nosso país, o ensaio de Lajolo apresentava como um dos fatores a contribuir para essa crise exatamente a prática de se tomar o texto como um pretexto para fins educacionais diversos, mas totalmente desconectados da natureza literária da obra em estudo. Para a autora, naquele tempo, uma abordagem que não respeitasse essa natureza específica do texto acabava por violentá-lo.

Mas, sobre esse ensaio de Lajolo falarei novamente mais adiante. Neste momento me interessa somente apresentar o conceito que ele inaugura, o do *texto pretexto*, e o momento histórico em que ele surge, para mostrar que, apesar de essa prática do texto ser tomado como pretexto já ser condenada por especialistas na década de 1980, ela era bastante condizente com a visão que, em geral, se tinha do ensino de Língua Portuguesa naquele período da nossa história, conforme veremos na contextualização histórica a seguir. Contextualização cujas informações de cunho político e pedagógico também serão úteis quando se for tratar aqui de

nosso momento atual e das motivações para que, nas aulas de Língua Portuguesa de hoje, ainda se recorra à obra literária exclusivamente como um pretexto para aprendizagens diversas, mas todas elas alheias ao que o objeto de estudo tem de estético e, portanto, de artístico, de literário.

Quando Aguiar e Bordini lançam a pioneira obra supracitada, no qual condenam, entre outras coisas, a prática do texto como pretexto, o ano era 1988. Era uma época ainda muito próxima ao período de redemocratização política no Brasil, ocorrida em 1985, mas cujos efeitos libertadores ainda não haviam alcançado a escola, conforme se pode atestar no seguinte panorama do ensino de literatura e da educação como um todo naquele tempo:

As orientações curriculares, ainda inalteradas, que salientam a função da escola como reforço ideológico de um Estado autoritário, encerram um elemento crucial para a análise da situação do ensino de literatura que, na prática, já foi diagnosticada como deficitária. É a visão formalista da experiência escolar como algo que deve ser ordenado, mas cujo conteúdo precisa ser controlado” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 35-36).

Vivíamos, como se pôde ver no excerto, os resquícios do modelo oficial de ensino do regime militar, a pedagogia tecnicista. Expressão pedagógica da lógica produtivista capitalista, o tecnicismo se orientava por princípios que vigoravam no sistema produtivo: “racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2013, p.381), pregando a reorganização do processo educativo para que este se tornasse “objetivo e operacional” (SAVIANI, 2013, p.381). Nessa concepção de educação, buscava-se uma formação que pudesse agregar valor à mão-de-obra que se formava nas escolas, conforme a Teoria do Capital Humano, de Schultz. Segundo sua teoria, “o investimento no homem pode aumentar tanto as suas satisfações quanto os serviços produtivos, que são a sua contribuição quando trabalha” (SCHULTZ, 1973, p. 14), sendo “a escolaridade e a educação de nível mais alto” (SCHULTZ, 1973, p. 17)¹⁴ algumas das “atividades de investimento que podem aumentar as capacidades que contam da força de trabalho” (SCHULTZ, 1973, p. 17). Ou seja, investir na formação do trabalhador (o capital humano) pode aumentar a produtividade dos trabalhadores e, desse modo, gerar mais ganhos para os empregadores. Então, o valor que se agrega à mão-de-obra formada pela educação tecnicista é um valor pecuniário, cujo destino é a conta bancária do capitalista.

Assim, para que se possa justificar a oficialização desse modelo de educação, parte-se do princípio da seguinte reação em cadeia: esse tipo de instrução mais racional pode tornar a

¹⁴ Cabe esclarecer que, em se tratando da lógica produtivista, o tipo de escolaridade e educação de nível alto que se fala aqui não tem um viés humanista de formação, mas uma orientação técnica, para formar especialistas.

educação mais eficiente; a educação eficiente e voltada para o treinamento da mão-de-obra pode contribuir para o aumento da produtividade dos trabalhadores. A produtividade maior traz mais ganhos para os empregadores e, por conseguinte, crescimento econômico da pátria mãe desse capital humano. Assim, “tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente” (SAVIANI, 2013, p. 364) instituiu-se, com a promulgação da lei 5.692/71, a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) de 1971, o modelo produtivista de educação no Brasil. Essa lei, conforme afirma Garcia (2018), teve como resultado “profundas mudanças no sistema educacional brasileiro, ao estabelecer que os objetivos da educação seriam direcionados para as necessidades do mercado de trabalho” (GARCIA, 2018, p. 460). Essa mudança, apesar de ter se dado por obra da mão pesada da ditadura militar, foi pensada, proposta e patrocinada pelos maiores interessados nessa reformulação produtivista do ensino nacional, a burguesia brasileira e seus associados corporativos internacionais, sobretudo estadunidenses.

O tecnicismo era, pois, o modelo educacional ideal para atender aos interesses dessas forças, em nome das quais cabia à escola “proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social” (SAVIANI, 2013, p. 383). A ideia era a formação de uma população que seria consumidora dos bens industrializados e, ao mesmo tempo, mão-de-obra para abastecer a máquina capitalista, sobretudo as grandes corporações multinacionais que se instalaram no país durante o processo de industrialização impulsionado no governo de Juscelino Kubitschek (SAVIANI, 2013, p. 351, 361).

Era principalmente em nome dessas corporações e da elite brasileira que o governo militar trabalhava, buscando garantir a conservação tanto da pobreza resignada dos trabalhadores, o que barateava a mão-de-obra no país, quanto da ilusão de crescimento econômico, que mantinha a classe média numa bolha de consumo e alienação. O modo de manter essa máquina funcionando bem era o governo atuar simultaneamente como capataz e como capitão-do-mato a serviço das corporações. Capataz porque, ao oficializar um modelo de ensino com fins pragmáticos, cuidava para que o sistema de educação trabalhasse adequadamente para entregar ao mercado a mão-de-obra do modo como fora encomendada. Ao mesmo tempo, esse modelo pragmático de ensino não permitia que a educação formal frutificasse qualquer forma de pensamento crítico, evitando, assim, que eventuais discordâncias fossem ensejadas pela educação escolar. Capitão-do-mato porque lançava mão da censura, de prisões, da tortura e de assassinatos para sufocar vozes discordantes, afastando, desse modo, o perigo de que todo esse trabalho em prol das corporações fosse posto a perder

por uma guinada política à esquerda capitaneada por intelectuais, artistas e movimentos sociais, principalmente os sindicais e os estudantis.

Neste contexto, a escola de orientação tecnicista promoveu uma formação utilitarista, tomando como “útil” aquilo que servia tanto ao governo militar, quanto aos empregadores. Para aquele o conteúdo útil transmitido aos educandos eram “valores” morais e cívicos, necessários à manutenção da ordem política; para estes, úteis eram os conhecimentos básicos necessários para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Para ambos, útil era um ensino que não suscitasse a reflexão crítica. Sendo assim, as disciplinas da área das ciências humanas e as que tratavam de manifestações artísticas eram totalmente destituídas de qualquer viés crítico, porque o sistema estava organizado para “minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 2013, p. 382). Mas, se a subjetividade ainda assim se manifestasse na escola, seja em meio ao corpo docente, ou entre os discentes, o modo de “minimizá-la” podia ser a ameaça, a prisão, o exílio, a tortura, ou a morte pelas mãos das forças de segurança subordinadas ao regime militar.

Numa conjuntura como essa, de repressão e tecnicismo, chega a ser compreensível que os professores de Língua Portuguesa¹⁵ da educação básica, em especial os do Ensino Fundamental, praticassem um ensino baseado no uso do texto como pretexto. Principalmente porque se tratava de um período em que a língua portuguesa “passou a ser considerada instrumento para o desenvolvimento nacional” (MÜLLER, 2016, p. 15). Nesse contexto, o ensino escolar de nosso idioma tinha de contribuir para esse desenvolvimento, transmitindo aos educandos os saberes necessários para que fossem capazes de falar e escrever “corretamente” e, também, para dominar as habilidades de escrita e de leitura requeridas pelo mercado de trabalho. Para esse fim, o texto como pretexto mostrou-se um recurso bastante útil ao regime e ao mercado. Útil a este, porque, do ponto de vista pragmático do tecnicismo, a literatura servia, então, como a provedora dos modelos de “bons” usos da língua, um *corpus* para estudos gramaticais voltados para o ensino da norma padrão, muitas vezes deixando de lado o trabalho estético das obras, tipo de saber inútil para os capitalistas que patrocinavam

¹⁵ Na época em questão, a disciplina que hoje conhecemos por Língua Portuguesa, segundo informa Magda Soares, recebia três denominações diferentes, conforme fosse a etapa da escolarização em que ela fosse ministrada. Nas séries iniciais do então chamado 1º grau — que hoje conhecemos por primeiro segmento do Ensino Fundamental — a disciplina era chamada Comunicação e Expressão; nas séries finais do 1º grau — nosso atual segundo segmento do Fundamental — a disciplina era tratada por Comunicação em Língua Portuguesa; e no 2º grau — o atual Ensino Médio — estudava-se Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (SOARES apud GARCIA, 2018, p. 460). Outra autora, Lúcia Chiappini, não fala destas duas últimas, mas informa que a denominação Comunicação e Expressão foi instituída pela supracitada LDB de 1971 (CHIAPPINI, [1984] 2011, p. 20).

aquele sistema de ensino. Para o regime político totalitário, o uso do texto como pretexto tinha utilidade na medida que minimizava o perigo de eventuais rebeliões políticas do povo, já que esse modo utilitarista de se tratar a obra literária dificilmente ensinaria algum debate de ordem estética ou social nem suscitaria o desenvolvimento de um senso crítico dos alunos.

No entanto, quando digo que o ambiente repressivo e tecnicista dos anos de ditadura militar torna compreensível a adesão dos docentes de Língua Portuguesa ao trabalho meramente instrumental com o texto literário, não se deve entender que, com os argumentos apresentados no parágrafo anterior, se esteja endossando esse modelo funcionalista de trabalho com a obra literária. O que se deseja dizer é que, diante de todas as circunstâncias daquele momento histórico, fica difícil recriminar quem utilizava as obras literárias exclusivamente para trabalhar gramática e para as chamadas atividades de interpretação de textos. Afinal, era o sistema que assim o ordenava, numa época em que a própria vida era o preço que se podia pagar por qualquer tentativa de subversão da ordenação social imposta pelo regime militar.

Esse modelo utilitarista de ensino de língua portuguesa que se vale do texto literário como pretexto foi largamente empregado durante a ditadura militar, visto que era totalmente condizente com a pedagogia tecnicista oficializada pelo governo militar na década de 1970. Porém, quando a reabertura política se consolidou em 1985 e deu-se por encerrada a ditadura militar, mesmo que houvesse por parte dos educadores uma grande insatisfação com o modelo tecnicista, como é o caso de Aguiar e Bordini (1988), não aconteceu uma brusca ruptura com o modo de ensinar comum no período ditatorial. Sobre esse fato, Dermeval Saviani (2013) explica que, “adentrando pelos anos de 1980, essa orientação [produtivista] esteve na mira das tendências críticas, mas manteve-se como referência da política educacional. E, embora flexibilizada, permaneceu nessa posição mesmo na Nova República” (SAVIANI, 2013, p. 365). Ou seja, já não havia a patrulha ideológica do regime autoritário, mas, mesmo após o fim da ditadura militar, na falta de uma reformulação imediata da política educacional nacional, continuava prevalecendo a concepção produtivista de educação. O tecnicismo continuava a ser o modelo pedagógico oficial.

Por isso, a partir da redemocratização até a chegada dos PCN — um longo período de transição de mais de uma década —, por falta de outra orientação oficial, era o modelo utilitarista de ensino de língua portuguesa que ainda vigorava. Já vimos um depoimento sobre esse fato três páginas atrás, na citação em que Aguiar e Bordini afirmam que o fato de, em 1988, ainda vigorar a pedagogia oficial da ditadura militar contribuía tanto para a manutenção

da imagem da escola como aparelho repressivo do Estado quanto para a situação deficitária do ensino de literatura (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 35-36).

É a esse período de transição ao qual se refere Débora Nascimento (2019, p. 131) quando afirma que, antes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, nas aulas de Língua Portuguesa costumava-se utilizar o texto literário para a promoção de análises gramaticais. A autora também sustenta que, mesmo após o advento dos PCN, a prática do texto literário como pretexto teve continuidade, mas o foco da análise mudou da gramática para a identificação de características dos gêneros textuais em torno dos quais o currículo do ensino de Língua Portuguesa foi organizado (NASCIMENTO, 2019, p. 132). No entanto, o que ainda se vê nas aulas de Português, em parte, contradiz o que afirma a autora. As análises gramaticais a partir de textos literários ainda têm bastante espaço nas aulas de Português conforme será visto nas várias citações que transcreverei mais adiante. Logo, o que parece mais preciso dizer é que, após o advento dos PCN, o texto passou a ser pretexto também para atividades de reconhecimento de características específicas do gênero textual ao qual pertence a obra literária analisada.

Ou seja, apesar de a abordagem utilitarista do texto literário ter hoje outras finalidades além do estudo gramatical, este não deixou de ser largamente praticado. Trata-se de uma prática já enraizada no ensino de língua materna no Brasil, cuja continuidade no tempo pode ser verificada no apanhado de citações a seguir. Ordenadas cronologicamente, desde meados da década de 1980 até o recente ano de 2019, elas são falas de autores com experiência no ensino de literatura na educação básica e/ou na formação de professores. Como se pode ver, todos fazem menção à utilização de obras literárias para o ensino de outros conteúdos que não elas mesmas, em especial para o ensino de gramática¹⁶.

Outra forma de *exemplaridade* desempenhada pelo *texto* é sua *dimensão de repositório de ocorrências linguísticas* que seguem à risca as *normas gramaticais* cultas. Rui Barbosa, Euclides da Cunha, [Padre] Vieira e até Machado de Assis costumam ser as vítimas preferidas dos que veem no *texto pretexto* para sapecar na criançada *regências, colocações e concordâncias* em desuso. (LAJOLO, 1984, p.56, grifo meu).

[Conforme pesquisa realizada em 1984 na cidade de Porto Alegre, pelo Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS, sobre os modos de trabalho com o texto literário então empreendidos pelos docentes, verificou-se que a] leitura descompromissada, livre e estimulante da imaginação e da criatividade ou do senso crítico não é, portanto, enfatizada. *A cada leitura correspondem atividades de responder*

¹⁶ Embora uma simples menção devidamente referenciada a cada um desses trabalhos associados à temática do texto literário como pretexto tivesse sido um modo mais econômico de defender meu argumento, achei importante fazer a transcrição literal das falas e ordená-las cronologicamente para enfatizar o caráter de continuidade de uma prática de ensino muito comum até os dias de hoje.

exercícios gramaticais e de redação, sem qualquer relação com o caráter artístico de um texto literário [...]. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 33, grifo meu).

As sugestões metodológicas [das diretrizes curriculares gaúchas na década de 1980] ainda podem ser questionadas quanto ao modo como tratam o texto e as atividades propostas. *O texto literário é* neles (sic) *pretexto para o estudo da gramática* e, se desencadeia as ações, não é vinculado à experiência de vida do aluno, o que afeta seu poder de mobilização para o ato de ler. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 35, grifo meu).

Independentemente de sua condição social, a criança existe em estado de poesia até que esbarra na *sistematização da linguagem*: a escola põe a ensiná-la a *medir as sílabas, a grifar os substantivos do poema, a circular os verbos, a encontrar os dígrafos*, e por aí vai. (SORRENTI, 2009, p. 18, grifo meu).

De modo geral, esta tradição [escolar do ensino de leitura e escrita] se concentra na fixação de padrões, normas e tipologias. A consequência de tal concentração é que se dá ao desvio muito pouco tento: *o texto literário só tem significativo rendimento quando permite o exercício de descrições gramaticais legitimadas e serve como mostruário de escrita modelar*. (GENS, 2010, p. 5, grifo meu).

Enquanto a *poesia estiver a serviço de algo* — passar de ano, *fazer análise sintática*, ser aprovado no vestibular ou no ENEM — ela presta seu desserviço, posto que perde seu caráter lúdico e de ócio, como convém. Não é à toa que nossos alunos se mostrem desinteressados e pouco propensos à leitura do texto poético em sala de aula, pois ali a leitura está sempre com uma função utilitária — e que não é, em nenhuma instância, ela mesma. (UZÊDA, 2016, p. 188, grifo meu).

É comum também encontrar, nos materiais didáticos, *poemas sendo usados para o exercício da análise sintática ou morfológica pura, como exemplos de lições gramaticais e como verdadeiras “engrenagens” de tropos de linguagens que são explicados de forma isolada e técnica*, com referência única à dimensão interna do poema. (PILATI, 2018, p. 24, grifo meu).

Em todos os livros didáticos [do 6º ao 9º ano] analisados [no início dos anos 2000], o que é mais comum é o uso meramente pragmático dos poemas, cujas escolhas quase sempre estão articuladas a conteúdos programáticos e/ou temas de “projetos”. (PINHEIRO, 2018, p. 126).

[...] é muito mais comum encontrar o texto-pretexto, de que fala Lajolo [...], a serviço das pretexto atividades reducionistas, que contabilizam a leitura e fazem “render” pedagogicamente o luxo do contato com a literatura. A “resposta”, no sentido escolar, significa o resultado, o lucro pedagógico, que mostra que, afinal, não se perdeu tanto tempo assim e, por fim, *literatura pode ensinar alguma coisa, como regência verbal, ortografia e gêneros textuais*. (STEPHANI; TINOCO, 2019 p. 51-52, grifo meu).

Historicamente, sabe-se que, antes de documentos como os PCN, *o texto literário costumava ser usado como pretexto para análises gramaticais, com exercícios nos quais se extraíam algumas frases do texto para que fosse analisada, por exemplo, a função sintática de termos*. Após os PCN, [...] continuou-se a usar os textos literários como pretextos, nesse caso para a verificação das características e para o enquadramento dos textos dentro dos gêneros, vistos como uma espécie de camisa de força com regras muito fixas e imutáveis. (NASCIMENTO, 2019, p. 131-132, grifo meu).

Como pode ser visto, são várias as referências à abordagem utilitarista do texto literário, assim como também são várias as transcrições — a maioria delas — cujos grifos feitos por

mim evidenciam que a prática de tomar as obras literárias como *corpus* de análise gramatical tem grande espaço nas aulas de Língua Portuguesa até os dias de hoje. Provavelmente existem ainda muitas outras obras que mencionam esse fato, mas somente estas já nos fornecem um retrato bastante fiel do que, por quase quatro décadas, tem acontecido com o texto literário em algumas de nossas escolas. A fidelidade desse quadro não só se deve à quantidade de relatos que o compõem como ao fato de abrangerem experiências relacionadas a todos os níveis da educação básica, localizadas em regiões diversas e vivenciadas em momentos históricos diferentes, tanto na rede pública, quanto na particular.

Neusa Sorrenti (2009, p. 18), por exemplo, fala da literatura infantil que tem lugar no primeiro segmento do Ensino Fundamental, enquanto os relatos de André Uzêda (2016, p. 188) e de Débora Nascimento (2019, p. 131-132) são referentes à suas experiências no segundo segmento do Ensino Fundamental. Alexandre Pilati (2018, p. 24), por sua vez, fala sobre sua experiência no Ensino Médio e a perspectiva da abordagem de Hélder Pinheiro é a de professor universitário que atua na formação continuada de professores de Língua Portuguesa em nível de pós-graduação.

Relativamente à geografia dessas experiências, a maioria de seus autores atuam em estados da região Sudeste (Lajolo - SP; Sorrenti - MG; Gens, Uzêda e Nascimento – RJ). Contudo, também há nessas citações representantes das demais regiões do país: Sul (Aguiar e Bordini - RS); Centro-Oeste (Pilati e Tinoco - DF); Nordeste (Pinheiro - PB); e Norte (Stephani - TO).

No que diz respeito ao período histórico, Marisa Lajolo (1984, p.56) trata da educação do final do regime militar, Aguiar e Bordini (1988, p. 33, 35) se referem ao período imediatamente posterior ao fim da ditadura e a fala de Débora Nascimento (2019, p. 131-132) abrange um período de mais de vinte anos, talvez trinta, cujo início data mais ou menos do mesmo momento reportado por Aguiar e Bordini e cujo fim remonta quase que aos dias atuais, visto que ela trata em seu trabalho dos PCN, referencial teórico ainda vigente na época de sua pesquisa e cuja vigência teve fim na passagem do ano de 2019 para o de 2020. Além disso, nesse período contemplado pelo trabalho de Nascimento houve a mudança por ela relatada, uma mudança de objetivo do trabalho com o texto literário a partir dos gêneros textuais, mas não da atitude de tratar o texto como pretexto.

Quanto à natureza da instituição escolar, entre as citações acima, a fala de Hélder Pinheiro (2018, p. 126) está relacionada à abordagem recebida pela poesia em livros didáticos utilizados tanto em escolas públicas quanto em particulares. Adriana Stephani e Robson

Tinoco (2019 p. 51-52), por seu turno, falam sobre o contexto da leitura literária nas instituições públicas de ensino.

Como visto, então, as citações acima constituem um apanhado de depoimentos razoavelmente abrangente sobre uma prática de ensino que toma o texto literário (às vezes exclusivamente) como um instrumento de ensino e não como um fim em si. Por meio da reprodução dessas falas, busco fundamentar a ideia de que a utilização do texto pretexto para o ensino de outros conteúdos, sobretudo o de gramática, é uma prática arraigada em nossa cultura educacional. Esse modo de tratar as obras literárias, porém, não é novidade para ninguém que esteja envolvido de algum modo com o ensino de Língua Portuguesa na educação básica — seja como docente ou como formador de docentes. Inclusive, os próprios referenciais curriculares oficiais mencionam em tom de reprovação essa maneira pragmática de tratar o texto literário. Nos PCN, por exemplo, vemos isso no seguinte excerto:

É possível afastar uma série de *equivocos* que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, *tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais)* que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998a, p. 27; BRASIL, 1998b, p. 30, grifo meu).

Nos PCN, como se pôde ver, a utilização do texto como pretexto não só é mencionada como é condenada, considerada equivocada por não contribuir para a aquisição das aprendizagens especificamente relacionadas à leitura literária. Já a BNCC põe a abordagem puramente pragmática do texto literário como algo que pode prejudicar os benefícios que o pleno gozo da literatura pode proporcionar. Vejamos:

Para que a função utilitária da literatura — e da arte em geral — possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora é preciso supor — e, portanto, garantir a formação de — um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2017, p. 138).

O trecho acima não deixa pairar dúvidas de que, conforme a atual visão oficial expressa pela BNCC, a abordagem meramente utilitarista do texto literário é antagonista da emancipação humana por meio da literatura literária. Isso porque o uso exclusivamente instrumentalista do texto toma o lugar de uma educação literária voltada a criar experiências estéticas plenas, cuja fruição pode proporcionar ao sujeito leitor estes três efeitos emancipadores: humanização, transformação e mobilização.

Fica claro, portanto, que os referenciais curriculares oficiais consideram negativo o tratamento exclusivamente utilitarista que, muitas vezes, a escola tem dispensado às obras

literárias. Entretanto, é necessário esclarecer que isso não quer dizer que um texto de literatura não possa ser utilizado como apoio para outros estudos, mas significa que ele não deve ser somente um apoio. Ambos os documentos consideram que o texto, qualquer que seja o gênero ao qual pertença, além de ser estudado em sua especificidade, deve ser o ponto de partida para o estudo de quaisquer conteúdos a ele relacionados, até mesmo os gramaticais. O importante é que a metalinguagem e outros estudos de cunho teórico não sejam tomados como um fim em si mesmo (BRASIL, 2017, p. 71), mas que constituam conhecimentos os quais auxiliem no estudo do texto. Isto é, para os referenciais curriculares oficiais, o texto até pode ser pretexto, mas não pode ser somente um pretexto.

É mais ou menos isso que Lajolo, autora que definiu o conceito de texto pretexto, nos diz hoje (2009). Em um ensaio que revisita o clássico “O texto não é pretexto” (LAJOLO, 1984), ela reutiliza no título novo a afirmação que compõe o título original, mas a complementa com uma pergunta: “Será que não é mesmo?” E, se no ensaio da década de 1980 a autora dizia peremptoriamente “O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser.” (LAJOLO, 1984, p. 52), no ensaio mais recente ela considera essa afirmação ingênua e diz que hoje não vê como se pode trabalhar o texto na escola ignorando as várias dimensões — “ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva” (LAJOLO, 2009, p. 107) — que ele abarca, porque são essas dimensões os fios que dão corpo ao texto, isto é, cada uma delas exerce uma função na tecitura da obra literária. São essas dimensões que nos permitem compreender como se configura o contexto em que a obra surge e, segundo a autora, é esse contexto que dá conta da produção, da circulação e da leitura de um texto. Para Lajolo, é isso o que de fato importa ensinar, porque é nessa noção de contexto “que se abrigam as diferentes leituras que um texto recebe ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores” (LAJOLO, 2009, p. 108).

No entanto, não é esse tipo de abordagem que historicamente temos visto predominar em nossas salas de aula. Pelo contrário. Um trabalho com o texto que, como propõe Lajolo, leve em consideração as muitas dimensões implicadas em seu contexto é incomum em nossas escolas no Ensino Fundamental. Ele só acontece no Ensino Médio, no qual se contempla mormente a dimensão histórica das obras como fio condutor das análises, estando sempre sujeitadas a esta a exploração das outras dimensões (social e linguística, por exemplo).

No Ensino Fundamental, a realidade da exploração do texto literário é outra. Foca-se não necessariamente nos aspectos linguísticos distintivos da obra, por exemplo, mas nas ocorrências linguísticas do texto que possam ser proveitosas para o ensino da língua em si. Ou seja, estamos muito longe do tipo de abordagem do texto literário que propõe Lajolo, mas não

por culpa dos docentes. O fato é que um trabalho da obra literária que considere suas várias dimensões requer ao menos duas coisas escassas em nosso sistema de ensino: boa formação dos professores para o trabalho com a literatura na educação básica — mas, principalmente, no Ensino Fundamental —¹⁷ e tempo hábil dentro dos apertados programas de aula para a execução de atividades com esse grau de aprofundamento.

Assim, o que se dá em nosso cotidiano escolar, sobretudo no Ensino Fundamental, é o trabalho com a obra literária sujeitada a atividades de deciframento dos sentidos já estabelecidos por alguma “autoridade” no assunto¹⁸ e a exercícios de análise metalinguística as mais diversas, sobretudo as gramaticais e textuais, mas normalmente desconectadas do contexto no qual se insere o objeto artístico em estudo: o texto. Vigora o texto tomado somente como pretexto.

Sendo essa, então, a realidade constatada, cabe questionarmos o que motiva a manutenção de uma prática que, além de ser reprovada por estudiosos há quase quatro décadas, é também, ao menos no discurso que se manifesta nos PCN e na BNCC, oficialmente condenada pelo estado. Buscando respostas para esse questionamento, no curso das leituras que amparam este estudo, me deparei com algumas das razões para que o texto literário, no mais das vezes, receba de nós, docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, um tratamento puramente pragmático e, portanto, não seja estudado a partir de sua especificidade estética nessa etapa da educação escolar. São essas razões que discutirei a seguir.

2.3 A escola não é mesmo um caso de poesia

Se, como vimos anteriormente, o ensino de literatura em geral tem sido preterido nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental em razão de uma abordagem instrumental do texto literário, estudiosos nos alertam que a situação específica do ensino de poesia nessa etapa de escolarização é ainda pior. É o que nos diz, entre outros, Hélder Pinheiro (2018). Com anos de experiência não somente no magistério da educação básica mas como professor

¹⁷ Desde 1988 já se sinalizava para esta problemática da má formação e do “despreparo entre os professores quanto à abordagem da obra literária” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 5). Ainda hoje, muitos autores relatam problemas de ordem diversa durante o processo de formação dos docentes de língua portuguesa e literatura nos vários cursos de Letras país à fora (DALVI, 2014; GUIMARÃES, 2014; OLIVEIRA, 2013; PINHEIRO, 2014; REZENDE, 2014; SCHEFFEL, 2017; STEPHANI; NEIVA; TINOCO, 2019). A consequência disso é exatamente o despreparo aludido por Aguiar e Bordini.

¹⁸ Essas “autoridades” as quais estabelecem os sentidos dos textos que são impostos aos alunos nessas atividades escolares são o professor, a crítica literária ou os autores de livros didáticos.

universitário formador de professores de Língua Portuguesa, o autor declara que talvez a poesia seja o gênero literário mais desprestigiado na educação escolar (PINHEIRO, 2018, p. 11).

Trata-se da constatação de quem, trabalhando no magistério há trinta anos, possui experiências de trabalho com a leitura literária em todos os níveis da educação formal, isto é, do primeiro segmento do Ensino Fundamental à pós-graduação. Sua fala acerca do desprestígio da poesia na escola, portanto, tem como base informações que sua vivência como docente e pesquisador lhe permitiram reunir no decorrer desses anos. Mais especificamente, essas informações foram reunidas a partir de três tipos distintos de fontes: a) estudos acadêmicos; b) relatos de professores do Ensino Fundamental; c) catálogos de editoras que publicam literatura infanto-juvenil.

O primeiro tipo de fonte que, para o professor Pinheiro, contribui para confirmar o desprestígio da poesia na educação escolar de nosso país foram cinco dissertações. Todos esses estudos datam de 2014 e tinham como objetivo verificar quais eram os gêneros mais trabalhados na educação escolar, estabelecendo, cada um deles, um ranque entre os diversos tipos de texto literário. Dos cinco estudos desse tipo consultados por Pinheiro, o autor relata que somente em um deles os poemas apareceram em primeiro lugar na preferência dos entrevistados (PINHEIRO, 2018, p. 11). Mas, além desses trabalhos, outra obra mais antiga fundamenta a fala de Pinheiro. Trata-se de um livro de Vera Teixeira de Aguiar que data de 1979¹⁹, mostrando que o desprestígio da poesia na escola vem de longa data.

Quanto aos relatos de professores do Ensino Fundamental, o segundo tipo de fonte a embasar a fala de Pinheiro, eles não só confirmam o desprestígio da poesia na escola, fato que por si só já é algo a ser lamentado, como também nos trazem informações graves sobre a situação do ensino de poesia no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Segundo o autor, é prática normal entre as professoras dessa etapa de escolarização priorizarem os textos em prosa em suas aulas, “deixando sempre a poesia em segundo ou terceiro plano”(PINHEIRO, 2018, p. 12). No entanto, para o aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais grave que a poesia ficar em segundo plano é a poesia não entrar no plano, ou seja, é não se ensinar poesia alguma, fato cuja ocorrência é denunciada na seguinte fala de Pinheiro: “A primeira fase do ensino fundamental (1º aos 5º anos) apresenta problemas graves no trato com o gênero poético — *isso quando existe contato!*” (PINHEIRO, 2018, p. 12, grifo meu). Ou seja, o autor

¹⁹ AGUIAR, Vera Teixeira de. **Que livro indicar? Interesses dos jovens leitores**. Porto Alegre: Mercado Aberto/LEL, 1979.

nos leva a entender que existem turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental as quais não têm contato com o texto poético na escola.

Diante dos fatos graves expostos no parágrafo anterior, vale a pena abrir um parêntese na apresentação das fontes que balizam o comentário do professor Hélder para explicar brevemente o quão graves são os fatos por ele expostos. Ligia Morrone Averbuck nos diz que o trabalho com o texto poético tem importante função na formação do psiquismo humano, possibilitando o “desenvolvimento da criatividade, da expressão e da compreensão da linguagem como representação da experiência humana” (AVERBUCK, 1984, p. 68). Ademais, por estar fundada na imaginação e no lúdico (AVERBUCK, 1984, p. 68, 79), pode-se dizer que a poesia é um estado natural da criança. Sendo assim, deixar a poesia em segundo, terceiro, ou em plano algum nesse segmento da educação básica significa negar às crianças o acesso a experiências que lhes seriam fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. E como se isso já não fosse suficientemente grave, a negação da poesia traz à criança mais outro prejuízo, talvez ainda pior que o cognitivo, pois é de ordem irreversível. Sendo a poesia estado natural das crianças, como afirma Averbuck, privá-las do contato com o texto poético é negar-lhes parte da própria infância.

Agora, retomando a descrição das fontes que fundamentam a constatação de Pinheiro de que a poesia é o gênero menos prestigiado no ensino escolar, temos os catálogos das editoras voltadas para o público infanto-juvenil como terceira e última fonte de informação. Segundo Hélder, ao se analisar esses catálogos, conclui-se que o número de livros paradidáticos em prosa lançados por essas editoras é muito mais expressivo que a quantidade de publicações de poesia nesse segmento (PINHEIRO, 2018, p. 13). Essa informação de Pinheiro é confirmada por Neusa Sorrenti (2009), que afirma ser mínima a presença de títulos de poesia nesses catálogos em comparação ao número de narrativas em prosa (SORRENTI, 2009, p. 21). Ainda segundo a autora, as editoras, que são empresas com fim lucrativo, alegam uma razão comercial para a baixa publicação de poesia: as baixas vendas das obras poéticas (SORRENTI, 2009, p. 21).

Essa primazia da prosa na educação escolar e na sociedade como um todo também é abordada por outros autores além de Sorrenti e Pinheiro. Entre eles, Armando Gens (2010) e Antônio Carlos Secchin (2010). Cada um ao seu modo, eles irão tratar do prestígio do texto em prosa como resultado da dificuldade criada pelo hermetismo que é comumente atribuído à linguagem poética.

Segundo Gens (2010, p. 6), na escola, esse juízo de que a linguagem do poema é hermética provém de vários fatores que dificultam a formação de um pacto entre o leitor e o

poema. Para que esse pacto seja selado, há de se estar familiarizado com a linguagem poética, porque somente essa familiarização nos leva a conhecer os protocolos de leitura desse tipo de composição literária. Explicando de outro modo, as primeiras experiências com linguagem poética são a entrada num mundo novo. Imigrantes, para sobrevivermos ali, temos de nos adaptar aos valores e à linguagem desse mundo. Por sorte, o léxico de tal linguagem já conhecemos, então nossa tarefa será aprender a sua sintaxe, e, ao compreendê-la, estaremos também compreendendo o único valor no qual a cultura daquele mundo se sustenta. No mundo da poesia, o valor é a exploração do potencial comunicativo dessa linguagem, de suas múltiplas e inusitadas maneiras de constituir sentidos. Estar ciente disso já é conhecer o protocolo mais básico da leitura de poemas.

Entre os principais fatores impeditivos para a aquisição desses protocolos e, conseqüentemente, para a consolidação do pacto entre o leitor e o texto poético, Gens aponta justamente a frequência com que a prosa ocorre no ensino escolar. O autor afirma que, por esse motivo, “os alunos adquirem maior redundância em formas narrativas canônicas” (GENS, 2010, p. 6) ou, em outros termos, eles ficam mais fluentes na leitura de narrativas com formato mais tradicional. Tal fluência maior nas formas canônicas de narrativa, segundo Gens, decorre dos elementos formais que ocorrem mais comumente nas narrativas, como os enredos dotados de linearidade cronológica e os sentidos do texto domados pela coesão (interna e externa) e pela verossimilhança, ambas a serviço da coerência da história (GENS, 2010, p. 6).

Da afirmação do autor, conclui-se então que, quanto maior o acesso a um gênero textual, maior será o conhecimento dos protocolos de leitura desse gênero, isto é, maior será o domínio que o leitor tem da linguagem desse tipo de texto. Afinal, ele nos diz que a maior oferta dos gêneros em prosa na escola torna os alunos mais fluentes nos textos desse tipo. Sendo assim, é razoável presumir que o oposto também seja verdadeiro. Ou seja, o fato de não se ofertar a leitura de um poema aos alunos em virtude do hermetismo do discurso poético fará com que eles nunca tomem conhecimento dos protocolos da leitura poética e o poema continuará de fato sendo um texto de difícil compreensão. Mantém-se, pois, o círculo vicioso quiásmico: “Não lê porque é hermético. É hermético porque não lê”.

Essa dificuldade de compreensão da linguagem poética parece mesmo ser o principal empecilho para a leitura de poesia e, também, para o ensino dela. Outro autor que trata desse tema em um contexto de ensino é Antônio Carlos Secchin, em suas “Memórias de um leitor de poesias” (SECCHIN, 2010) — que acabam sendo também as suas memórias de um professor de literatura. E tendo lecionado em todos os níveis de escolarização, ou seja, do

Ensino Fundamental à pós-graduação e para alunos pertencentes a vários espectros socioeconômicos, Secchin faz um relato sobre o comportamento de seus alunos em geral na presença da linguagem poética. Segundo ele, durante os muitos anos em que lecionou, a primeira coisa que recorrentemente notava nas turmas era o que ele chama de “um certo temor reverencial” (SECCHIN, 2010, p. 17) diante do discurso poético. O motivo desse temor, o hermetismo que é imputado à expressão poética, como se a linguagem da poesia fosse algo tão complexo que jamais teriam a capacidade de compreendê-la.

Diante desse quadro, o autor fala de um dever ético em relação à poesia que autoimpôs à sua prática de ensino durante toda a sua carreira no magistério, algo que pode ser tomado como uma lição para todos nós, docentes de Língua Portuguesa:

[...] tratar desse objeto tão sutil que é a poesia sem desligá-la da prática da vida e da capacidade transformadora que ela pode trazer a cada um, mas, ao mesmo tempo, sem jamais deixar de focalizá-la na especificidade de sua linguagem, sem reduzir a obra a mero reflexo de realidades que lhe preexistam. (SECCHIN, 2010, p. 16).

No excerto acima Secchin nos deixa, portanto, um ensinamento que talvez contribua para nossas aulas: tratar a poesia como algo ligado às nossas vidas, mas dando-lhe também um tratamento que a afaste do lugar de reflexo ordinário de nossa existência, ao pôr o foco da abordagem do poema na especificidade da linguagem poética. Se o hermetismo associado à expressão poética decorre exatamente dessa especificidade de sua linguagem, adotar uma prática de ensino em conformidade com o ensinamento de Secchin — com foco na linguagem da poesia, mas sem perder de vista que ela é expressão da vida —, talvez nos ajude promover uma relação de intimidade entre a linguagem poética e nossos alunos. Caso contrário, será esta a própria barreira à inteligência dos sentidos veiculados por um poema e, assim, nossos alunos não conseguirão penetrar na poesia e, por conseguinte, ela também não conseguirá neles penetrar.

Porque, conforme se depreende do ensaio de Secchin, é a falta de intimidade com o discurso poético o que gera no leitor o sentimento de incapacidade de romper a barreira supostamente hermética da poesia. Um dos motivos para essa falta de familiaridade dos leitores em geral com o gênero poético, segundo o autor, se deve ao fato de que “A ficção vem a nós, a poesia, nós temos de buscá-la.” (SECCHIN, 2010, p.18).

Nesse sentido, devendo o termo *ficção* ser, nessa fala, entendido como *narrativa de ficção*, a qual em nossos dias ocorre predominantemente em prosa, vemos que Secchin, de algum modo, concorda com Gens sobre o fato de a falta de intimidade de nossos alunos com a linguagem poética — razão para que geralmente se atribua à poesia a pecha de hermética —

decorrer do predomínio das narrativas em prosa. O âmbito de ocorrência dessa prevalência da narrativa em prosa é que vai diferir entre os autores.

Enquanto Gens a limita à educação escolar, Secchin a coloca em um contexto bem mais abrangente no tempo e no espaço. Isso fica claro quando ele afirma que desde a mais tenra infância estamos “imemorialmente imersos num universo de histórias: as familiares, as comunitárias, as ficcionais, não apenas nos livros, mas também nas revistas, nos filmes, nas telenovelas” (SECCHIN, 2010, p.18). Logo, o que se vê nessa fala é que o autor considera como motivo para termos uma relação mais íntima com as narrativas em prosa o fato de, desde nossos primeiros anos de vida, elas estarem muito mais presentes em nosso cotidiano que o gênero poético.

Se buscarmos em nossas memórias, é bastante provável que as narrativas estejam presentes em algumas de nossas primeiras lembranças da infância. Geralmente em prosa, elas nos acompanham desde as “historinhas” que nos eram contadas quando ainda nem líamos, além de estarem presentes também nos desenhos animados a que assistíamos. Mais tarde, enquanto crescíamos, chegavam até nós por meio dos contos e lendas de nosso folclore, dos filmes, das piadas, das histórias em quadrinhos e das telenovelas a que assistíamos com nossas famílias.

Todavia, também se pode alegar que bem no início de nossas vidas o verso se faz tão ou mais presente que a prosa. Como nos lembra Neusa Sorrenti, cantigas de ninar, parlendas e cantigas de roda nos acompanham desde os primeiros dias de vida até o início dos anos escolares e são importantes para iniciar o “desenvolvimento emocional e poético” (SORRENTI, 2009, p. 19) da criança. Contudo, apesar de nos anos iniciais do Ensino Fundamental a poesia ainda estar presente na vida das crianças, com o passar do tempo ela vai perdendo espaço na escola. Mesmo detendo um papel importante em uma etapa fundamental de nossas vidas, os textos em verso — sobretudo os poemas, mas também os textos orais e de natureza popular — vão perdendo espaço na escola e o que se configura é a situação descrita por Armando Gens (2010): a preponderância das narrativas em prosa no ensino escolar.

Segundo Gens (2010), conforme visto, o que se dá, então, é que essa prevalência das narrativas em prosa nos torna mais íntimos desse modo de expressão e, por conseguinte, mais fluentes nele. Mas a razão para essa grande intimidade, para a nossa fluência nos textos em prosa não decorre somente da coesão sintática, da linearidade dos enredos ou da verossimilhança dos textos escolares. Não se trata somente da influência da educação escolar, como diz Gens. O que se passa na escola é reflexo da vida, na qual a prosa predomina, mas

não necessariamente por estarmos desde os primeiros anos de nossas vidas, como diz Secchin, “imersos num universo de histórias” (SECCHIN, 2010, p.18).

Somos mais fluentes nos textos em prosa também por esses dois motivos, mas, principalmente, porque é em prosa que contamos a um familiar ou a um amigo como foi nosso dia, como foi o sonho que tivemos, como foi o jogo de futebol. É em prosa que expressamos os argumentos que fundamentam nossa opinião numa discussão qualquer, inclusive num trabalho como este. É em prosa que explicamos, que informamos, que pedimos. A prosa é mais corriqueira em nossa comunicação diária. Enfim, é em prosa que vivemos. A poesia é como sonhamos.

Nesse contexto de predominância da comunicação em prosa, a escola — instituição à qual cabe o ensino de todas as manifestações literárias — em tese deveria ser um dos últimos redutos do texto poético. Porém, como vimos inicialmente, os textos em prosa também predominam na educação escolar, mesmo quando se trata do ensino de língua portuguesa e literatura. O resultado disso, também como já exposto, é a falta de familiaridade dos educandos com o discurso poético, e, conseqüentemente, o desconhecimento dos protocolos de leitura dos poemas. Ignorando as especificidades da linguagem poética, o estudante geralmente tem dificuldade para compreendê-la, mas não somente ele. Conforme nos informa Hélder Pinheiro (2018), a dificuldade de compreensão dos textos poéticos também é sentida por alguns dos profissionais incumbidos do ensino de literatura no Ensino Fundamental. É o que se vê no excerto a seguir:

Outra questão sempre aparece quando conversamos com professores de diferentes séries do ensino fundamental, incluindo aí os que tiveram formação em Letras: trata-se das dificuldades que apontam no trabalho com o poema e que contribuem para o afastamento da poesia. Dentre elas destacamos: “Como interpretá-la”, “como entendê-la”, “como compreender algumas passagens”, “dificuldade de analisá-la”, “de captar a mensagem”, “falta de intimidade”, “como interpretar algumas frases em sentido figurado”, “não saber ler em voz alta”. (PINHEIRO, 2018, p. 12).

Como se vê, Pinheiro busca reproduzir relatos de professores que enfrentam problemas para ensinar poesia. Entre todas as falas reproduzidas, a grande maioria delas diz respeito à dificuldade que esses próprios profissionais assumem sentir para compreender os textos poéticos com os quais têm de lidar em suas aulas. Isso fica bastante claro nos verbos empregados pelo autor na reprodução dos depoimentos dos docentes: *interpretar* (que aparece duas vezes), *entender*, *compreender*, *analisar*, *captar*.

É por meio dessa declaração de Pinheiro, especialmente quando nela se diz que tais dificuldades “contribuem para o afastamento da poesia” (PINHEIRO, 2018, p. 12), que se pode começar a compreender por que as narrativas em prosa predominam na escola e,

também, porque a prática do texto como pretexto ainda é tão difundida. Como um docente pode mediar a aprendizagem de algo que ele próprio não se sente capaz de *interpretar*, de *entender*, de *compreender*, de *analisar*, de *captar*? Então, inseguro sobre como ensinar literatura, o profissional evita lidar com as complicações da análise do poema, com as dificuldades de compreensão que a natureza artística do texto literário em geral possa eventualmente lhe trazer, e opta por abordá-lo pragmaticamente.

O fato de haver professores com tais dificuldades sinaliza, portanto, que profissionais do ensino de Língua Portuguesa estão ingressando no magistério da educação básica com sérias lacunas de formação, muitas delas anteriores à sua formação universitária. E se vemos gravidade nesse fato, há quem se aproveite dessa situação. A manutenção desse problema parece vantajosa, não necessariamente para o professor e, muito menos, para seus alunos e para uma sociedade cujo projeto inclua a literatura entre os saberes essenciais para a formação humana. O fato de haver algumas lacunas na formação do docente acaba favorecendo ao sistema, já que essa carência formativa pode resultar numa educação pragmática e acrítica. Mas os problemas de formação dos professores não são a única causa da má qualidade que eventualmente se verifica no ensino de literatura. Existem outros motivos, mas todos eles estão de algum modo interligados, funcionando sincronizados para atender aos anseios do capitalismo neoliberal, como veremos na próxima seção.

2.4 Meu professor de literatura era o tipo do sujeito inexistente

Quando algum docente lança mão da abordagem utilitarista da literatura — o que, como visto, parece acontecer principalmente com os textos poéticos — ele, talvez sem se dar conta, acaba atendendo a vários interesses, menos aos interesses dos alunos, dos escritores e daqueles que creem no papel humanizador da literatura.

Por exemplo, sem “gastar” o parco tempo das aulas com as reflexões e o prazer suscitados pela poesia e pela literatura em geral — algo que, como veremos, requer uma temporalidade mais dilatada —, o docente consegue cumprir com mais facilidade seu planejamento de aulas, já que dispõe de mais tempo hábil para lecionar o restante do conteúdo de língua. Atuando então desse modo mais pragmático, o professor em questão cumpre o programa definido pela escola ou pela secretaria de educação à qual é subordinado, além de oferecer aos discentes conhecimentos que, para o senso comum, parecem mais úteis. Ou seja, ele contribui para o bom funcionamento da instituição escolar e, aos olhos normalmente leigos dos pais dos alunos, cumpre seu papel profissional ao possibilitar a aprendizagem de

conhecimentos considerados proveitosos — como, por exemplo, as regras do “bem falar” ou do “bem escrever” prescritas pela norma padrão.

Há ainda, como vimos, os casos em que um profissional com lacunas em sua formação pode lançar mão desse tipo de abordagem utilitarista do texto literário porque se sente inseguro com seus próprios conhecimentos de literatura ou com suas habilidades de leitura. Desse modo, ele evita ter de “fornecer” ou encaminhar interpretações ou análises mais complexas da obra literária, tomando-a como pretexto para o estudo de conteúdos mais objetivos como, por exemplo, análises de cunho gramatical ou textual. Esse professor em questão escolhe esse tipo de abordagem mais pragmática da obra literária porque, compreensivelmente, atende ao seu instinto de sobrevivência. Afinal, sua atitude tem origem no receio de — ao deixar transparecer de algum modo as lacunas de sua formação literária e/ou leitora — parecer incompetente e comprometer seu emprego.

Mas seja qual for o motivo que nos leve a adotar uma abordagem instrumental de uma obra literária, ao fazê-lo, o fato é que estaremos atendendo aos interesses do sistema, porque seremos agentes de uma educação utilitarista e alienante, bastante condizente com o ideal capitalista de ensino, pautado na produtividade e na acriticidade. E, como temos visto aqui em inúmeros depoimentos de vários estudiosos, essa não é uma prática rara entre nós. Pelo contrário, ela é corriqueira ao ponto de não permitir que não nos reconheçamos como professores de literatura no Ensino Fundamental, apesar de os documentos oficiais dizerem que ensiná-la nessa etapa de escolarização é uma de nossas atribuições como professores de Língua Portuguesa.

Enquanto seguirmos abordando as obras literárias somente para o estudo de tópicos que não estão relacionados à natureza estética desses textos, como análise sintática, por exemplo, deixaremos de cumprir parte de nossas funções. Uma parte tão ou mais importante que as demais. Do mesmo modo a figura, também importante, do professor de literatura continuará a ser desconhecida dos alunos do Ensino Fundamental porque continuará a ser um professor que inexistente. Foi a partir dessa imagem poética de um professor enquanto sujeito inexistente construída por Paulo Leminski (2013) que esta seção foi intitulada *Meu professor de literatura era o tipo do sujeito inexistente*. Trata-se de uma referência ao verso “Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito inexistente” (LEMINSKI, 2013, p. 158), que inicia “O assassino é o escriba”, famoso poema do autor. A ideia é que, se o professor usa a literatura para ensinar análise sintática, ele é um professor de análise sintática. O de literatura, nesse contexto, é que inexistente.

A seguir discutirei então os fatores que contribuem para que o professor de literatura seja um sujeito inexistente no segundo segmento do Ensino Fundamental. Mas não pretendo dizer que existam somente os fatores por mim identificados neste texto. É bem possível haver outros os quais minha limitação analítica não me tenha permitido perceber. De qualquer modo, compartilho meus poucos achados, começando por um assunto já encaminhado aqui, os problemas de formação dos docentes.

2.4.1 (De)formação

Vimos há pouco uma fala em que Hélder Pinheiro (2018, p. 12) lista uma série de dificuldades de trabalho com a poesia que lhe foram relatadas por alguns professores. Em quase todos os casos, o que se pôde perceber foram problemas de compreensão do discurso poético por parte desses docentes. Dificuldades que, como também vimos um pouco antes com Gens (2010) e Secchin (2010), resultam da falta de familiaridade com a linguagem poética. Inclusive é isso que se diz literalmente num dos relatos apresentados por Pinheiro: falta de intimidade com a poesia. Sem haver essa relação íntima entre leitor e poesia, dificilmente é possível (re)conhecer as especificidades do discurso poético, como, por exemplo, sua polissemia. Mais difícil ainda será ensiná-las.

Quando essas dificuldades ocorrem, não ao leitor comum, mas ao professor de língua e literatura, o que se pode concluir é que esse docente, em algum momento de sua formação, não teve acesso a saberes que lhe são imprescindíveis para a sua prática profissional. É isto que o relato de Pinheiro supracitado nos informa: há inúmeros profissionais chegando para lecionar língua portuguesa e literatura na educação básica sem terem sido devidamente formados para isso. Mas esse não é um problema novo.

Em 1984, num texto publicado no livro organizado por Regina Zilberman já mencionado aqui, Ligia Morrone Averbuck alertava para o fato de que a maioria dos professores dos anos iniciais de escolarização não compreendiam a poesia (AVERBUCK, 1984, p. 65). Além de dizê-lo, a autora atribuía também a alguns docentes o “desconhecimento não só das possibilidades de exploração da literatura em geral, através da descoberta da poesia, como do próprio papel da arte no desenvolvimento da personalidade humana” (AVERBUCK, 1984, p. 66). Desde então, durante quase quatro décadas, esse alerta permanece soando, sendo renovado por outras vozes até os dias de hoje. Entre os autores consultados para este trabalho, além de Averbuck (1984) e Pinheiro (2018), outros que também abordam problemas no ensino de literatura que podem ser resultantes de lacunas na

formação do professor são: Sorrenti (2009); Secchin (2010); Oliveira (2013); Pilati (2018); Silva e Vidal (2019); Stephani, Neiva e Tinoco (2019).

É na obra de Pinheiro (2018), todavia, que temos melhor dimensão do grau de insuficiência na formação dos docentes, quando, em fala já vista aqui, especificam-se as dificuldades sentidas pelos docentes. Aqueles depoimentos fazem soar ainda mais alto o alarme de perigo, porque, entre os que relataram ao autor ter carência de conhecimentos básicos para o ensino de poesia, estão incluídos também professores formados na área de Letras. O próprio Pinheiro destaca esse fato, mencionando que alguns desses profissionais das Letras confessam ter limitações em tópicos como a leitura em voz alta ou a interpretação de linguagem figurada. Ou seja, carecem de saberes tão elementares que, em tese, um indivíduo já os deveria possuir para poder ingressar não só na graduação em Letras, mas em qualquer outro curso universitário, pois são conteúdos da educação básica.

Entretanto, pelo que expõe Pinheiro, pode-se concluir que muitos estudantes da área de Letras estão obtendo seu diploma na licenciatura e entrando no mercado de trabalho sem possuir alguns dos conhecimentos básicos de sua carreira. Muitos deles, saberes que deveriam ter sido adquiridos ainda no Ensino Fundamental. Eis um fato que, num mundo ideal, haveria de ser considerado um contrassenso: um professor com dúvidas em conteúdos básicos de sua área do saber. Mais um dos absurdos reais decorrentes dos inúmeros problemas do sistema educacional brasileiro, muitos deles ligados à grande desigualdade social de nosso país.

A gritante assimetria entre as classes que integram a sociedade brasileira afeta todo o sistema de educação, reverberando inclusive na formação dos docentes. É o que se vê nos dados divulgados no estudo de Stephani, Neiva e Tinoco (2019). Nele, autoras e autor explicam o ciclo de fatos socioeconômicos os quais, ao contribuírem para que cada vez mais profissionais com problemas de formação escolar e/ou profissional ingressem no magistério da educação básica, operam como engrenagens de um mecanismo cuja função é a perpetuação de um ensino com má qualidade para os brasileiros mais pobres.

Stephani, Neiva e Tinoco (2019) expõem, então, que, segundo pesquisa de 2009, encomendada pela Unesco à Fundação Getúlio Vargas, os alunos que hoje optam pelas licenciaturas são oriundos das classes C e D e sua opção por uma habilitação para o magistério tem duas motivações claras: a garantia de um emprego após formados e a facilidade de ingresso nesses cursos, em virtude da baixa procura pelas licenciaturas. Ex-alunos das sucateadas escolas públicas — normalmente sujeitas a uma série de carências de ordem material e profissional que influenciam negativamente o nível de aprendizagem dos alunos — esses licenciandos ingressam no ensino superior provavelmente carregando lacunas

em sua formação básica. Por esse motivo, os cursos universitários veem-se obrigados a ensinar o que esses licenciandos deveriam ter aprendido na escola e, assim, não conseguem lhes oferecer um ensino com a qualidade necessária para bem formar professores (STEPHANI; NEIVA; TINOCO, 2019, p. 27).

Sobre o papel da universidade nesse contexto, Pedro Demo diz que os atuais professores, em seus cursos de pedagogia ou nas licenciaturas, estiveram sujeitados a “contextos instrucionistas aviltantes” (DEMO, 2011, p. 81), sem a intensidade de leitura que o aprofundamento dos estudos requer e sem a vivência da pesquisa na sua área. Formam-se então profissionais que, sem conseguirem elaborar por si os conteúdos com que tiveram contato, serão professores passivos. Isso significa que todos os anos ingressam no magistério profissionais responsáveis por levar acriticamente e sem autoria aos seus alunos alguns conteúdos que esses próprios docentes não dominam em maior ou menor grau. Em razão disso, em suas aulas, é possível que eles somente reproduzam as explicações e gabaritos que chegam prontos às suas mãos via material didático. Dessa forma esses novos docentes “tendem naturalmente a replicar as mesmas mazelas” (DEMO, 2011, p. 81), isto é, eles hoje são agentes multiplicadores da educação insatisfatória a qual receberam no passado e seus alunos que vierem a se tornar professores serão os multiplicadores de amanhã, e assim sucessivamente.

Outro dado do trabalho de Stephani, Neiva e Tinoco (2019) que merece comentário é o fato de que, ao optarem por esses cursos de licenciatura, esses jovens não visam necessariamente a uma carreira no magistério, mas à possibilidade de ascensão social proporcionada pela atividade docente (STEPHANI; NEIVA; TINOCO, 2019, p. 25-27). Ou seja, a escolha pelo magistério não se dá por vocação, mas por pragmatismo. Para esses jovens, a opção pela docência é uma forma de garantir um emprego após o fim da graduação e, a despeito de nossa péssima remuneração, uma possibilidade de ascensão social. Afinal, para quem cresce em meio à pobreza, é preferível ter uma péssima remuneração garantida a não ter remuneração alguma. Isso é de fato uma ascensão, benéfica para o indivíduo que ascende, mas não para a comunidade de onde ele vem.

Segundo Michael Apple (2017), o alçamento social promovido por uma carreira docente, algo que o próprio autor diz lhe ter acontecido, apesar de significar uma vitória individual para aqueles que sobem os degraus socioeconômicos, acaba sendo uma derrota para toda a classe da qual esse indivíduo é oriundo. Isso porque essa ascensão social do docente funciona, também, como um mecanismo de cooptação pelo sistema, que atua para “dar a algumas crianças pobres e de classe trabalhadora a chance de conseguirem como

indivíduos, mas sem mudar radicalmente as estruturas que criam a pobreza” (APPLE, 2017, p.41).

Vende-se o sonho de uma vida melhor, conquistada pelo próprio esforço. Assim, incita-se o foco do indivíduo nos objetivos pessoais e desperta-se nele a sanha de, apesar de suas limitações, ser sempre o melhor para, então, fazer-se merecedor de uma das poucas vagas que podem levá-lo a ascender. Desse modo, fomentando o individualismo e o espírito de concorrência, diminui-se o risco de uma mobilização da coletividade que objetive a reivindicação por condições mais dignas de vida para todos. Ou seja, quem ganha de fato é o sistema porque, em vez de perder dinheiro com a promoção da distribuição de renda e melhoria das condições de sobrevivência dos mais pobres, ainda lucra com o sacrifício dos “exemplos de sucesso”, que ajudam a vender a falácia meritocrática numa sociedade desigual.

Quando alguém, por meio da educação, consegue ascender socioeconomicamente, a ideia que se difunde, mas que pouco condiz com a verdade, é que, com muito esforço e trabalho, é possível “vencer” por mérito próprio. No mundo real, porém, por regra o maior dos méritos é mesmo o maior poder econômico dos “vencedores”, porque lhes garante privilégios que os farão largar na frente na corrida para alcançar o sucesso profissional. Os jovens carentes os quais conseguem ascender por meio da educação precarizada que receberam nas escolas públicas são exceções. Ou melhor, são concessões do sistema, o qual se vale dessas “histórias de superação” para manter viva a ilusão meritocrática e a desmobilização social a qual a meritocracia busca garantir. Essa concessão para a ascensão social, quando se dá por meio do ingresso dos jovens pobres no magistério, traz ainda mais uma vantagem para os donos do poder: a replicação da educação escolar insuficiente da qual os concessionários foram vítimas.

Assim, fica difícil não entender o sucateamento da educação pública brasileira e a precarização da carreira docente como algo programático. Ao que parece, no Brasil, por mais que os educadores e alguns setores da sociedade civil busquem construir uma escola pública com qualidade, existem outras instâncias da sociedade — as mais poderosas, porque controlam o capital financeiro e definem as políticas públicas — as quais, por ação ou por omissão, garantem a má qualidade do ensino escolar oferecido aos mais pobres. Dessa forma, garante-se a manutenção do *status quo*, pois se impede que as classes economicamente mais carentes alcancem de forma coletiva a emancipação que uma boa educação escolar pode trazer.

Nesse contexto, como não há educação emancipadora sem o ensino de saberes ligados às humanidades e às artes — entre eles a literatura —, conforme o programa do sistema, esses

conhecimentos muitas vezes não são ensinados como se deve. Para esse fim, como vimos, são mantidas as condições sociais que contribuem para a inserção no “mercado de trabalho” de docentes despreparados para o seu exercício profissional.

No que diz respeito ao ensino de literatura, esse despreparo do docente não se manifesta somente pelo pouco conhecimento dos objetos literários que deve ensinar, mas pela insciência sobre o modo como eles devem ser ensinados. Neste último caso, porém, a ignorância não recai somente sobre os professores que vêm tendo uma formação insuficiente desde a escola básica. Frequentemente, nem mesmo docentes que tiveram uma boa formação escolar e um bom ensino de literatura na graduação possuem o *know how* do trabalho com literatura no Ensino Fundamental.

Isso acontece porque, em geral, no âmbito das licenciaturas em Letras das grandes universidades do país, o ensino de literatura parece ser focalizado somente pela disciplina de Prática de Ensino de Literatura e por outras disciplinas afins oferecidas pelas Faculdades de Educação. Todavia, mesmo havendo nesses cursos o objetivo de discutir as práticas atuais e efetivas de ensino de literatura, a carga horária das disciplinas não permite que tal discussão se dê a contento. Por outro lado, nos Institutos e Faculdades de Letras, nas cadeiras de literatura e teoria da literatura, que dispõem de carga horária maior, foca-se na formação de pesquisadores e, por esse motivo, pouco ou nada se discute sobre o ensino de literatura na educação básica. Muitas vezes o ensino de literatura na escola é tratado como se fosse um assunto menor, do qual devem se ocupar somente os formadores de professores. A indiferença com a qual se trata o ensino escolar de literatura nessas instituições consiste numa atitude que, como afirma Marcos Scheffel, evidencia “uma forte tradição beletrista” (SCHEFFEL, 2017, p. 46). Eis uma postura elitista que alimenta o que Maria Amélia Dalvi chama por “polarização dicotômica entre a formação na faculdade de Educação e na faculdade de Letras” (DALVI, 2014, 83). Essa separação não tem como ser salutar para a formação dos licenciandos e provavelmente muito se ganharia se todas as disciplinas do curso de Letras fossem voltadas tanto para o ensino quanto para a pesquisa no campo da literatura.

Quanto às licenciaturas das universidades privadas, as que mais formam professores em nosso país, apesar de haver algumas delas oferecendo ensino de qualidade, há outras que se pautam pelo lucro rápido, buscando quantidade de alunos aprovados em detrimento da qualidade dos profissionais que forma. A boa formação do professor de literatura talvez não seja, pois, um objetivo desse tipo de instituição.

Sobretudo devido à velocidade com que proliferaram nos últimos anos os cursos rápidos de licenciatura, especialmente na modalidade a distância, põe-se em dúvida o nível de

excelência da formação que se tem promovido nessas instituições privadas. Elas são empresas que fazem parte de grandes conglomerados empresariais — nas quais prevalece a lógica do mercado, os discentes são clientes, os docentes, colaboradores — e, assim, o mais importante parece ser a satisfação do cliente. Por isso, conforme explica Aline Nagata, vendem a formação do professor no menor espaço de tempo possível. São cursos em que a única preocupação evidente é o cumprimento de “uma mera formalidade – a obtenção do diploma” por parte do aluno (NAGATA, 2010, p. 99).

Este, por seu turno, conforme informa Denise Cenci em seu estudo sobre a formação de professores de literatura em universidades privadas, chega à essa “graduação relâmpago” com poucas vivências de leitura literária, o que impacta não só na formação do licenciando em si, mas na de seus futuros alunos, porque, como explica a autora, “configura-se um círculo vicioso de professores que não são leitores literários formando outros professores que se diplomam na mesma condição” (CENCI, 2018, p. 188). A isso acrescenta-se ainda o “desprestígio, [...] historicamente fundamentado, da área de literatura no âmbito do curso de Letras” (CENCI, 2018, p. 188), que só faz contribuir para que ao menos parte dos alunos desses cursos se dediquem aos estudos de literatura apenas o suficiente para serem aprovados na disciplina. Ao fim do curso, o que se tem é a formação de um profissional inseguro com o exercício de sua profissão (NAGATA, 2010, p. 57).

Como se vê, há elementos suficientes para atribuímos aos problemas de formação do docente algum peso no modo equivocado como temos tratado os textos literários nas aulas do Ensino Fundamental. Motivos também existem para crermos haver interessados poderosos na manutenção dessa situação da educação nacional. Por outro lado, é necessário fazer justiça e dizer que, apesar de todas as adversidades impostas pelo establishment à nossa educação, temos bons formadores. Existem inúmeros professores e pesquisadores atuando nas universidades para proporcionar uma boa base de conhecimentos aos bons professores de literatura que ajudam a formar. Porque, mesmo que sejam ainda uma minoria, também há professores bem formados para o ensino de literatura. Neste estudo cito trabalhos de alguns deles, autores de boas práticas de ensino do texto literário no Ensino Fundamental.

Porém, mesmo que todos nós tivéssemos a formação adequada para sermos nós mesmos autores de práticas bem-sucedidas de ensino de literatura, ainda assim existe outro empecilho para que uma boa formação se reflita em boas práticas de ensino: a própria escola. Uma instituição cada vez mais burocrática e, ao mesmo tempo, cada vez mais sujeita à cultura da produtividade do mercado. Inclusive a escola pública. Esse é um aspecto problemático da educação escolar que também pode prejudicar a qualidade do ensino de literatura na educação

básica. É sobre isso que falo na próxima subseção, na qual lançarei mão de situações do ensino de poesia para ilustrar a discussão.

2.4.2 Por isto a poesia não cabe na escola

Na subseção anterior, Neusa Sorrenti (2009) foi listada entre os autores que já abordaram como os problemas de formação dos docentes impactam no ensino de poesia. Entretanto, além do pouco preparo de uma parcela dos professores, ela nos traz também outro tipo de fator que pode ser um empecilho ao trabalho adequado com o texto poético na educação básica. Um problema o qual, como o anteriormente mencionado, pode contribuir para que os poemas não sejam trabalhados conforme sua peculiaridade artística, mas tomados de modo funcional, como mostruários de ocorrências linguísticas e de características específicas do gênero textual ao qual pertencem.

Segundo a autora, nas conversas com professores da educação básica nos eventos sobre literatura infantil dos quais participa como docente e pesquisadora, “o professor alega que não apresenta a poesia em suas salas de aulas por *não saber como proceder*, além de afirmar que *o referido gênero demanda tempo e paciência para ser trabalhado*” (SORRENTI, 2009, p. 17, grifo meu). Em outro relato, ela aponta a existência de docentes “que afirmam se sentirem mais tranquilos *ocupando o tempo com gramática*, porque o assunto *não lhes solicita a chamada ‘emoção’*, tão necessária ao trabalho com o texto poético” (SORRENTI, 2009, p. 17-18, grifo meu).

Como se pode ver, em ambos os trechos transcritos acima aparece a preocupação com o tempo. No primeiro excerto é bastante clara a preocupação com a quantidade de tempo que o trabalho com a poesia requer e, provavelmente, não se deve estar falando somente do tempo em sala de aula, mas também daquele que se gasta para a preparação de uma aula sobre o assunto. Já no segundo trecho, essa inquietação aparece quando o docente se diz mais *tranquilo* ao utilizar o tempo que caberia ao ensino de poesia para tratar de gramática.

A preocupação com o tempo de trabalho com a poesia é mencionada pelos docentes porque um bom trabalho com textos poéticos requer necessariamente uma temporalidade mais dilatada que o tempo normalmente destinado ao ensino dos demais gêneros, conforme nos diz Ana Lucia Soutto Mayor (2016). O ensino da poesia como deve ser empreendido, baseado na real experiência estética do texto poético, requer “um recorte, uma suspensão, uma fenda” (SOUTTO MAYOR, 2016, p. 49) no tempo para que se possa experienciar o poema, para que

se possa pensá-lo e senti-lo, para que se possa mergulhar em suas inúmeras possibilidades de sentidos, de sons, de imagens.

Na verdade, fala-se muito aqui em *ensinar* poesia; porém, este não parece ser o termo mais apropriado, mas, talvez, *oportunizar* a poesia. Conforme afirma Averbuck (1984), não se pode ensinar poesia. Ensinam-se técnicas poéticas. “A poesia não pode ser ensinada, mas vivida: o ensino da poesia é, assim, o de sua ‘descoberta’” (AVERBUCK, 1984, p. 70). Por isso é necessário um espaço de tempo maior para a vivência da poesia. Para que seja descoberta pelo aluno e seja realmente aproveitada em toda a sua potencialidade por ele é necessário que a poesia seja abordada por meio de um processo gradativo o qual requer o “recorte”, a “suspensão”, a “fenda” temporal de que fala Soutto Mayor no excerto acima. Assim é possível levar a poesia para a sala de aula dando aos alunos a oportunidade de vivenciar integralmente todos os momentos necessários para que a leitura escolar de poemas se torne efetivamente gosto pela poesia.

Esses momentos constituem estágios de um processo de vivência da poesia importante para torná-la mais próxima ao leitor. Para apresentar tal processo de modo sistematizado, nomeio cada uma de suas etapas com termos que tomei de empréstimo de Averbuck: “iniciação”, “sensibilização”, “aproximação” e “impregnação” (1984, p. 70)²⁰. Julgo ideal que essas fases deem-se gradativamente nesta sequência em que as descrevo: a) “iniciação” é o momento do choque poético inicial, que deve ser fruto de textos desafiadores em sua ludicidade a fim de causar a desautomatização da percepção do aluno por meio do efeito de estranhamento; b) uma vez iniciado, o aluno já não vê mais o poema com os mesmos olhos e passa a existir nele uma certa abertura, uma curiosidade para conhecer outras interessantes possibilidades expressivas do jogo poético e são essas novas descobertas que vão causar no leitor, gradativamente, a “sensibilização” diante da poesia; c) quanto mais sensibilizado, maior é a “aproximação” entre a poesia e o leitor, que nessa etapa já tem seu rol de autores e poemas favoritos, mas está cada vez mais inclinado a viver novas experiências poéticas; d) nesta etapa, a da “impregnação”, o ponto culminante desse processo, o leitor já se encontra

²⁰ De todos os termos que tomei de empréstimo de Averbuck (1984, p. 70), somente o termo “iniciação” tem aqui o mesmo sentido a ele atribuído pela autora, isto é, ele diz respeito ao momento da apresentação do mundo poético ao aluno. Os demais termos são sugeridos pela autora, com o mesmo grau de importância, como substitutos mais adequados para a palavra *ensino*, quando associada à poesia. Contudo, quando os vi juntos no texto de Averbuck, percebi que cada um deles poderia sugerir um grau diferente de proximidade entre a poesia e o aluno que a estuda e que, se ordenados de forma gradativa, poderiam dar conta de descrever os momentos que constituem um processo de ensino do texto poético cujo objetivo é atuar na formação do leitor.

absorto pelo universo da poesia, conhece bem as sutilezas da expressão poética e busca por conta própria ter um contato frequente com ela a fim de fruí-la.

Da iniciação à impregnação, para que o processo descrito acima resulte em verdadeiras experiências estéticas, cada uma de suas fases deve ser prazerosa, mas o prazer do texto, que não tem a ver somente com a apreciação do seu conteúdo, mas também com a percepção do papel das formas na construção dos sentidos que a obra literária encaminha. Para que isso aconteça, a mediação do professor é importante, mas cada etapa desse percurso de descoberta da poesia pode tomar mais tempo que aquele normalmente destinado às atividades de leitura literária de poemas na escola. O estudo de poesia não se trata, portanto, de conteúdo a ser abordado uma vez por semana em um ou dois tempos de cinquenta minutos de aula. Tampouco é saber que possa ser transmitido por meio de uma exposição monológica e reforçado com atividades de fixação. A experiência poética não pode estar limitada a poucos minutos, não pode ser verificada por exercícios nem atestada por uma prova bimestral. Por isso ela não cabe na escola.

E, além de trazer prazer, a leitura de textos poéticos também pode propiciar experiências culturais riquíssimas aos educandos, que, por meio dessas obras, têm a possibilidade de contato com outras épocas, com outras culturas, com outras formas de linguagem, com outros modos menos corriqueiros de se dizer algo. Em outras palavras, o mergulho no mundo poético pode associar prazer e conhecimento. Associação que a pedagogia endossa, mas que o modelo educacional vigente busca afastar das escolas. Por isso a poesia não cabe na escola.

Quem bem explica por que isso acontece é Wanderlei Geraldi ([1984] 2011). Segundo ele, ao reproduzir o sistema capitalista, a escola busca pragmaticamente excluir da educação qualquer prática prazerosa (GERALDI, [1984] 2011, p. 75), como, por exemplo, a leitura literária. Porque, para o capitalismo, nas instituições cujo objetivo é a produção — e a escola é uma delas —, o prazer atrapalha a produtividade, por isso não é rentável. Segundo a lógica capitalista, somente quando traz lucro é que o prazer se torna bem-vindo, seja esse prazer oriundo do aproveitamento de algum bem de consumo, seja um prazer que atue como fator de alienação do trabalhador de sua condição de oprimido. E se o prazer estiver relacionado a essas duas situações simultaneamente, consumo e alienação num mesmo pacote, melhor. Em ambos os casos, ele pode resultar até mesmo da leitura literária, que, nesse caso, exerce a função de atividade ligada à indústria do entretenimento, logo, passa a ser endossada pelo capital.

Quando, há mais de três décadas, Geraldi fez a colocação transcrita acima, vigorava na educação brasileira o modelo tecnicista de ensino, que se pautava por uma visão utilitarista da educação, voltada para a formação de mão de obra para o sistema produtivo capitalista. De lá para cá não tivemos grandes mudanças no que diz respeito a esse papel de formação de mão de obra ser função do ensino escolar. Apesar do grande incremento tecnológico em todo o planeta e dos avanços civilizatórios alcançados pela humanidade nesse período, nosso sistema de ensino só se atualizou em termos metodológicos a fim de satisfazer as necessidades exploratórias das corporações de hoje.

Saímos do tecnicismo para o neotecnicismo, que se trata de uma versão atualizada do modelo tecnicista que vigorou por aqui a partir da década de 1970. A diferença básica entre os dois é que, enquanto o tecnicismo se inspirava no taylorismo-fordismo, o que significa a busca pelo controle rígido e uniformizador do processo de ensino, o neotecnicismo segue os preceitos *toyotistas* de busca da “qualidade total” e, para tanto, flexibiliza o processo a fim de conseguir o controle dos resultados (SAVIANI, 2013, p. 439). Dermeval Saviani explica que a educação neotecnicista busca o desenvolvimento de competências necessárias a determinadas situações, a fim de se alcançar a maximização da eficiência para, então, tornar “os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade” (SAVIANI, 2013, p. 438). Ou seja, trata-se de uma proposta de ensino cujo objetivo é, segundo Christian Laval, prover as empresas com uma “mão de obra mais ‘adequada’” (LAVAL, 2019, p. 90).

E, se nas décadas de 1970 e 1980 vivíamos sob o jugo de um regime autoritário que oficializou e nos impunha a educação recomendada pelos seus patrocinadores, nos tempos aparentemente democráticos de hoje o que garante a vigência da versão 2.0 daquele tecnicismo, também avessa à uma educação emancipadora, é a influência neoliberal exercida em nossas políticas educacionais por organismos multilaterais. Entre essas entidades que ditam o modelo de educação a ser seguido no Brasil, a mais influente é a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico —OCDE²¹ — (CECHINEL, 2019, P. 6), mas

²¹ A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um organismo multilateral formado pelas nações mais ricas do planeta que, sob influência das grandes corporações do mercado, tem como objetivo o desenvolvimento econômico de seus países membros por meio do estabelecimento de padrões internacionais de gestão nas áreas econômica, financeira, comercial, social, educacional e ambiental. Esses padrões acabam sendo diplomaticamente impostos a todas as nações participantes da organização e, também, àquelas que, mesmo não pertencendo ao bloco, tenham relacionamento comercial com ele ou com algum de seus países membros. Em outras palavras, trata-se de um organismo que, tendo orientação notadamente neoliberal, busca intervir em políticas públicas de várias nações a fim de garantir que cada

também há outros organismos influenciando nossas políticas públicas para a educação, como o Banco Mundial; a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); e a Comissão Econômica para a América Latina — CEPAL — (BRANCO et al., 2019, p. 156).

Essas organizações atuam aqui por meio das chamadas *venture philanthropic entities*²² brasileiras, como a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna, e de iniciativas como o Movimento Todos Pela Educação²³. Tais entidades nacionais, auto assumidas como filantrópicas, têm razão privada, mas atuam para influenciar diretamente as políticas públicas educacionais do Brasil conforme os interesses corporativos. Entre essas políticas, encontra-se a definição do modelo de ensino adotado no país, disposto em nossos referenciais curriculares, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e na recente reforma do Ensino Médio. Desse modo, a mão neoliberal consegue plantar sua ideologia na educação brasileira, instituindo o modelo de ensino neotecnista. E mais que atuar na definição do ensino que se pratica nas escolas públicas, essas entidades exercem influência no funcionamento e organização de unidades e redes escolares. Assim, o que se dá é a adesão das instituições públicas de ensino aos preceitos do modelo de gestão empresarial: participação de toda a comunidade escolar em programas de produtividade; disseminação das filosofias da resiliência — estimular a capacidade de adaptação às adversidades em vez de se buscar mudá-las por meio da reivindicação — e da meritocracia — inclusive entre os docentes, porque a competição pode resultar na qualidade total perseguida pelo *toyotismo* —; e o controle dos resultados por meio de avaliações externas — o que contribui para a uniformização dos conteúdos.

Estado regule o mínimo possível as relações econômicas e, ao mesmo tempo, promova políticas que visem ao desenvolvimento da economia em termos locais e mundiais.

²² As *venture philanthropic entities* — algo como “entidades de empreendimentos filantrópicos de risco”, ou “entidades de filantropia de risco” (já que, *venture*, no inglês do mundo corporativo significa “empreendimento de risco”) — são um modelo de investimento incentivado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que, na prática, consistem em entidades que fazem da filantropia um empreendimento. Elas são organizações vinculadas financeira e gerencialmente ao mundo corporativo, que formam parcerias com governos das três esferas. Isso significa que oferecem seus serviços educacionais a esses governos, visando à “ampliação e desenvolvimento de novos produtos e serviços os quais, por sua vez, alavancarão empresas emergentes” (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p. 6), e, direta ou indiretamente, também fortalecerão as já estabelecidas. Essas entidades, ao menos no Brasil, atuam como os principais agentes da privatização da educação pública, visto que, entre seus serviços, estão projetos e tecnologias educacionais desenvolvidas especificamente para a rede pública de ensino, além da venda de programas de gestão escolar dessas redes, ou, até mesmo, a prestação direta de serviços de gestão privada das redes públicas de ensino.

²³ O Movimento Todos Pela Educação é uma iniciativa de empresários de setores diversos, inclusive empresários do setor industrial e do setor financeiro, que, “no seu conjunto, representa uma importante fração da classe burguesa brasileira” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 7). Segundo Martins e Krawczyk (2018, p. 6), O Todos Pela Educação exerce influência cada vez maior na definição das políticas educacionais brasileiras.

Sob essa perspectiva capitalista neotecnista da educação escolar, uma das práticas não rentáveis para a escola é o ensino de poesia. Na verdade, o ensino de literatura e artes em geral, justamente porque o contato com atividades artísticas é algo que pode ser prazeroso. Por isso, o tempo que se dedica à literatura na educação escolar é tido pelo capitalismo — mas não assumido pelos seus representantes — como inútil e “o tempo perdido é, para o capital, como para a escola, proscrito porque sem lucro” (AVERBUCK, 1984, p. 66).

O pragmatismo capitalista predominante em nossa educação age, então, pressionando o professor que, ciente da temporalidade diferenciada requerida pelo poético, vê-se diante de uma indagação, em essência, bastante parecida com esta de Soutto Mayor: “como instaurar a *interrupção*, o *intervalo*, a *suspensão* no correr dos tempos de cinquenta minutos, pressionados — professores e alunos — por grade horária, conteúdos programáticos, avaliações [...]?” (SOUTTO MAYOR, 2016, p. 50). É o receio de extrapolar esse tempo, de sair do padrão instituído pela escola-empresa, de não cumprir a meta de desempenho estipulada pelo Ministério da Educação que traz ao professor a ansiedade que transparece nos dois trechos de Sorrenti (2009) no início desta subseção.

Um modelo de ensino que deseja para o processo educativo a produtividade máxima e o gozo mínimo respalda o uso meramente pragmático do texto literário. Esse texto será pretexto para a aprendizagem de outros conteúdos os quais sejam, sob a ótica neotecnista, mais úteis e menos prazerosos. Na escola-empresa não se pode “perder tempo” com o prazer resultante de um trabalho de qualidade com a poesia. Entretanto, não é só a possibilidade de trazer gozo que torna a literatura um ente indesejado pelo ensino de viés capitalista. Nesse sentido, Ciana Leahy-Dios traz outra perspectiva para o endosso das autoridades escolares ao modo utilitarista de tratar o texto literário. Conforme ela nos diz, os donos do sistema e seus representantes políticos e pedagógicos “temem o uso da literatura não apenas por suas características recreativas e educativas, mas também por ela ser ‘moralmente perigosa’, devido às sensações e sentimentos que ela pode provocar” (LEAHY-DIOS *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 61). Ou seja, não se deseja somente evitar o prazer e o conhecimento que podem ser proporcionados pela literatura, mas também o seu poder de gerar questionamentos.

É por esse mesmo motivo que o neotecnismo, assim como o antigo tecnicismo ou qualquer outro modelo em que haja “objetivação da formação e instrumentalização dos saberes” (AGULHON, Catherine. *apud* LAVAL, 2019, p. 93), é inimigo não só do ensino de poesia, de literatura, ou de arte, mas da chamada formação geral. Um exemplo disso é o fato de a Sociologia e a Filosofia terem sido excluídas do rol de disciplinas obrigatórias da última etapa da educação básica pela Lei 13.415/17, que, fundada no ideário educacional neoliberal,

instituiu a recente reforma do nosso Ensino Médio. O conhecimento cultural sustentado pelos saberes das Humanidades e das Artes não tem utilidade alguma num processo de produção de bens em larga escala. Isso torna a aquisição de cultura geral por parte da massa trabalhadora (atual e futura) uma “perda de tempo e de eficácia” (LAVAL, 2019, p. 95) para o chamado setor produtivo. Eis a ideia de rentabilidade da educação já mencionada aqui. Ademais, alguns campos de conhecimento abarcados por essa generalidade cultural podem proporcionar a emancipação intelectual do indivíduo, que pode passar a refletir acerca de sua condição de operário, pode questionar essa condição e dela pode buscar sair (LAVAL, 2019 p. 94-95).

Percebe-se então que a proposta educacional neotecnista apoia-se em, ao menos, três fundamentos, a saber: a) mais técnica para gerar mais lucro; b) menos cultura/arte para evitar perda de tempo e de eficácia com inutilidades; c) menos cultura/arte para evitar a reflexão inimiga do sistema exploratório capitalista.

Esse modelo de educação neotecnista muito de assemelha ao método de programação de castas de *Admirável mundo novo*, ficção distópica de Aldous Huxley, e nossas salas de aula funcionam como as “salas de condicionamento neopavloviano” (2014, p.39). Nelas, os bebês das castas inferiores eram programados de modo torturante para que tivessem “um ódio ‘instintivo’ aos livros” (HUXLEY, 2014, p.42) porque “não se podia permitir que pessoas de casta inferior desperdiçassem o tempo da Comunidade com livros e [...] havia sempre o perigo de lerem coisas que provocassem o indesejável descondicionamento de algum dos seus reflexos” (HUXLEY, 2014, p.42). Entretanto, há no método neotecnista de programação de castas de nossa realidade um dado muito mais sórdido que na distopia criada por Huxley: aqui a programação não é assumida pelos donos do sistema. Pelo contrário, ela é dissimulada por discursos pretensamente progressistas presentes nos documentos oficiais, que também têm sua parcela de culpa nesse cenário de preterimento da literatura até agora apresentado. Falarei sobre isso na próxima subseção.

2.4.3 Discurso oficial

Há pouco foi falado aqui sobre a OCDE e como ela age para influenciar as políticas públicas, inclusive as educacionais, de nações mundo afora. Essa influência não visa ao bem-estar das pessoas, mas aos ganhos de seus países membros e das corporações que eles representam. Também foi visto que a OCDE e outros organismos de vocação neoliberal exercem influência na educação brasileira por intermédio de instituições como o movimento Todos Pela Educação, o Instituto Lemann, o Instituto Ayrton Senna e outros. Essas entidades,

teoricamente sem fins lucrativos, trabalham para que as políticas públicas educacionais do Brasil contemplem os interesses do capital. Entre essas políticas, elas buscam principalmente exercer influência sobre o currículo da educação básica.

Como o currículo é sempre uma questão de poder (SILVA, 2007, p. 16), isto é, o currículo reflete as concepções educacionais de um grupo politicamente hegemônico, numa sociedade capitalista como a nossa, a hegemonia será sempre dos donos do dinheiro, os grandes empresários. São eles então os donos do currículo. As supracitadas *venture philanthropic entities* e assemelhadas são tão eficientes em cooptar políticos e mobilizar a opinião pública conforme os interesses do sistema produtivo que os referenciais curriculares oficiais brasileiros do período pós-ditadura militar acabaram por atender às demandas do neoliberalismo, mas de um modo que parece querer dissimular as reais intenções do sistema²⁴.

Falo em dissimulação porque nesses documentos não se diz, por exemplo, que o professor de Língua Portuguesa deva fazer uma abordagem exclusivamente funcional do texto literário. Ao contrário, em nossos referenciais curriculares essa prática é censurada, mas, ao que parece, é nessa censura que reside a dissimulação. Os textos desses documentos trazem um discurso aparentemente crítico sobre determinada prática que consideram equivocada, mas, ao apresentarem suas propostas de ensino “não equivocadas” de uma forma um tanto imprecisa, acabam induzindo o leitor — o professor de Língua Portuguesa — a aderir a uma prática semelhante àquela que haviam criticado. Explicarei esse raciocínio aos poucos. Por ora, cabe recapitular o que esses documentos dizem sobre o tratamento exclusivamente utilitarista dos textos literários, isto é, a abordagem que, em tese, julgam equivocada.

Para os PCN, tomar o texto literário como pretexto para qualquer outra questão que não contribua para a formação do leitor é uma prática considerada um equívoco a ser afastado da escola (BRASIL, 1998a, p. 27; 1998b p. 30). Já a BNCC coloca essa abordagem utilitária do texto literário como um fator impeditivo para que o leitor tenha acesso às dimensões mobilizadora, transformadora e humanizadora da literatura (BRASIL, 2017, p. 138) e, conseqüentemente, um empecilho para que se forme um leitor literário capaz de firmar pactos

²⁴ Apesar de esses documentos oficiais trazerem propostas que soam progressistas, isso não significa ter havido nas últimas décadas uma mudança de fato na concepção de mundo da elite econômica que dita a composição do currículo. Tampouco tais propostas são generosas concessões feitas às camadas sociais marginalizadas. Como explicam Amorim e Souto, no discurso oficial da educação, as concepções de mundo “têm sido constantemente reformuladas/ressignificadas a fim de garantir algum sinal de progresso. Entretanto, observa-se a manutenção, ainda que de modo velado, das intenções desumanizadoras” (AMORIM; SOUTO, 2020, p. 100). Nesse sentido, o modo velado a que se referem os autores reside também na imprecisão das orientações expressas nessas propostas curriculares.

de leitura com diversos gêneros; de “desvendar” as várias camadas de sentido da obra literária; e de atender às demandas dos textos (BRASIL, 2017, p. 138). Como se vê, então, os dois referenciais curriculares reprovam o tratamento utilitarista do texto literário. Vejamos agora quais são as propostas desses documentos para o trabalho com obras literárias no Ensino Fundamental e de que modo essas proposições são expressas.

No que diz respeito aos PCN, embora esse referencial curricular critique a abordagem utilitarista das obras literárias, em seu texto não são fornecidas orientações precisas sobre como sua proposta de ensino centrada nos gêneros textuais deva acontecer na prática em sala de aula. Essa imprecisão acabou resultando na utilização de textos literários como pretexto para atividades que visavam a apontar numa obra as características que pudessem indicar a que gênero textual o objeto em análise pertencia (NASCIMENTO, 2019, p. 131-132)²⁵. A isso soma-se outro fato, que consiste no aspecto mais criticado desse documento oficial: se, sob esse viés textualista, tudo se torna texto a ser categorizado a partir de padrões formais e discursivos, deixa-se de considerar a especificidade do texto literário.

O documento até dedica uma seção para falar sobre tal especificidade. Trata o texto literário como “*forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética*” (BRASIL, 1998^a, p. 26, grifo meu); como “*um modo particular de dar forma às experiências humanas*” (BRASIL, 1998^a, p. 26, grifo meu); ou, ainda, como “*processo construtivo original*” (BRASIL, 1998^a, p. 27, grifo meu). Porém, mesmo que nos PCN seja dito que “*o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua*” (BRASIL, 1998^a, p. 27, grifo meu), a vagueza conceitual que se verifica na proposta desse referencial curricular pode operar para contradizer esse discurso. Porque, quando os diferentes tipos de produção literária são estudados a partir de atributos que os enquadrem como representantes de determinados gêneros textuais, surge o risco de as obras literárias serem tratadas como os demais tipos de texto, isto é, imobilizadas por classificações que são determinadas por características textuais fixas. Não que o os PCN digam que os textos devam ser rigorosamente categorizados, mas o documento tem a categorização de gêneros como objetivo de ensino e, ao tratar da especificidade do discurso literário em geral, não deixa claro como se deve proceder diante

²⁵ Vale comentar que a proposta centralizada nos gêneros textuais trazida pelos PCN significa um avanço no ensino escolar de língua materna, uma vez que desloca o foco da gramática para o texto. O problema parece ser mesmo o fato de o documento dizer o que deve ser estudado, mas não fornecer orientações claras sobre como pôr isso em prática nas salas de aula sem que se caia na cilada do uso do texto como mero pretexto para identificação de características textuais dos gêneros em estudo.

das particularidades de cada obra literária. É dessa vagueza da proposta do documento que surge margem para que um analista do texto sem maiores instruções acerca do discurso literário atenha-se aos padrões e deixe de levar em consideração uma das especificidades da literatura que é, enquanto manifestação artística, exatamente a fuga de padrões. Ou seja, a imprecisão do que se propõe nos PCN pode ensejar uma abordagem do texto literário em que seja negligenciada a liberdade que o próprio documento atribui à literatura.

Esse modo impreciso como são tratados nos referenciais curriculares os conceitos que fundamentam as suas propostas é um dos grandes problemas atribuídos a esses textos oficiais por diversos autores, pois um discurso vago abre caminho para interpretações equivocadas. É esse o caso, por exemplo, da abordagem textualista dos PCN. Essa proposta de ensino centrada em *gêneros textuais* é norteadada pelo conceito bakhtiniano de *gêneros do discurso*, mas, como diz Fiorin, “Cada um lê o Bakhtin que serve a seus propósitos. Com o conceito de gêneros do discurso, não foi diferente” (FIORIN, 2011, p. 51). No caso dos PCN, o que se operou, apesar de não se compreender com que propósito, foi a centralização do ensino de língua não nos gêneros do discurso, mas nos gêneros textuais, o que significou uma oportunidade para darmos prosseguimento a nossa cultura de educação linguística orientada para a categorização de ocorrências. Sobretudo porque o referencial curricular não deixava claro como deveríamos proceder e alguns livros didáticos — material no qual apoiamos bastante nossa prática de ensino — equivocados trataram tudo em termos de propriedades e categorias, como explica Fiorin:

Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. (FIORIN, 2011, p. 51).

Isto é, adotou-se no Brasil um ensino pautado numa visão equivocada da teoria bakhtiniana, porque, segundo esta, os gêneros do discurso não configuram categorias rígidas, mas “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Sendo assim, deve-se tomar como ponto de partida da análise do texto não necessariamente os seus atributos formais, mas a vinculação entre o enunciado e o campo da atividade humana em que ele se manifesta (BAKHTIN, 2011, p. 262). Para Bakhtin, “enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação” (FIORIN, 2011, p. 52), não a partir das ocorrências formais produzidas de modo mais frequente em determinados processos. Porém, conforme aponta Fiorin, o que se verificou no período pós-PCN foi alguns autores de livros didáticos — e, conseqüentemente, os professores que se orientaram pelos livros desses autores —

tomando como ponto de partida da análise do texto as suas propriedades formais, seu produto. Nesses casos, os gêneros textuais, ao contrário do que defendia Bakhtin, acabaram sendo tratados como tipos de enunciados totalmente estáveis, inclusive os textos literários.

Nesse contexto, mesmo que o foco da análise não fosse mais o gramatical — fato que por si só já significou algum avanço em nossa educação —, ainda assim, dependendo do profissional docente ou do livro didático no qual ele se amparava, o procedimento de análise do texto podia ganhar cunho meramente normativo: identificar no texto características que o enquadrassem num determinado gênero. Ou seja, conforme disse Fiorin, apesar da “aparência de uma revolução no ensino de Português, está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática” (FIORIN, 2011, p. 51), uma vez que o texto se tornou o pretexto para aplicação de uma norma que surgiu a partir de uma abordagem equivocada da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso.

Quanto ao nosso atual referencial curricular, no que diz respeito ao tipo de abordagem que se dá ao texto literário, o seguinte trecho do próprio documento já explica bastante:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, [na BNCC] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, *considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem*. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67, grifo meu).

Vê-se, então, que, assim como nos PCN, o texto tem centralidade na proposta de ensino de Língua Portuguesa da BNCC. Contudo, em termos conceituais, a atual Base Nacional Comum Curricular é mais condizente com as ideias de Bakhtin, já que se pauta pelos gêneros discursivos e não pelos textuais, como o referencial que a antecedeu. Outra demonstração de fidelidade da BNCC à teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso é considerá-los a partir dos campos da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p. 262) nos quais os gêneros se manifestam. No caso do segundo segmento do Ensino Fundamental, o atual referencial curricular agrupa os gêneros conforme os quatro seguintes campos: campo jornalístico-midiático, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo de atuação na vida pública e campo artístico-literário (BRASIL, 2017, p. 84).

Mas, embora a BNCC mostre em sua proposta bakhtiniana uma precisão conceitual maior que a verificada nos PCN, isso não significa que o texto literário receberá em nossas salas de aula o tratamento mais adequado às suas especificidades. Quando se afirma no

referencial curricular que o texto tem centralidade no ensino de nossa língua e que ele será “considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo” (BRASIL, 2017, p. 67), se no documento não fica claro para os profissionais da docência ou das editoras como isso deve ser feito, cria-se uma margem para que aconteça o mesmo tipo de interpretação equivocada ocorrida nos PCN. Pode ser que, igualmente ao ocorrido com os parâmetros curriculares, tome-se como ponto de partida do ensino já o produto específico da interação e não o contexto social no qual o ato interativo se dá. Em outras palavras, pode ser que o trabalho com o texto se inicie pela identificação das propriedades formais características de um determinado gênero textual, que, por sua vez, é característico de um determinado gênero do discurso e este, por seu turno, é característico de um campo de atividade humana.

Sendo assim, o ensino de Língua Portuguesa mais uma vez ocorrerá sob uma perspectiva normativa, que, em meio à “pescaria” de características constantes, dificilmente levará em consideração uma das especificidades do discurso literário, a inconstância, resultado do estilo individual, que é um dos objetivos do discurso literário, um ente que “integra diretamente o próprio edifício do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 265) de cunho artístico. E se assim for, o texto literário continuará chegando aos alunos de forma “pasteurizada”, vindo a reboque de diversos gêneros de outras esferas discursivas.

Sobre os riscos que esse tipo de abordagem impõe ao ensino de literatura, fala André Cechinel (2019):

[Nos referenciais curriculares] a literatura, essa *conversa infinita*, plural e desconstrutora, está submetida ao mesmo regime político de divisão, partilha, distribuição e ocupação de lugares a que estão sujeitos os demais objetos, assuntos e disciplinas, sob o risco, portanto, de uma eventual redução a conteúdo palatável, simulacro inofensivo, ou mesmo de desaparecimento caso sua frequência curricular não busque preservar e abrir campos de atenção e aprendizagem àquilo que lhe cabe. (CECHINEL, 2019, p. 2, grifo do autor).

Assim, domado conforme os objetivos dos referenciais curriculares, o texto literário pouco tem a oferecer de interessante ao educando. No que diz respeito ao relacionamento do aluno com a literatura, as prováveis implicações dessa “pasteurização” do texto literário enquanto um gênero textual qualquer podem ser as mesmas da abordagem utilitarista gramatical: o enfado, a repulsa. Se o educando, diante de um texto artístico, tem de se preocupar somente com a identificação e classificação de ocorrências, ficam bastante diminuídas as chances de ocorrer entre ele e o objeto literário uma relação de identificação. Se, ao ler um texto literário, o aluno tem de estar atento às ocorrências linguísticas, textuais e temáticas, sem que de algum modo lhe seja chamada a atenção para toda uma dimensão artística inerente ao texto literário, dificilmente será possível que ele consiga desenvolver a

capacidade de percepção do caráter estético da literatura. Dessa forma, não parece muito provável que se consiga levar a cabo o objetivo colocado pela BNCC para a educação literária no Ensino Fundamental, que, como já vimos, é formar o leitor-fruidor. Afinal, como é possível que um adolescente sinta prazer com uma atividade que o ensino escolar acaba tornando enfadonha?

A proposta de ensino de Língua Portuguesa da BNCC, como se vê, pode levar a uma abordagem do texto literário capaz de inviabilizar que seja atingido o objetivo o qual esse próprio documento coloca para a educação literária no Ensino Fundamental. Isso porque, se os textos não forem abordados nas escolas na condição de obras artísticas, o educando não as reconhecerá como objetos estéticos e, logo, não se formará um leitor que consiga fruí-los. E sem se tornar o leitor-fruidor idealizado pela BNCC, o aluno perderá muito mais que uma oportunidade para se divertir — o que já não é bom. Ele será privado de algo muito maior que a pura satisfação diante de um texto, pois perderá a oportunidade de se humanizar por meio de uma experiência estética. Quem coloca a coisa nesses termos é o próprio referencial curricular, quando diz que, para as dimensões humanizadora, transformadora e mobilizadora da literatura afetarem o leitor, é preciso que este seja um leitor-fruidor (BRASIL, 2017, p. 138). Pode-se dizer, então, haver o risco de aquilo que a BNCC cala — porque não traz pormenores de sua proposta de trabalho com os gêneros do discurso — impossibilitar o que a BNCC fala. Acerca do que ela fala, antes de prosseguir verificando como os referenciais curriculares oficiais tratam a literatura, é necessário fazer o que esses documentos não fazem: tentar esclarecer para os leitores os conceitos que são mencionados no texto.

Sobre os conceitos de fruição (e termos afins: leitor-fruidor, leitura de fruição) e de valor estético/artístico de uma obra — algo necessário para compreender de que se trata a percepção estética sobre a qual tanto falo, — haverá um capítulo à parte. O próximo. Lá, hei de dizer inclusive por que um capítulo à parte para isso. Por agora, basta que se entenda por fruição (estética) o prazer que um indivíduo pode sentir a partir da apreciação de um objeto de arte. Quanto aos conceitos de humanização e transformação enquanto dimensões formativas da literatura, tento esclarecê-los já.

Para compreendermos o conceito de humanização como consequência formativa do contato com a literatura, devemos recorrer a Antonio Candido (1999, 2017). Ele nos diz que a literatura “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1999, p. 85). Não se trata, contudo, de uma vida ordinária, mundana, factual, porque é por meios estéticos que a literatura expressa a vida, dando forma aos sentimentos e aos diferentes modos de ver o mundo (CANDIDO, 2017, p. 188), que nos chegam pela porta da sensibilidade. Assim, sendo

a literatura “imagem e transfiguração” (CANDIDO, 2017, p. 178) da vida, a leitura literária é uma forma de vivenciar outros mundos e, em razão dessa vivência, conhecer personalidades, situações, épocas e lugares — inclusive quando caóticos, cheios de crueldade e de autoritarismo —, mas também uma forma de sentir as diversas emoções que podem emergir dessa vivência — mesmo que estas sejam a dor, a angústia, a melancolia, ou o ódio, por exemplo. É, então, pela via da sensibilidade, mas também da cognição, que nos chegam todos os conflitos dos mundos e personagens da literatura. Refletimos sobre esses conflitos e sobre os nossos. Nós os comparamos. Assim, a literatura nos dá a chance de vivermos os problemas de forma dialética (CANDIDO, 2017, p. 177) e, a partir dessa vivência, adquirimos os elementos os quais nos permitem que nos organizemos diante do caos da vida para que possamos dele nos libertar (CANDIDO, 2017, p. 188).

De modo similar ao processo de humanização descrito por Candido ocorre o que Tzvetan Todorov (2009) trata por transformação por meio da literatura. Todorov nos explica que a literatura tem o poder de “nos transformar a cada um de nós a partir de dentro” (TODOROV, 2009, p. 76) porque nos possibilita dar forma aos sentimentos que experimentamos. Ela nos traz o sonho, o tremor da inquietude ou o desespero; ajuda-nos a atribuir significado aos pequenos acontecimentos dos quais são formadas as nossas vidas. A literatura nos aproxima ainda mais das pessoas; revela o mundo para nós; ajuda a viver (TODOROV, 2009, p. 76), porque ela “é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos” (TODOROV, 2009, p. 77) e a realidade que ela intenta compreender e, ao mesmo tempo, significar para nós é a complexa experiência humana.

Como se pode ver, há tantos pontos em comum entre a *humanização* de Candido e a *transformação* de Todorov — a formatação dos sentimentos, a organização da vida, a revelação do mundo — que é possível supor que ambos os autores estejam dando nomes diferentes ao mesmo fenômeno: a emancipação do sujeito leitor por meio da literatura — uma vez que implica sempre numa mudança na forma como o sujeito leitor vê o mundo e como ele se vê neste mundo a partir da vivência de uma experiência literária e da consequente reflexão, suscitada de modo mais contundente — porque estético — pelo objeto literário.

Há, no entanto, segundo a BNCC, outra dimensão da literatura, outro processo que ela pode deflagrar: a mobilização. E, embora não tenha sido possível para mim encontrar autor que conceituasse a mobilização enquanto processo resultante da leitura literária, pelo sentido abarcado pela palavra em si, não é difícil entender do que se trata. Nesse sentido, a literatura pode incitar o sujeito a se mover, a tomar atitudes, buscando interferir no mundo em que vive. Mudou-se o modo como ele vê o mundo e como ele se vê no mundo, então, conforme suas

novas visões, é necessário que se mude agora o próprio mundo. Portanto, pensando numa mobilização para o bem — porque também se pode mobilizar para o mal —, trata-se também de um processo que tem a ver com a emancipação do sujeito decorrente da leitura literária, já que também diz respeito a tomadas de atitude diante de novas formas de ver o mundo e de ser humano.

Dessa maneira, pode-se entender que as três dimensões da literatura de que fala a BNCC dizem respeito a um processo emancipatório do leitor, a um processo formativo que se dá por meio da experiência estética e que, por esse motivo, tem implicações na construção de saberes por vias cognitivas, mas também emocionais, marcas permanentes no indivíduo. Por isso, quando na escola trabalham-se somente as especificidades do texto literário enquanto gênero textual, mas não enquanto objeto artístico, deixa-se de oferecer aos educandos aquilo que a literatura tem de humanizador, de emancipatório, que é nos fazer viver e aprender, mas de um modo mais intenso e mais criativo.

Logo, quando coloca o tratamento funcional do texto literário como um empecilho para à humanização, à transformação e à mobilização (BRASIL, 2017, p. 138) do aluno, mas, ao mesmo tempo, centraliza vagamente o estudo de língua nos gêneros do discurso, a BNCC cria oportunidades para que a prática que censura seja adotada. Afinal, a vagueza que caracteriza o discurso do documento pode ter como resultado as dúvidas dos docentes sobre como devem tratar as obras literárias em suas aulas. Inseguros, esses profissionais provavelmente optarão por caminhos de abordagem do texto literário que lhes sejam mais familiares e essa familiaridade pode estar justamente no tipo de abordagem funcional das obras literárias que a BNCC, em tese, desaprova enquanto ensino não emancipatório. Uma incoerência, mas não a única.

Este é outro grande problema que se costuma apontar em nossa base curricular, sua inconsistência teórica. Falta de consistência que não decorre somente de incoerências, mas da vagueza teórica do documento. É o que dizem, por exemplo, Andrea Portolomenos e Simone A. Botega, que reputam a BNCC como um “texto oficial insuficiente e contraditório no que tange aos conceitos e teorias nele apresentados” (PORTOLOMENOS; BOTEGA, 2021, p. 292). Entre as contradições de nosso atual referencial curricular, as autoras comentam uma que aparece em um trecho do documento já reproduzido neste trabalho, mas que será repetido para mostrar as concepções conflitantes lado a lado no próprio texto da BNCC. Elas estão no segmento grifado do excerto a seguir:

Para que a função utilitária da literatura — e da arte em geral — possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora é preciso supor — e,

portanto, garantir a formação de — um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de *se implicar na leitura* dos textos, de “*desvendar*” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2017, p. 138, grifo meu).

Conforme comentam Portolomenos e Botega (2021, p. 298-299), o trecho acima indica que “o documento opta pelo conceito de literatura e leitura literária propostos a partir das teorias recepcionais” (PORTOLOMENOS; BOTEAGA, 2021, p. 299), quando trata da necessidade de formação de um leitor “capaz de se implicar na leitura dos textos” (BRASIL, 2017, p. 138). Porém, as autoras observam que a BNCC “ao mesmo tempo atualiza propostas ultrapassadas das teorias textualistas” (PORTOLOMENOS; BOTEAGA, 2021, p. 299) ao falar que esse mesmo leitor que se implica na leitura tem de ser capaz também “de ‘desvendar’ [...] múltiplas camadas de sentido” (BRASIL, 2017, p. 138) de um texto. É na associação dessas duas concepções que reside a contradição do documento, já que se tenta conciliar teorias conflitantes entre si.

O conflito se dá porque a expressão *implicar-se* significa, nesse contexto, “envolver-se” com algo, mas também “incidir” sobre aquilo com o que se está envolvido. Assim sendo, ao se implicar numa leitura, o leitor não só se envolve com ela, como também a afeta, tem efeitos sobre ela. Ou seja, *implicar-se num texto que se lê* é ter uma participação ativa nessa leitura, o que remete às teorias recepcionais. Mais especificamente diz respeito ao conceito de coautoria do leitor de Wolfgang Iser (PORTOLOMENOS; BOTEAGA, 2021, p. 298). Para Iser, o leitor não é somente parte paciente do ato de leitura, mas também se faz autor do texto que lê, lançando mão de sua imaginação para preencher as lacunas que, de modo intencional ou não, os escritores deixam nos textos literários (ISER, [1979] 2011, p. 107-110). Desse modo, o sentido de uma obra não é intrínseco a ela, mas atribuído em parte pelo leitor-autor o qual preenche imaginativamente tudo o que, na obra, não foi dito pelo escritor-autor.

Por isso, quando no trecho da BNCC acima reproduzido se diz que o leitor, além de implicar-se no texto que lê, deve ser capaz também de fazer o desvendamento de múltiplas camadas de sentido de uma obra (BRASIL, 2017, p. 138), incorre-se numa contradição, num choque entre o conceito recepcional de *coautoria do leitor*, que nega a abordagem textualista do *desvendamento* de sentidos intrínsecos ao texto. Afinal, se ao se implicar numa leitura, o leitor é também autor, logo não há numa obra sentidos intrínsecos a serem desvendados, mas construídos por quem a lê.

Mas nem só de contradição é feita a inconsistência teórica de nossa atual base curricular. A vagueza com que são tratados certos conceitos nesse documento é problema apontado em inúmeros trabalhos, entre os quais estão: Amorim e Silva (2019); Amorim e

Souto (2020); Cechinel (2019); Fontes (2018); Mendes (2020); Portolomenos e Botega (2021). Um dos exemplos de discurso pré-teórico (CECHINEL, 2019, p. 2) a dar o tom da vagueza conceitual da BNCC já foi falado aqui, mas tenho de citá-lo uma vez mais.

Trata-se da fala sobre a necessidade de serem formados leitores fruidores como uma condição para que as dimensões humanizadora, transformadora e mobilizadora da literatura tomem o lugar da função utilitária do texto literário (BRASIL, 2017, p. 138). Em nenhum momento é feito na base curricular o que busquei fazer neste trabalho, utilizar amparo teórico para tentar deixar claro para os leitores em que consistem essas dimensões, nem de que modo a literatura as promove. Aliás, não há no documento sequer citações de autores ou referências bibliográficas que possam ajudar o leitor a buscar compreender esses e outros conceitos presentes no documento. Isso, por si só, já demonstra uma falta de comprometimento da autoridade máxima da educação nacional com o conhecimento e com o rigor científico.

Outro conceito presente no trecho mencionado acima que não é explicado na BNCC é o de *leitor fruidor*. Aliás, nessa base curricular não se explicita o que é a *leitura de fruição* e a definição de fruição só aparece no documento na parte dedicada ao ensino de Artes²⁶. Isto é, para aquele profissional de Língua Portuguesa que só lerá a parte geral do documento e aquela que se destina ao ensino de língua materna, a vagueza sobre o conceito em questão permanecerá. E, de todos os conceitos empregados de modo vago no documento, *fruição* e seus derivados é um assunto muito debatido atualmente nos trabalhos acadêmicos sobre a abordagem da literatura na BNCC²⁷.

Portolomenos e Botega (2021, p. 303), por exemplo, irão destacar que, embora a expressão *leitura de fruição* apareça inúmeras vezes nesse referencial curricular, o conceito que ela indica não é explicado. Segundo as autoras, seu emprego no documento é mais subjetivo que técnico. Sem explicações e sem referências que lhe possam informar algo sobre a expressão em questão, só resta ao docente interpretá-la também de modo subjetivo.

Outro conceito que, segundo Fontes (2018, p. 103) e Portolomenos e Botega (2021, p. 305), o documento introduz de modo vago é o de *senso estético*. De fato, como expõem Portolomenos e Botega (2021, p. 305), no documento é dito que o trabalho com o texto poético deve subsidiar o desenvolvimento do *senso estético* do educando; porém, não se

²⁶ A título de curiosidade, segundo parte da BNCC que se dedica ao ensino de Arte no Ensino Fundamental, a fruição “refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 195).

²⁷ Alguns desses trabalhos são os de Amorim e Silva (2019, p. 167), Amorim e Souto (2020, p. 111), Fontes (2018, p. 110), Mendes (2020, p. 144) e Portolomenos e Botega (2021, p. 303).

explica minimamente o que isso significa, mencionando somente, como comentam as autoras, alguns meios para se desenvolver essa “habilidade”:

As orientações se limitam a apresentar os meios através dos quais esse senso estético pode ser desenvolvido: apreciação de versos (inclusive em suas divisões métricas ou na ausência delas), rimas, sonoridades, jogos de palavras, aliterações, metáforas etc., sem considerar que uma mera apresentação de tais elementos aos alunos não forma um leitor competente para fruir o texto poético. A habilidade para a fruição de textos poéticos precisa ser amadurecida num processo gradativo [...] e esse processo implica, muitas vezes, dificuldades de significação do texto e recusas na realização da tarefa, não se resumindo a uma dimensão lúdica e prazerosa, como sinaliza o documento. (PORTOLOMENOS; BOTECA, 2021, p. 305).

Como se pode ver no excerto acima, as autoras apontam não só para a vagueza conceitual da BNCC, mas colocam em questão a efetividade das orientações que o referencial curricular veicula. E é digno de nota que as orientações especificamente mencionadas acima, as quais figuram no documento num rol de habilidades a serem adquiridas pelos alunos (BRASIL, 2017, p. 133, 159), ainda tragam um grau mínimo de detalhamento e exemplificação de conteúdos e abordagens. Em geral, o que se costuma verificar nesse referencial são orientações também vagas (FONTES, 2018, p. 92; PORTOLOMENOS; BOTECA, 2021, p. 302), também insuficientes, que, sem o detalhamento e a exemplificação mencionados acima, tratam-se, nas palavras de Fontes, de “pseudo-orientações” (FONTES, 2018, p. 92). Ou seja, a vagueza da BNCC não se limita somente aos aspectos teóricos de suas propostas. Ela está presente também nas orientações sobre como pôr em prática tais propostas do documento.

A esse respeito, é pertinente a observação de Fontes (2018, p. 100), que questiona o fato de se fornecer aos professores, como se fossem orientações, aquilo que na verdade é o que se espera como resultado do processo de ensino, isto é, as “habilidades” que os alunos devem adquirir. Essa falta de clareza e de indicações precisas compromete muito as práticas de ensino, uma vez que os currículos também não costumam oferecer fundamentos teóricos e metodológicos que auxiliem o docente (FONTES, 2018, p. 95).

A BNCC se trata, pois, de um referencial curricular cuja proposta, como comentam Portolomenos e Botega, está distanciada de nossa prática e, embora não consigamos ter clareza sobre as teorias e conceitos que fundamentam esse documento oficial, ainda assim somos obrigados a segui-lo (PORTOLOMENOS; BOTECA, 2021, p. 292). Inclusive, as autoras chamam atenção para o fato de que será muito difícil pôr em prática uma proposta cujos fundamentos não conhecemos e cuja bibliografia que a embasa sequer é referenciada no texto (PORTOLOMENOS; BOTECA, 2021, p. 302), ao contrário dos PCN, que apesar de também ser bastante vago em termos teóricos, ao menos trazia referências bibliográficas.

Segundo Fontes (2018), a falta de clareza das diretrizes da BNCC tem como consequência uma abertura a diferentes formas de abordar e interpretar os conteúdos em questão. Isso poderia significar concessão de autonomia ao docente, mas, segundo a autora, parece ser mesmo omissão das autoridades. Desse modo, pode-se transferir toda a responsabilidade de um eventual insucesso pedagógico ao docente, a quem coube a escolha por determinada abordagem e de quem serão cobrados os maus resultados dessa escolha (FONTES, 2018, p. 99). Ademais, sendo a BNCC é um documento criado por força e obra do poder público, causador das mazelas da educação e das limitações dos educadores, ele se sabe muito bem o quão inadequadas podem ser as nossas condições de formação e de trabalho. Logo, não seria razoável pensar que esse mesmo poder nos concederia alguma abertura no sentido de valorização da autoria do docente. Ao que parece, a imprecisão conceitual que se verifica na BNCC tem mesmo um outro objetivo.

Quem busca explicar o que motiva a inconsistência teórico-metodológica da BNCC é André Cechinel. Ele nos diz que a atual base curricular “não oferece um olhar precisamente teórico, conceitual ou *formativo* para o literário” (CECHINEL, 2019, p. 3, grifo do autor). Para o autor, isso acontece porque, assim como faz com as demais áreas do conhecimento, o ensino de literatura nesse texto oficial é instrumentalizado por uma concepção de ensino que se ampara no desenvolvimento de competências e habilidades.

Esse ensino baseado em competências e habilidades diz respeito à influência neoliberal na educação por meio da pedagogia neotecnista, sobre a qual já se falou aqui. Tratando a educação como um investimento, os organismos multilaterais patrocinados pelo capitalismo neoliberal buscam exercer influência sobre nossas políticas públicas educacionais e, para esse fim, contam com seus representantes brasileiros, instituições privadas que funcionam exclusivamente para adequar a educação à visão que o mercado tem dela na formação da força de trabalho. Todos esses organismos trabalham para a centralização das políticas educacionais na Educação Básica, cuja atribuição é formar a mão-de-obra com as competências e habilidades requeridas pelo mercado (BRANCO et al., 2019, p. 156). Uma força de trabalho qualificada somente o suficiente para, custando pouco aos contratantes, ser capaz de executar os trabalhos requeridos por eles. Por isso o Ensino Superior, que forma mão de obra mais cara — porque mais qualificada —, fica em segundo plano e a escolarização básica se torna o centro dos investimentos públicos e das investidas privadas.

Sobre essa “pedagogia das competências”, Dermeval Saviani explica que o empenho em introduzi-la em escolas e empresas tinha como objetivo “ajustar o perfil dos indivíduos como trabalhadores e como cidadãos ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo

produtivo” (SAVIANI, 2013, p. 437-438) promovida pelo advento do neoliberalismo. Desse modo, se nas empresas a implementação dessa abordagem visava substituir a ideia de qualificação pela de competência, na escola buscou-se substituir o ensino centrado em disciplinas relativas aos campos do saber por um ensino voltado ao desenvolvimento de competências relacionadas a situações de produção definidas (SAVIANI, 2013, p. 438).

Voltada à preparação para o mercado de trabalho e para a disseminação das ideias neoliberais no ambiente educacional (BRANCO et al., 2019, p.158), a pedagogia das competências e habilidades tem sido implementada no Brasil desde os PCN. No entanto, se esse ideário de educação produtivista era somente recomendado nos parâmetros curriculares da década de 1990, devido ao caráter facultativo desse documento, com o advento da BNCC, referencial curricular de adesão obrigatória, o modelo neoliberal de ensino produtivista passa a ser oficialmente imposto.

Sendo assim, para verificar o que a imposição dessa pedagogia das competências e habilidades reserva ao ensino de literatura, a exemplo do que André Cechinel (2019, p.4-5) fez em artigo sobre o ensino de literatura na BNCC do Ensino Médio, busquei analisar as onze habilidades específicas do campo artístico-literário relativas ao segundo segmento do Ensino Fundamental. Assim como o autor procedeu em seu trabalho, das onze habilidades analisadas, transcrevo a seguir cinco, as que são mais marcadamente produtivistas:

(EF69LP46) *Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.* (BRASIL, 2017, p. 157, grifo meu).

(EF69LP50) *Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.* (BRASIL, 2017, p. 159, grifo meu).

(EF69LP51) *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. (BRASIL, 2017, p. 159, grifo meu).

(EF69LP52) *Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.* (BRASIL, 2017, p. 159, grifo meu).

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos [...] expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para *produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa* (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (BRASIL, 2017, p. 161, grifo meu).

Como André Cechinel, escolhi habilidades que demonstrassem o quanto a BNCC está voltada para o desenvolvimento de habilidades que, de algum modo, tentam impor à literatura algum outro tipo de uso que não o da leitura pela leitura. Nesse contexto, a leitura literária deixa de ser um fim em si e se transforma em ponto de partida para outra produção dela derivada. Por esse motivo, Cechinel diz que as competências e habilidades relacionadas à literatura na BNCC “flertam de perto com os espaços de atuação profissional” (CECHINEL, 2019, p. 5). E mesmo que parte dessa produção derivada da leitura literária tenha cunho artístico ou cultural, fica difícil não enxergar o viés produtivista da proposta, até porque existe uma “indústria cultural” a ser suprida também de mão de obra.

O fato de a literatura ser abordada de modo pragmático pelo documento em todas as onze habilidades do chamado campo artístico-literário — sempre como alvo de análises, adaptações, exibições, ou como veículo de “valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2017, p. 157) — evidencia “a aversão da BNCC a processos intransitivos ou mesmo *inúteis*, num utilitarismo em profunda sintonia com o espírito do nosso tempo” (CECHINEL, 2019, p. 5). Sendo assim, pode-se questionar se a BNCC tem de fato como objetivo do ensino escolar de literatura a formação de leitores-fruidores. A julgar pelo que expressam as habilidades supracitadas, o que se pode concluir é que, se há espaço na BNCC para o prazer da leitura, dificilmente haverá de ser um prazer descompromissado, prevalecendo no fim a lógica de união entre o útil e o agradável.

Mas nem só de pontos negativos são feitos esses documentos. Por mais que o objetivo desta subseção tenha sido mostrar os problemas dos referenciais curriculares nacionais no campo do ensino de literatura, seria injusto não apontar o que eles nos legaram de positivo no ensino de Língua Portuguesa em geral. No que diz respeito aos PCN, como já foi dito mais de uma vez aqui, o documento trouxe um enorme avanço no que diz respeito ao ensino escolar de língua materna. Como aponta Lucia Teixeira, nesse referencial curricular “fixou-se a relevância da noção de gênero e desenvolveu-se o conceito de letramento” (TEIXEIRA, 2019, p. 371), o que demonstra a adoção de um modelo interacionista do ensino de Língua Portuguesa, isto é, o objetivo do ensino da língua é o seu emprego nas diversas situações de comunicação social. Assim, ela deixa de ser tomada a partir de sua estrutura gramatical para ser tomada a partir de seu uso. Daí a mudança do foco no ensino de língua, que deixa de ser a gramática e passa a ser o texto, o que já foi mencionado aqui.

Quanto aos avanços da BNCC, pode-se citar como positiva a sua preocupação em levar para a sala de aula os gêneros em destaque nos dias de hoje, como os memes, fanfics, os podcasts e as postagens. Esse tipo de orientação que, como diz Lucia Teixeira, “abre a escola para a compreensão dos gêneros que circulam no cotidiano dos alunos e estimula a compreensão de seu funcionamento discursivo e ideológico” (TEIXEIRA, 2019, p. 371), se posta devidamente em prática, pode trazer inúmeros avanços para o ensino de língua materna em nosso país, porque, mais que a modernização dos conteúdos, permitirá uma aproximação da escola ao universo comunicativo dos alunos. Isto é, desde que haja na escola os recursos tecnológicos necessários para o trabalho desses conteúdos em sala de aula e desde que não se deixe de atribuir aos “gêneros analógicos” o seu devido valor cultural.

Outra proposta da BNCC que consiste num avanço da BNCC (AMORIM; SILVA, 2019 p. 155; AMORIM; SOUTO, 2020, p. 109), esse específico do campo de ensino de literatura, diz respeito à valorização que ele promove das ditas literaturas “periféricas”, “marginalizadas” ou “não canônicas”, isto é, as literaturas contemporâneas, africanas, afro-brasileiras, indígenas e latino-americanas. Afinal, a escola deve ser um espaço em que toda a diversidade de nossa cultura esteja democraticamente representada, mostrando-nos outras formas de ver nosso país e o mundo ao nosso redor e, inevitavelmente, as desigualdades que se assentam nas estruturas da sociedade brasileira.

No entanto, apesar dos avanços mencionados acima, diante do que foi exposto nesta subseção, não se pode negar o desserviço que os PCN e que a BNCC prestam à nossa educação no que diz respeito ao ensino de literatura. Por ação ou por omissão — leia-se vagueza e inconsistência teóricas —, esses documentos criam oportunidades para que o texto

literário não seja ensinado em sua dimensão estética, mas receba uma abordagem utilitarista nos anos finais do Ensino Fundamental. Portanto, não é exagero afirmar que, se nós docentes temos falhado no tratamento que dispensamos ao texto literário em nossas aulas, parte da culpa de nossas falhas recai sobre o discurso oficial da educação brasileira. Um discurso bastante impreciso. Talvez, convenientemente impreciso.

2.5 Barrados: ensino desumano, demasiado desumano

Como vimos, muitos são os obstáculos ao efetivo ensino de literatura e, sobretudo, de poesia no Ensino Fundamental brasileiro: utilitarismo histórico; utilitarismo oficial (encarnado na pedagogia das competências e habilidades); hegemonia de um gênero sobre o outro; carências na formação do docente de Língua Portuguesa; escassez de tempo para o devido trabalho com a literatura; um discurso oficial impreciso que contribui para desorientar a prática do docente. Tudo isso está de algum modo relacionado, convergindo para uma abordagem utilitarista da literatura que atende aos interesses do sistema produtivo.

Se o único resultado desse problema educacional fosse a privação do entretenimento que a literatura pode proporcionar ao leitor, já seria algo cruel, porque num país repleto de desigualdades como o nosso, entreter-se é uma necessidade, um alívio diante de tantas adversidades. No entanto, o que está em jogo é muito mais que a dimensão recreativa da literatura pode nos proporcionar. Quando se toma um conto, um poema ou qualquer outra obra literária somente como um *corpus* para o estudo de qualquer coisa que não seja a literatura, priva-se o aluno de um tipo de conhecimento que ele jamais acessará se não for pelas vias literárias. Trata-se de um saber que, humaniza, isto é, que “confirma o homem em sua humanidade” (CANDIDO, 2017, p. 177).

Na seção anterior, onde falo sobre a vagueza conceitual da BNCC, para não incidir no mesmo problema de imprecisão do documento, busquei explicar brevemente o conceito de humanização pela literatura fundamentado em dois textos de Antonio Candido (1999, 2017). Agora, para retomar o assunto, lançarei mão da fala de Cecília Bajour sobre o que a experiência literária pode nos trazer. Bajour afirma que “Os textos literários nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções” (BAJOUR, 2012, p. 26), mas eles o fazem efetivamente por meio do modo como são construídos. É exatamente isso que, ao seu modo, nos diz Antonio Candido. Por meio do modo criativo como são organizadas as palavras que representam o mundo, a literatura nos toca a sensibilidade e, ao mesmo tempo, provoca a

reflexão. Dessa forma, os textos literários nos ajudam a organizar nossos pensamentos e sentimentos, permitindo que sejamos “mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2017, p. 179). É isso que faz da literatura um “fator indispensável de humanização” (CANDIDO, 2017, p. 177). Por isso, sem a literatura talvez não seja possível haver equilíbrio social (CANDIDO, 2017, p. 177).

E essa humanização só é possível em virtude da natureza própria do texto literário, aquilo que o difere entre todos os outros tipos de texto. Essa diferença, como explica Cecilia Bajour (2012, p. 26), reside no fato de que, antes de serem qualquer outra coisa, os textos literários são obras de arte. Eles são objetos que “dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro” (BAJOUR, 2012, p. 26) e é especificamente o modo de dizer, isto é, sua forma, que o torna um objeto artístico. Não que o valor artístico de um texto resida somente em sua forma, mas ela é elemento “crucial”, como diz Antonio Candido (2017, p. 179). Quem nos diz o mesmo, mas em outros termos, é Vincent Jouve. Ele afirma que “no texto literário — assim como em todo objeto de arte — a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido” (JOUVE, 2012, p. 90) e é o papel protagonista na construção do conteúdo que coloca a forma como condição *sine qua non* da obra de arte (JOUVE, 2012, p. 45-46).

Essa condição estética do texto literário, isto é, o fato de sua forma ser elemento decisivo em seu sentido, é elemento imprescindível na constituição da natureza singular da literatura. Singular porque complexa, uma vez que a relação entre forma e conteúdo não é sua única face, apesar de ser decisiva. Segundo nos diz Candido (2017), a obra literária se desdobra em três faces: (1) enquanto obra de arte, ela é um objeto estrutural e semanticamente autônomo; (2) é um meio de expressão de ideias e emoções; (3) e é conhecimento, que pode ser incorporado, inclusive, de modo inconsciente e difuso (CANDIDO, 2017, p. 178-179). A essa complexidade está ligada a função formativa da literatura, o seu papel humanizador (2017, p. 178), conforme explica Candido:

Em geral pensamos que a literatura atua sobre nós devido ao terceiro aspecto, isto é, porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim. O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos, embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à *maneira* pela qual a mensagem é construída; mas esta *maneira* é o aspecto, senão mais importante, com certeza mais crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não. (CANDIDO, 2017, p. 179, grifo do autor).

Então, como visto, o modo como uma obra literária nos afeta decorre da ação simultânea dos três aspectos que compõem a literatura. Isso significa que, deixando de trabalhar a face estética da literatura, ficam prejudicadas também a face expressiva e a face

cognitiva. A face expressiva, por exemplo, é a que mais se tenta explorar nas aulas de interpretação de texto na escola. Contudo, se nas obras literárias a forma faz parte do sentido, preterir o aspecto estético no trabalho com o texto literário é calar a voz da forma, amputando parte imprescindível do sentido desse texto, limitando, portanto, sua capacidade expressiva. Assim, se é a ação simultânea dos três aspectos que pode nos causar o efeito formativo da literatura, a humanização, quando não se aborda na escola a face estética do texto literário, não é explorado também todo o potencial expressivo do texto. Assim, se o preterimento de um dos aspectos leva ao subaproveitamento do outro, pode-se até adquirir algum conhecimento (o terceiro aspecto) da obra, mas será mera informação, sem o impacto da força humanizadora que Candido atribui à literatura.

É por esse motivo que esse autor, ao se referir ao texto literário como objeto estético construído, afirma que “é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção* (CANDIDO, 2017, p. 179, grifo do autor). Ela é a porta de entrada para o que a literatura tem a oferecer-nos, mas o modo como estamos abordando o texto literário em sala de aula pode estar mantendo essa porta fechada. Sendo captado pelos sentidos de nossos alunos, o trabalho estético da obra literária pode até ser por estes percebido, mas sem receber o adequado tratamento pelo docente, ele dificilmente será apreendido e significado. Não há como esses educandos tomarem gosto por frequentar a literatura, se foram barrados na porta.

Sendo um “fator indispensável de humanização” (CANDIDO, 2017, p. 177), a literatura tem para o ser humano um valor que vai muito além do meramente acessório, que vai muito além de sua capacidade de entreter. Seu valor é também formativo, mesmo quando ela não é concebida para esse fim. Isso faz da literatura uma verdadeira necessidade universal e, por esse motivo, um direito (CANDIDO, 2017, p. 177) que, como os demais, não deve ser negado a nenhum cidadão. Mas nós o negamos. Porque, quando um texto literário é sempre tratado na escola de modo pragmático, sem que seu caráter artístico seja devidamente apreciado por quem o lê, estamos oferecendo ao aluno a oportunidade de aprender algo por meio de um texto, mas estamos negando o que está na essência daquela obra: a literatura. Negamos um direito universal, o que é grave.

Na verdade, é gravíssimo, se levarmos em conta que esse direito a literatura está sendo negado na escola, instituição que é para muitos dos brasileiros, provavelmente para a maioria de nosso povo, como bem lembram Stephani e Tinoco, o “único espaço onde esse contato se efetiva” (STEPHANI; TINOCO, 2019, p. 47), ao menos no caso da literatura em suas manifestações escritas. Muitos de nossos alunos mais pobres abandonarão a escola antes de chegar ao Ensino Médio, etapa de formação escolar na qual, mesmo que insatisfatoriamente e,

a despeito da abordagem historiográfica predominante nesse estágio da escolarização, estuda-se o texto literário enquanto expressão artística.

Ou seja, se levarmos em conta que em muitos casos a escola não tem conseguido ser esse espaço de contato efetivo com as obras literárias enquanto manifestações estéticas — ao menos no segundo segmento do Ensino Fundamental —, o trabalho com o texto literário tem surtido efeito contrário ao que dele se espera. Porque, como muito já se disse aqui, ele tem sido abordado sobretudo sob um viés utilitarista, sendo instrumento de um ensino que não visa à formação de cidadãos humanizados, mas o treinamento de capital humano. Desse modo, em vez de contribuir para a humanização de nossos alunos, ele tem sido usado para reificá-los, portanto, para desumanizá-los. Alguns deles, de forma definitiva.

Para que a literatura possa cumprir então o seu papel humanizador e a escola, o seu papel de principal fomentadora da literatura, o professor de Língua Portuguesa é essencial. mas também são muito grandes as agruras da docência, que normalmente nos trazem angústias e nos tiram qualquer tempo de estudo e de reflexão sobre nossas práticas. Seria muito proveitoso, então, que todos nós, responsáveis pela educação literária no Ensino Fundamental pudéssemos ter a oportunidade de conhecer novos caminhos teóricos que nos ajudassem nessa reflexão, que nos permitissem o embasamento necessário para questionar o sistema de ensino e as políticas públicas educacionais, que nos apresentassem outras práticas e que nos fizessem ter novas ideias. A experiência no PROFLETRAS me possibilitou tudo isso. Foi durante o processo de pesquisa bibliográfica para este trabalho que pude perceber o quanto nossa prática tem ajudado a matar a literatura na escola.

Para reverter esse quadro é necessário compreendermos que, como professores de Língua Portuguesa, cabe a nós tratarmos o texto literário em sua especificidade em nossas aulas no Ensino Fundamental e que, para esse fim, devemos menos tentar ensinar rudimentos da literatura que buscar criar para nossos alunos oportunidades de vivência de experiências literárias. São essas experiências literárias, boas experiências de preferência, que lhes trarão os conhecimentos de literatura. A experiência ensina mais de literatura que uma aula dura de versificação ou de figuras de linguagem poderia ensinar, porque, para além de estarem apre(e)ndendo os aspectos formais de um texto, estarão vendo a natureza humana se projetar nas palavras transmutando-as, transformando-as em literatura. Desse modo, por intermédio dessa rica experiência humana, nossos discentes aprenderão mais sobre a humanidade em todos os sentidos abarcados por esse termo e terão a sua própria humanidade confirmada (CANDIDO, 2017, p. 177). É pela busca por um modo de criar para os discentes uma

oportunidade de vivenciar esse tipo de experiência, a experiência estética por meio da literatura, que este trabalho se justifica.

Nesse sentido, levando em consideração o público-alvo deste estudo, foram levantadas algumas hipóteses acerca dos elementos literários e métodos mais propícios para criar a oportunidade supracitada. Da reflexão sobre todos esses fatores resultou a proposta de intervenção pedagógica que julguei mais adequada ao meu objetivo: uma oficina de criação literária voltada para a produção de poesia concreta.

Tal ação de ensino, o estágio prático daquilo que seria uma pesquisa-ação, aconteceria em uma de minhas turmas de sétimo ano do Ensino Fundamental do Liceu Municipal Carlos Chagas Filho, escola da rede municipal de ensino da cidade de Petrópolis, na região serrana do estado do Rio de Janeiro. Então, por meio das informações coletadas durante a oficina, seria verificada a efetividade desta proposta. Mas eis que acontece a epidemia de covid-19 e a necessidade de isolamento social impõe o fechamento das escolas e a consequente implantação do ensino remoto.

Numa conjuntura como essa, como já foi dito aqui, a realização da oficina ficou impossibilitada e nem foi possível tentar realizá-la de modo remoto. Isso porque, como se sabe, muito pouco se fez para garantir às crianças e jovens oriundos das camadas mais pobres de nossa população — entre os quais, boa parte de meus alunos — o acesso a uma educação remota de qualidade. No que diz respeito especialmente ao papel do governo federal nesse quadro, nenhum esforço foi feito para viabilizar o estudo a distância. Sem acesso à *internet*, uma enorme parcela do alunado brasileiro ficou afastada dos estudos durante quase todo o ano letivo de 2020 e também agora, no primeiro semestre de 2021. Nesse contexto de descaso com a educação dos mais pobres, foi impossível também realizar uma versão online da ação pedagógica aqui proposta: a oficina literária de criação de poemas concretos.

Por esse motivo, só me restou — ao menos por enquanto — ficar neste lugar de proposição, apresentando a oficina por mim planejada em uma espécie de grande sequência didática dividida em módulos, sem saber o quão efetiva ela seria. Todavia, creio que os resultados seriam positivos, uma vez que, como oficina de escrita, trata-se de uma atividade que busca ensinar uma experiência literária (que é sempre criativa) não só por meio da recepção, mas também por meio da composição de textos. Além disso, a experiência lúdica, inerente ao texto poético e a qualquer oficina de escrita literária, nesta oficina em especial seria potencializada pela proposta concretista de experimentação das possibilidades semântica, fonológica e plástica da palavra e, ainda, pela adoção de desafios formais de outra ordem, materializados por meio do princípio oulipiano de escrita orientada por restrições.

Sobre isso falarei melhor no capítulo em que trato das hipóteses levantadas por esta pesquisa, mas antes discutirei alguns conceitos tratados neste texto cujo esclarecimento se faz necessário.

3 ANTES DE PROSSEGUIR, OS PINGOS NOS IS: *SENSO ESTÉTICO*; *VALOR ESTÉTICO* X *VALOR ARTÍSTICO*; *FRUIÇÃO*;

Como acontece em qualquer campo de conhecimento, na área dos estudos de literatura / artes existem conceitos que, apesar de essenciais, dependendo da filiação teórica dos autores que os abordam, não são interpretados consensualmente. Um exemplo disso ocorre com conceitos bastante mencionados neste trabalho: *valor estético* e *valor artístico*. Há quem os considere como a mesma qualidade, resultante da influência exercida pela elaboração formal sobre o conteúdo do objeto de arte. Há, porém, os que preferem diferenci-los, já que a *estética* está historicamente ligada ao conceito de *belo*, mas nem tudo o que é interessante do ponto de vista *artístico* será considerado *belo*. A essa ideia de *valor* está relacionada, então, a ideia de *senso*, que é a capacidade de perceber um determinado *valor*. Por exemplo, o, aqui, tão mencionado *senso estético*, que se deseja desenvolvido pelos alunos, consiste na capacidade de percepção do *valor estético* de uma obra de arte.

Do mesmo modo, enquanto conceito, a *fruição* de uma obra literária, pode ser entendida, tanto como um mero prazer decorrente do entretenimento proporcionado por essa obra, quanto como um prazer decorrente da compreensão que o leitor possui dos mecanismos do jogo literário. Então, estarão ligadas a esse conceito as ideias de *leitura de fruição* e de *leitor fruidor*, que, por sua vez, relacionam-se à ideia de formação de leitores, da qual tanto se falou no início deste trabalho.

Havendo, então, certas discordâncias sobre os conceitos mencionados acima, todos fundamentais para este estudo, neste capítulo busco esclarecer como eles são aqui entendidos. Claro que seria possível fazer tal esclarecimento de modo mais sintético, sem ter de dedicar a esses assuntos um capítulo inteiro. Entretanto, sendo este trabalho voltado principalmente aos interessados pelo ensino de literatura, penso ser esta a oportunidade de compartilhar diversas visões acerca dos conceitos em questão, as de outrem e a minha, que foi construída a partir da reflexão sobre aquelas. Desse modo, busco, dentro de minhas limitações, contribuir de algum modo para a discussão desses temas, tão abordados hoje, principalmente após o advento da BNCC.

3.1 Juízo de valor

Como já se disse, este estudo tem como intenção promover uma oficina literária por meio da qual se buscará despertar nos alunos a consciência de que a literatura é uma

manifestação *artística*. Para esse fim, serão promovidas atividades que busquem tornar evidente aos educandos que toda elaboração formal do objeto de arte busca agregar a este um *valor estético/artístico*, fator determinante da obra de arte. Ou seja, trata-se de uma atividade que busca, então, criar oportunidades para o desenvolvimento do *senso estético*. Por isso, *valor estético*, *valor artístico* e *senso estético* são expressões que frequentemente aparecerão neste trabalho, mas, como veremos, não existe consenso acerca dos conceitos aos quais elas se referem. Desse modo, é importante esclarecer como tais conceitos são entendidos aqui, mas também julgo interessante tratar do caminho teórico que me levou a tal entendimento.

Então, como ponto de partida desse percurso, cabe definir de forma bastante ampla o *valor estético* de uma obra como o conjunto de atributos que a tornam um objeto artístico em vez de um objeto qualquer. Nesse sentido, pode-se pensar que, para compreendermos o conceito de *valor estético*, seria necessário compreendermos antes quais são esses atributos específicos daquilo que se costuma entender por arte. Tarefa difícil, porque, como Vincent Jouve (2012, p. 14-15) nos diz, muitos críticos consideram impossível e indesejável definir arte, visto que não há um conjunto imutável de propriedades que possam ser apontadas como determinantes da obra artística. Essas propriedades que poderiam ser consideradas inerentes à atividade artística — ou seja, estéticas — não são obrigatórias. Por isso elas variam, tanto de artista para artista, quanto no tempo. Logo, para tentarmos compreender o que é a arte, Jouve (2012, p. 15) propõe um retrospecto da história do pensamento sobre a arte.

Historicamente, o termo *arte* vem nomeando há muitos anos as manifestações humanas cujos produtos provocam no homem o “sentimento do *belo*” (JOUVE, 2012, p. 15). E, durante muito tempo, mais especificamente do Banquete de Platão, passando por Tomás de Aquino, (GENETTE, 1997, p. 74) até o advento do Iluminismo (COMPAGNON, 1999, p. 231) defendeu-se “que a Beleza é uma propriedade objetiva de certos objetos, de certos seres ou de certas obras” (GENETTE, 1997, p. 74)²⁸.

Mas as Luzes chegaram e, com elas, a mudança de paradigma estético proposto por Kant, que “está na base de nossa ‘modernidade’” (JOUVE, 2012, p. 16). Segundo o ponto de vista kantiano, não há um objeto belo em si, mas um objeto que desperta o prazer no sujeito que o aprecia. O *belo* não é um aspecto indiscutível, mas “o resultado, sempre contingente, de

²⁸ Tal fala se encontra na seguinte passagem: “Hume é, de fato, um dos primeiros a fazer essa observação, após séculos de uma filosofia cujo item fundamental, do Banquete de Platão a Tomás de Aquino, foi que a Beleza é uma propriedade objetiva de certos objetos, de certos seres ou de certas obras”; tradução minha para: “Hume est effectivement l’un des premiers à faire cette observation, après des siècles d’une philosophie dont l’article cardinal, depuis le Banquet de Platon en passant par Thomas d’Aquin, était que le Beau est une propriété objective de certains objets, de certains êtres ou de certaines œuvres”. (GENETTE, 1997, p. 74).

uma relação de conveniência entre as propriedades de um objeto e o gosto daquele que o avalia” (JOUVE, 2012, p. 16). Isso significa que o julgamento de uma obra no plano estético — que, para Jouve, consiste em “perguntar se ela suscita o sentimento do belo” (JOUVE, 2012, p. 113) — é uma avaliação de ordem subjetiva, já que essa noção de *belo* pode variar conforme cada sujeito. É isso o que o próprio “pai da estética moderna” (SCHAPER, 1992, p. 368)²⁹, Kant, afirma:

Para distinguir se algo é belo ou não, não relacionamos a representação ao objeto através do entendimento, visando o conhecimento, mas sim ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer, através da imaginação (talvez ligada ao entendimento). O juízo de gosto não é, portanto, um juízo de conhecimento, um juízo lógico, mas sim um juízo estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação *só pode ser subjetivo*. (KANT, 2016, p. 99, grifo do autor).

Desse modo, pode-se dizer que aquilo que é *belo* para alguém, não necessariamente o será para outrem. Isto é, o *belo* não reside no objeto, mas é o sentimento de prazer suscitado no indivíduo por esse objeto. Esse deslocamento do *belo* do objeto para o sujeito operou uma profunda revolução, porque a estética, enquanto teoria da arte, deixa de ser “a ciência do belo” para ser “a ciência da apreciação estética” (COMPAGNON, 1999, p. 232). Ou seja, já não se avaliava numa obra o *belo* em si, mas o que nela foi feito com a intenção de ser apreciado como *belo*.

Ora, se o juízo do que é o *belo* é um dado subjetivo, não se pode, pois, estabelecer um conceito de arte que se fundamente objetivamente nele. Até porque, além de poder variar de indivíduo a indivíduo, o juízo do *belo* também varia com o tempo. É por esse motivo que as artes evoluem, “porque já não concebemos o belo da mesma maneira” (JOUVE, 2012, p. 15). Na verdade, na avaliação de uma obra de arte, já não levamos em consideração hoje somente o *belo*. É isso o que defende Jouve com o seguinte argumento:

De fato, podemos legitimamente nos perguntar se a questão do belo ainda é pertinente para obras como “Fonte” de Marcel Duchamp ou o tamborete Mezzadro, fabricado pelos irmãos Castiglioni a partir de um assento de trator. A arte já não é somente, para nós, o que visa ao belo; é também aquilo que pode emocionar ou fazer pensar. (JOUVE, 2012, p. 18).

Vemos, então, que, para defender a invalidade do juízo do *belo* como único critério de legitimação de uma obra de arte, Jouve cita trabalhos exemplares do radicalismo modernista

²⁹ O trecho em que se encontra essa afirmação é: “na *Crítica do Julgamento Estético*, encontramos as principais contribuições de Kant para a estética - contribuições pelas quais ele se tornou conhecido como o pai da estética moderna.”; tradução minha para: “in the *Critique of Aesthetic Judgment*, we find Kant's major contributions to aesthetics — contributions for which he has become known as the father of modern aesthetics.” (SCHAPER, 1992, p. 368).

encarnado pelos *ready-mades*. Entendendo-se o que eles são e qual o seu papel na história da arte, compreende-se bem por que foram citados pelo autor.

O *ready-made* consiste em um objeto qualquer³⁰ que, por ação de um artista, é deslocado para um contexto artístico e, desse modo, é validado enquanto obra de arte (PELED, 2007, p. 1724). O conceito de arte *ready-made* foi criado por Marcel Duchamp como estratégia de provocação que visava à contestação das concepções artísticas vigentes na segunda década do século XX. Nesse sentido, conforme afirma Jean-Louis Ferrier, “seus objetos têm o valor de um desafio intelectual mais do que de uma sublimação artística” (FERRIER *apud* PELED, 2007, p. 1724-1725)³¹.

Como se vê, o objetivo da arte baseada no *ready-made* não é despertar o sentimento do *belo*, mas fazer pensar, suscitar reflexão acerca do que faz algo ser uma obra de arte. Por essa razão, esse tipo de obra tornou-se um divisor de águas no universo das artes. Para Thierry de Duve (1998), a adoção artística dos *ready-mades* é, em razão do impacto causado no mundo das artes, o marco do nascimento de uma estética pós-kantiana (PELED, 2007, p. 1725). De Duve afirma que o advento do *ready-made* foi responsável por promover a transição do juízo estético clássico do “isso é belo” para o juízo estético moderno do “isso é arte” (DE DUVE, 1998, p. 135). É exatamente por esse motivo que Jouve menciona os *ready-mades*, porque eles põem em questão, entre outras coisas, a subordinação do artístico ao *belo*. O autor, em seu discurso, também questiona essa subordinação.

Segundo ele, julgar esteticamente uma obra é algo pessoal, porque consiste em dizer que ela nos traz prazer ou desprazer. Portanto, expressar que uma obra é bela é, na verdade, dizer que ela nos é agradável. No entanto, uma obra também pode despertar nosso interesse por outros motivos, conforme Jouve explica:

Podemos, é óbvio, nos *interessar* por uma obra de arte em razão de suas propriedades objetivas (sua temática, sua identidade genérica, suas apostas explícitas ou implícitas etc.); mas esse tipo de atenção não afeta o juízo estético que se fará dela. Um texto pode nos *interessar* sem nos *agradar*. (JOUVE, 2012, p. 114, grifos do autor).

³⁰ No caso dos irmãos Castiglioni, citado por Jouve, o objeto era um assento de trator que, sustentado por uma haste curva de aço e equilibrado por uma haste de madeira de faia, transformou-se no tamborete Mezzadro em 1957, um ícone do design italiano. Atualmente há um desses tamboretos na coleção do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque. Já a “Fonte” de Duchamp, provavelmente sua obra mais icônica, que data de 1917, consiste num mictório de porcelana muito comum em banheiros masculinos. Esse mictório, entretanto, para transformar-se em objeto de arte, ganhou uma assinatura do pseudônimo R. Mutt e foi exposto de forma invertida, de modo que a parte da peça que ficaria verticalmente faceada com a parede do banheiro passa a ser horizontalmente faceada com o balcão onde a obra estiver exposta. Atualmente a peça original faz parte da coleção do Museu Nacional de Arte Moderna de Paris.

³¹ No artigo de Peled (2007), o sobrenome do autor citado está erroneamente grafado como *Serrier*.

Isso quer dizer que, por exemplo, podemos reconhecer a validade da proposta de design dos irmãos Castiglioni baseada no deslocamento do contexto de uso de objetos sem, contudo, achar um tamborete Mezzadro belo ao ponto de desejarmos ter um deles em nossas casas. Do mesmo modo, se não formos apreciadores de artefatos sanitários, podemos não ver beleza alguma na “Fonte” de Duchamp, embora possamos reconhecê-la e até mesmo aplaudi-la enquanto forma de discurso crítico que, à época, denunciou o compadrismo existente no circuito artístico e, ainda hoje, põe em xeque os conceitos de arte, de autoria e de originalidade artística.

Considerando, então, que uma obra pode nos ser interessante sem que nos seja necessariamente agradável, Jouve (2012, p. 114) distingue relação *estética* de relação *artística*. Para ele, tudo o que, numa obra, remeta ao belo é entendido por “estético”, enquanto o adjetivo “artístico” se refere às propriedades de uma obra que possam suscitar no sujeito algum interesse pelo objeto de arte com o qual estabelece uma relação de apreciação, relação esta que pode ir além do sentimento do *belo* e que, inclusive, pode até prescindir dele.

Contudo, mesmo optando por esses dois conceitos em separado, de um lado, o “estético” — a forma da obra suscita o prazer diante do *belo* —; de outro, o “artístico” — a forma da obra suscita um interesse *intelectual*³² —, Jouve aponta para uma ligação íntima entre ambos os tipos de relação com a arte. Isso fica claro quando diz que a relação de interesse tem tanta legitimidade quanto a estética, “especialmente porque [o interesse] pode desembocar em uma forma de prazer, que talvez não esteja tão afastada do prazer estético” (JOUVE, 2012, p. 115).

Para exemplificar esse tipo de prazer *intelectual* que a arte pode trazer, pode-se recorrer a algumas obras das vanguardas do século XX, como *O grito*, de Edvard Munch. Dificilmente alguém dirá ser belo aquele rosto distorcido de aspecto fantasmagórico que aparece em primeiro plano na obra, ou mesmo a paisagem igualmente distorcida ao fundo. Apesar disso, quem se depara com essa pintura pode se fascinar com a forma como Munch conseguiu expressar um momento de angústia aguda — isto é, por meio das distorções, das sinuosidades e das cores. Do mesmo modo, provavelmente um leitor não dirá ser belo *O formigueiro*, de

³² Ao optar por separar a relação estética da relação artística, Jouve associa aquela ao sentimento do *belo* e esta a algum tipo de interesse que não vem adjetivado, mas que remete aos “saberes efetivamente inscritos na obra” (JOUVE, 2012, p. 115), sendo, portanto, o artístico um “valor cognitivo resultante do trabalho formal” (JOUVE, 2012, p. 115). Portanto o emprego do adjetivo *intelectual* para determinar o tipo de interesse despertado pela relação artística é opção minha.

Ferreira Gullar³³, mas ele poderá, talvez, obter alguma satisfação ao participar do jogo desafiador que é a leitura desse texto, que se apresenta fragmentado ao nível dos grafemas e/ou admirar-se com a inventividade do poeta, que dá ao texto escrito o aspecto de um formigueiro em que cada grafema corresponde a uma formiga, promovendo, desse modo, a integração muito bem-sucedida entre forma e conteúdo.

Essa satisfação, que não vem do sentimento do *belo*, é um prazer de ordem cognitiva, o prazer diante da mobilização criativa de saberes, diante do discurso que esses saberes constroem, o *interesse*, que o próprio Jouve — apesar de optar por distinguir os conceitos de *valor artístico* e *valor estético* —, admite não ser tão distante do prazer diante do *belo*. Não sendo distantes, cabe questionar se realmente há motivo para separá-los em categorias distintas como o faz Jouve, isto é, de um lado o *estético*, ligado ao *belo*; e, do outro, o *artístico*, relacionado ao cognitivo. A esse respeito, Genette dirá que: “A ideia de que a função artística é apenas um caso particular da relação estética implica, em minha opinião, a necessidade de primeiro considerar esta última em sua generalidade antes de passar para aquela em sua especificidade” (GENETTE, 1997, p. 10)³⁴. Ou seja, para Genette o *valor artístico* é um caso específico do *valor estético* e, por esse motivo, trata tudo como relação estética, não havendo a necessidade de especificar o que decorre do interesse e o que decorre do belo. Isso é bastante coerente porque, apesar de a relação *estética* e a relação *artística* poderem ser diferenciadas em função daquilo que as motiva — o *belo* e o *conhecimento*, respectivamente —, o que numa obra nos traz prazer *estético* ou nos desperta o interesse *artístico* é o modo como ela é composta. Ou seja, é o papel que a elaboração formal exerce sobre o conteúdo do objeto.

Para o estudioso — seja ele um crítico literário, ou um professor de qualquer disciplina relacionada ao campo artístico (em nível universitário, ou na educação básica) — é importante que se consiga distinguir entre o prazer decorrente da apreciação do *belo* e aquele que resulta da apreciação do que é artisticamente interessante, mas não é necessariamente belo. Porém, para se tratar da propriedade distintiva de um objeto de arte, isto é, a função que o trabalho formal exerce na constituição do conteúdo da obra, o que parece mais produtor é adotar a concepção de Genette, para quem o interesse artístico é um caso especial de relação estética. Nessa perspectiva, o adjetivo *estético* é tomado conforme a definição trazida por José

³³ GULLAR, Ferreira. **O formigueiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

³⁴ “L’idée que la fonction artistique n’est qu’un cas particulier de la relation esthétique entraîne selon moi la nécessité de considérer d’abord celle-ci dans sa généralité avant d’en venir à celle-là dans sa spécificité. (GENETTE, 1997, p. 10; tradução minha).

Acízelo de Souza para o campo dos estudos literários. Segundo Souza, *estético* tem sido recentemente utilizado como um caracterizador de “toda perspectiva de análise da literatura centrada nos efeitos desencadeados pelo texto em seus leitores ou receptores” (SOUZA, 2007, p.76), entendendo-se esses efeitos como o prazer suscitado pelo *belo* ou o interesse de ordem intelectual. Sendo assim, a palavra *estética*, enquanto definidora da disciplina filosófica que estuda a arte, é utilizada em sua acepção literal: “ciência da percepção” (TODOROV, 2009, p. 50).

Em vista disso, neste trabalho, entende-se por *estética* o campo de estudos das artes voltado para a análise daquilo que, na obra, consista numa forma de elaboração aspectual cuja percepção pode ter como efeito a apreciação do receptor, entendendo-se por apreciação, tanto o interesse quanto o prazer. Nesse sentido, sabendo que, devido à natureza visual e geométrica da poesia concreta, o trabalho com ela dificilmente trará aos alunos um prazer diferente do intelectual, não faz sentido, na discussão que aqui proponho sobre o ensino de poemas concretos, tentar diferir os adjetivos *estético* e *artístico*, os quais, portanto, figurarão neste texto como sinônimos.

3.2 *Fruição*: o ponto G do leitor literário

A chegada da BNCC trouxe para o campo dos estudos sobre ensino de literatura na educação básica uma discussão acerca do uso que esse documento faz do conceito de *fruição* do objeto literário. Alguns autores, por exemplo, consideram que o termo *fruição* é empregado de modo vago em nosso atual referencial curricular oficial, visto que o documento não o define. Isso dá margem para que se trate a *fruição* como um prazer puramente recreativo, propiciado por uma leitura cujo objetivo é exclusivamente o entretenimento. Há, por outro lado, quem tome a *fruição estética* como um prazer motivado somente pelos atributos aspectuais de uma obra e, por essa razão, aponta-se no referencial curricular uma proposta “formalista” e, por isso, acrítica, já que não põe em relevo a força política da literatura, desconsiderando seu poder de despertar reflexões sobre nossa sociedade.

Todo esse debate suscita, então, a necessidade de que esse conceito seja mais bem situado e minha proposta nesta seção é, pois, estabelecer uma discussão teórica sobre o conceito de *fruição estética* aplicado, sobretudo, ao campo da literatura. Para tanto, adotarei uma abordagem dialética na qual lançarei mão do contraponto de informações situadas em três grupos: (1) os trechos da Base Nacional Comum Curricular nos quais a *fruição* e conceitos afins são mencionados; (2) os trabalhos acadêmicos que, de algum modo, põem em

questão a *fruição* na BNCC; (3) os teóricos que tratam da *fruição* e de outros conceitos do campo da estética.

Como ponto de partida de tal discussão, é necessário o estabelecimento de uma ideia básica do conceito em questão. Nesse sentido, a princípio tomarei por *fruição* o prazer decorrente da apreciação de uma obra artística. Não se trata de uma definição que dê conta de toda a complexidade do fenômeno em pauta, mas, por hora, ela cumprirá bem o papel de situar inicialmente o leitor nesta discussão. Conforme o desenrolar do assunto, a visão sobre o conceito irá se ampliar.

Para iniciar o diálogo conceitual que permitirá esse *zoom*, dou a palavra à BNCC. A seguir transcrevo um apanhado de trechos do referencial curricular em que se faz menção ao ato de *fruição* de objetos artísticos. Os dois excertos iniciais dizem respeito às competências que devem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental, respectivamente, no campo das Linguagens e na disciplina Língua Portuguesa. Os demais trechos figuram em outras partes da proposta do documento oficial. Ei-los, então:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, *fruir* e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2017, p.65, grifo meu).

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para *fruição*, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p.87, grifo meu).

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: *fruição estética* de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p.71, grifo meu).

[...] trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e *fruir* essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da *fruição*, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um *leitor-fruidor*, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2017, p.138, grifo meu).

O que está em jogo neste campo [artístico-literário] é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e *fruí-las* de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à *fruição* e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica [...]. (BRASIL, 2017, p.156, grifo meu).

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de *fruí-los*. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros *leitores-fruidores*. (BRASIL, 2017, p.156, grifo meu).

A formação desse *leitor-fruidor* exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. (BRASIL, 2017, p.157, grifo meu).

Agora, dando voz aos autores que põem em questão como a *fruição* é tratada pela BNCC, trago uma crítica presente em inúmeros trabalhos — e já vista aqui — o modo vago como é empregado o conceito de *fruição* (e termos variantes como *fruir* e *fruidor*) no atual referencial curricular. Amorim e Silva (2019, p. 167) dizem que a ideia de *fruição* na BNCC nunca é completamente resolvida; Amorim e Souto (2020) consideram o conceito de *fruição* na BNCC demasiadamente abstrato porque "mal desenvolvido" (AMORIM; SOUTO, 2020, P. 111); Fontes (2018, p. 110) questiona quais critérios teóricos embasariam a concepção de *fruição* presente no documento; Mendes (2020, p. 141) não nega o importante papel que a *fruição estética* exerce no processo de formação literária e humana de uma pessoa, mas coloca como problema a falta de discussão sobre o assunto em nosso atual referencial curricular; e, finalmente, Portolomenos e Botega (2021, p. 303) não falam especificamente sobre a falta de definição de *fruição* na base curricular, mas sobre a falta de explicação do termo *leitura de fruição*. Apesar de essa expressão não aparecer literalmente na BNCC, as autoras afirmam que ela “permeia quase toda a orientação oficial para o ensino da poesia” (PORTOLOMENOS; BOTEGA, 2021, p. 303), mas o termo “não é explicado minimamente nessas diretrizes” (PORTOLOMENOS; BOTEGA, 2021, p. 303).

Portolomenos e Botega colocam que o fato de a BNCC não mencionar em qual teoria baliza esse conceito, ou sequer indicar uma referência bibliográfica sobre ele, faz com que o termo soe “de modo muito mais subjetivo que propriamente técnico” (PORTOLOMENOS; BOTEGA, 2021, p. 303). Para elas, essa vagueza com a qual o documento trata a *leitura de*

fruição leva o docente a interpretá-la também de modo subjetivo (PORTOLOMENOS; BOTEGA, 2021, p. 303).

Essa ação hermenêutica do docente imposta pela vagueza conceitual da BNCC, conforme coloca Nataniel Mendes (2020), pode trazer o risco de simplificação de um fenômeno tão complexo como a *fruição estética*. O autor alerta para o fato de que a ausência de qualquer discussão sobre esse assunto no documento curricular pode causar um ruído perigoso, isto é, a *fruição literária* pode ser mal interpretada pelo docente, cuja prática de ensino do texto literário pode “colocar o aluno na condição de um expectador que buscará, na obra, apenas deleite, prazer e conforto” (MENDES, 2020, p. 141). Fontes também comenta o fato nessa mesma direção, mas de modo mais contundente, colocando que a vagueza conceitual do referencial curricular “é fator crucial para o fracasso na prática escolar” (FONTES, 2018, p. 108).

Diante desse problema colocado pelos autores supracitados, para termos uma dimensão melhor do embaraçamento teórico que essa vagueza acerca da *fruição estética* pode trazer para alguns de nós que havemos de ensinar literatura na educação básica, cabe uma ilustração. Trata-se de uma situação baseada, em parte, em minha própria experiência, mas, ainda assim, hipotética. A partir dela será traçado um caminho de busca pelo entendimento do que é a *fruição literária/estética*. Será durante esse trajeto que acontecerão os desdobramentos teóricos sobre o conceito em questão, conforme ele é apresentado em várias obras tidas como referência nos campos do ensino da leitura e da literatura, da teoria da literatura e da estética.³⁵

Imaginemos, então, um professor de Língua Portuguesa recém-licenciado iniciando sua vida profissional no magistério em turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental. Vamos supor que ele esteja ciente de que uma de suas incumbências será lecionar, entre outros conteúdos relacionados à nossa língua, a literatura. No entanto, se sua formação para essa finalidade, o ensino de literatura, não foi das mais sólidas, é natural que ele se sinta inseguro acerca de qual conteúdo literário deve abordar nessa etapa de escolarização e de que modo deve fazê-lo. Principalmente se não for apoiar sua prática em algum livro didático.

³⁵ Vale lembrar que, em virtude de todas as adversidades profissionais e financeiras as quais afetam hoje o profissional do magistério no Brasil, nem todo professor que se veja numa situação de dúvida como a ilustrada terá tempo disponível para esses e outros necessários estudos. Eis, provavelmente, a principal justificativa para tanto alarde em torno da falta de clareza de um documento oficial o qual deveria orientar nossa prática profissional.

Assim, também é natural e bastante possível que esse docente busque no referencial curricular oficial esclarecimentos sobre o que lhe cabe ensinar e como deve fazê-lo³⁶.

Então, durante sua consulta à BNCC, eis que esse docente recém-formado se depara com o termo *fruição* (ou com outras expressões a ele relacionadas, como *fruir* ou *leitor-fruidor*), mas não sabe o que isso significa. Diante desse desconhecimento, e, levando em consideração a recorrência com que a ideia de *fruição* aparece em nosso referencial curricular atual — sem, contudo, ser definida por ele³⁷ —, é provável que esse professor busque informações sobre tal termo em outras fontes de pesquisa.

Se ele não sabe que a expressão por ele desconhecida refere-se a um conceito específico do campo de estudo das artes, é provável que a primeira fonte consultada seja um dicionário. Lá, o docente verá que o verbete *fruição* abarca inúmeras acepções, como aponta o estudo de Maria Silvia Pires Oberg (2007). Na verdade, se ele consultar os dois minidicionários mais prestigiados de nosso país, não encontrará o substantivo *fruição*, mas somente o verbo *fruir*. No *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*, essa forma verbal aparece com as seguintes acepções: 1) “fazer uso de”, “usufruir”; 2) “aproveitar”, “desfrutar com prazer” (HOUAISS, 2004, p. 356). Já no *Miniaurélios: o minidicionário da língua portuguesa*, *fruir* pode significar: 1) “possuir”, “estar na posse de”; 2) “usufruir”; 3) “desfrutar” (FERREIRA, 2004, p. 342). Entretanto, se ele consultar uma versão regular de um dicionário (isto é, um que não seja minidicionário), como, por exemplo, o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, aí sim encontrará o verbete *fruição*. Ali, o substantivo se define como “Ação ou efeito de fruir; gozo, posse, usufruto” (FERREIRA, 1986, p. 815). Logo após a definição, a publicação traz um exemplo de uso do termo, retirado de um texto de Aires da Mata Machado Filho. Nesse exemplo, a *fruição* aparece vinculada exatamente à leitura: “O intolerável é que pessoas aptas à leitura não liguem importância ao livro. Com isso, perdem a *fruição* de um prazer superior, além do mais.” (MATA MACHADO FILHO, Aires da *apud* FERREIRA, 1986, p. 815).

Após essa consulta a um ou mais dicionários, o termo já não lhe é mais desconhecido. Ele terá algumas ideias do que possa ser a *fruição*, como algo em torno do proveito, do

³⁶ Não se deve excluir a hipótese de a BNCC ser pouco ou nada conhecida por um professor recém-formado atualmente, pois existe a possibilidade de que o referencial curricular não tenha sido suficientemente discutido durante sua licenciatura, assim como aconteceu em minha formação nos tempos dos PCN.

³⁷ Na verdade, essa definição não ocorre na parte do documento dedicada à disciplina Língua Portuguesa, mas está presente na que se dedica ao ensino de Arte, onde se diz: “Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.” (BRASIL, 2017, p. 195)

desfrute, do prazer, do gozo, mas também da posse e do uso. Porém, já que são tantas as possibilidades de sentido para um único vocábulo, é provável que reste a esse professor alguma dúvida e ele continuará sem ter muita clareza sobre o sentido que o termo possui na BNCC. Logo, o que lhe restará fazer será pesquisar a *fruição* nas obras consideradas referências no campo da literatura, do ensino de literatura, do ensino de leitura, da estética etc. Talvez ele o faça, mas ainda assim não encontrará facilmente a luz que busca, se é que a encontrará. Isso porque o conceito de fruição aparece de forma muito diversa na bibliografia de referência. É o que mostro a seguir.

Uma das obras da bibliografia supracitada poderia ser *O texto na sala de Aula*, de João Wanderley Geraldi ([1984] 2011), um livro que pode ser considerado um clássico dos estudos sobre o ensino de leitura. Nessa coletânea com textos de vários autores, é num escrito do próprio Geraldi, “Prática de leitura na escola”, que encontraremos uma das concepções de *fruição* que desejo comentar. Esse capítulo traz uma seção dedicada a falar da *fruição* do texto na escola. Ali o autor diz que para a escola ter sucesso no incentivo à leitura é preciso que se traga “para dentro dela o que dela se exclui por princípio — o prazer” (GERALDI, [1984] 2011, p. 76). Para esse fim, o autor diz o que julga necessário fazer, como pode ser visto no seguinte excerto:

Com “leitura — fruição de texto” estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado. (GERALDI, [1984] 2011, p. 75).

Como se vê, para Geraldi a *fruição* consiste no prazer advindo da leitura gratuita, isto é, uma leitura quase descompromissada. Uso o *quase* porque, nessa proposta de leitura escolar, mesmo que não haja nenhum tipo de cobrança ou controle por parte do professor a configurar um compromisso dos discentes com notas ou conceitos resultantes da leitura, o aluno acaba tendo um compromisso consigo mesmo, isto é, com sua própria satisfação. Ademais, esse aluno que lê para a própria satisfação acaba tendo também algum compromisso com a própria obra. Afinal, como veremos de modo mais detido logo adiante, enquanto leitor ele é coautor do texto que lê, já que atua preenchendo as lacunas voluntária ou involuntariamente deixadas na obra pelo escritor (ISER, [1979] 2011, p. 124).

Outro autor que associa a leitura de fruição na escola à gratuidade — no sentido de inexistência de qualquer tipo de controle do professor pela leitura escolar — é Rildo Cosson

(2020)³⁸. Essa associação aparece em sua obra mais recente, na qual ele trata dos paradigmas de ensino de literatura historicamente praticados no Brasil. Nela há um capítulo dedicado a explicar um modelo de ensino de literatura que o autor denomina “de paradigma da formação do leitor ou da fruição” (COSSON, 2020, p. 129). Ali, como uma das peculiaridades desse paradigma da *fruição*, Cosson aponta a gratuidade como um dos princípios orientadores da leitura escolar (COSSON, 2020, p. 137, 140). Nesse contexto de ensino, a gratuidade seria, pois, uma das condições para o entretenimento puro proporcionado pela leitura e, consequentemente, para a fruição do texto.

Levando-se em conta o assunto do capítulo e a notoriedade do autor no campo do ensino da literatura, principalmente no que diz respeito ao seu trabalho sobre o letramento literário, trata-se de uma obra que possivelmente poderia ser pesquisada pelo professor hipotético proposto acima em sua demanda pela compreensão do conceito de *fruição*. Ao consultá-la, talvez esse professor ficasse satisfeito com as informações ali obtidas, mas o problema é que uma leitura desatenta desse texto pode levar ao que o próprio Cosson coloca como “entendimento limitado da fruição como prática de leitura oposta ao conhecimento, crítica e apreciação” (COSSON, 2020, p. 138). Isso porque o leitor descuidado pode compreender que a visão de fruição bastante comentada no texto é a do próprio autor.

No entanto, se a leitura for mais concentrada, esse professor verá que Cosson atribui a esse “paradigma da formação do leitor” uma concepção de fruição que a coloca como um prazer decorrente do mero entretenimento³⁹. Nesse caso, tal professor hipotético ainda não terá alcançado a clareza que busca e deverá continuar sua demanda teórica em outras obras. Mas esses esclarecimentos não nos chegam tão facilmente, porque o assunto se desdobra em outros conceitos, que implicam em várias outras buscas. São esses desdobramentos que coloco a seguir, retomando o assunto ainda com o que Cosson discute sobre o modelo de ensino de literatura que, segundo o autor, coloca a fruição como resultado de uma leitura voltada para o entretenimento.

Já em sua famosa obra anterior, *Letramento Literário: teoria e prática*, Cosson critica essa visão ao sentenciar que “a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que

³⁸ Inclusive, o capítulo em que ocorre essa associação tem como epígrafe um trecho da fala de Geraldi sobre fruição do texto transcrita acima.

³⁹ Cosson afirma que esse paradigma recobre “uma série de propostas teóricas e práticas escolares” (COSSON, 2020, p. 129). Talvez por isso muitas das concepções que, segundo o autor, estão manifestas nessa proposta de ensino de literatura, incluindo o conceito de *fruição*, sejam atribuídos diretamente ao paradigma e não a autores ou a correntes teóricas específicas. No entanto, a epígrafe citada na nota anterior sugere a possibilidade de Geraldi ([1984] 2011) ser uma das referências teóricas não especificadas no corpo do texto de Cosson.

simplesmente ao *entretenimento que a leitura de fruição proporciona* (COSSON, 2009, p. 26, grifo meu). Na publicação mais recente, sua crítica é reafirmada quando coloca a adoção da leitura de fruição na escola como questão complexa, porque se “estabelece o ensino da literatura não como matéria escolar, mas sim como uma forma de entretenimento que compete com outras no universo cultural” (COSSON, 2020, p. 145).

Essa forma de entretenimento de que o autor fala é aquele que encontramos nos filmes; nas séries e teledramaturgia em geral; nos diversos tipos de programas de tevê; e, no caso específico da leitura, o que nos interessa aqui, na chamada paraliteratura. Esse tipo de leitura, vinculada à cultura de massas, tem por objetivo proporcionar entretenimento para os leitores-consumidores. Para esse fim, o mercado editorial volta-se à publicação de obras que cativem pelo conteúdo e que, visando a uma compreensão facilitada, muito pouco ou nada tragam de inovação na forma. É com base nesse entendimento da leitura de entretenimento proporcionada pela paraliteratura que Cosson percebe a leitura de fruição a qual, segundo o autor, busca-se incentivar nas escolas. Para ele, trata-se de uma leitura desatenta aos aspectos estéticos, portanto, uma leitura que não leva em conta aquele que é o fator distintivo da obra literária. Isso fica ainda mais claro no excerto a seguir. Nele, ao tratar sobre a centralidade que o aluno/leitor adquire no “paradigma da formação do leitor ou da fruição”, o autor problematiza a gratuidade e a abertura da leitura escolar ao gosto do leitor nos seguintes termos:

[...] se [a centralidade do leitor for] entendida como atendimento incondicional ao gosto do leitor e gratuidade absoluta da prática de leitura, pode conduzir a um apagamento da própria literatura como linguagem e arte. Nesse caso, o estatuto de literário é eliminado não apenas pela incorporação de textos de outros campos, mas também — e talvez principalmente — por uma prática de leitura que os ‘desliteraliza’, ou seja, que não reconhece qualquer especificidade ao texto literário, lendo-os tal como são lidos os demais textos em circulação dentro e fora da escola. (COSSON, 2020, p. 140).

Vê-se, portanto, que, para Cosson, essa concepção de leitura de fruição prescinde da apreciação estética de uma obra. Isso é curioso, pois vários são os autores (AMORIM; SILVA, 2019; BARBOSA, 2011; CENCI, 2018; ECO, 2015; JAUSS, [1979] 2011; MAGALHÃES; BARBOSA, 2009; MENDES, 2020; PORTO, 2020) que empregam o adjetivo *estética* como determinante do substantivo *fruição*. Tantos outros (COHEN, 2002; FONTIUS, 2002; LIMA, [1979] 2011; SPITZER, 2002; ZILBERMAN, 1989) tratam o mesmo fenômeno por *prazer estético*. Além disso, o que se costuma ver com mais frequência é quem coloque a fruição como resultado da apreciação dos atributos meramente estéticos de um objeto artístico, sendo esses atributos entendidos como o plano formal da obra. Inclusive,

a ênfase que a BNCC dá à fruição é considerada como expressão de uma “visão formalista [que] acaba por valorizar a literatura somente como *objeto estético*” (MACHADO, 2019, não paginado, grifo meu), preterindo o que nela possa haver de crítica social. Igualmente, Amorim e Souto (2020) dizem que, no mesmo documento, “o conceito de fruição, mesmo na seção sobre o campo das Artes, está vinculado a meros aspectos estéticos” (AMORIM; SOUTO, 2020, p. 111).

Temos, então dois modos antagônicos de ver a *fruição*. O primeiro, criticado por Cosson, irá colocá-la como um prazer que tem origem no plano do conteúdo de uma obra, já que resulta do puro entretenimento proporcionado por uma leitura desatenta à especificidade estética da literatura. Já o segundo, que se manifesta tanto na fala de Machado quanto na de Amorim e Souto, tomará a fruição como o gozo vinculado ao plano da forma, porque decorre da atenção dada aos “meros aspectos estéticos” de uma obra.

Contudo, em ambos os pontos de vista desconsidera-se um fato já abordado aqui com Jouve: no que diz respeito ao texto literário e à arte em geral, “a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido” (JOUVE, 2012, p. 90). Desse modo, se a fruição é o prazer motivado pela forma, ela acaba sendo também o prazer estimulado pelo conteúdo e vice-versa, já que esses planos são indissociáveis. O que acontece é que pode haver numa obra maior ou menor trabalho formal, mas este estará sempre integrado ao conteúdo. Exemplos bastante óbvios disso, porque a integração de que se fala é mais radical, são os textos do Concretismo, de que tanto ainda hei de falar por aqui. A radicalidade da integração entre forma e conteúdo nos poemas concretistas decorre da busca de seus autores pelo isomorfismo, um dos pilares da proposta concretista inicial (CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 1975^a, p. 157), que consiste justamente na similaridade entre a materialidade visual e/ou sonora do texto (forma) e o sentido por ele encaminhado (conteúdo).

Além da proposta concretista, tomo algumas experiências literárias pessoais minhas também como exemplos dessa integração entre forma e conteúdo, sendo este sempre determinado por aquela. Um desses exemplos diz respeito ao meu primeiro contato com o poema mais célebre de Augusto dos Anjos (1983, p. 105), “Versos Íntimos”, mencionado na introdução deste trabalho como a obra que proporcionou minha primeira experiência estética literária, ao menos, de forma consciente. Por mais imaturo e inexperiente na vida que eu fosse, já reconhecia como vis todos os atos e sentimentos mencionados ou sugeridos: ingratidão, traição, inveja etc., mas, provavelmente por causa dessa imaturidade, nunca havia realmente refletido sobre nada disso. Até o momento em que li pela primeira vez aquele vocabulário áspero e que visualizei mentalmente aqueles atos tão escatológicos quanto

violentos. Naquele momento, mais que refletir sobre o quão vil pode ser o homem, pude senti-lo. O impacto daquelas palavras ditas daquela maneira e daquelas imagens me encaminhou para uma reflexão dolorida sobre nossa humana natureza. Por outro lado, ao mesmo tempo, aquele texto me fez vibrar, porque percebi que estava diante de um jeito de escrever propositalmente agressivo, tão agressivo quanto a sonoridade da música punk/hardcore que eu ouvia nesse tempo. Nos “Versos Íntimos”, assim como no caso dos subgêneros da música punk, era a aspereza da forma que tornava o conteúdo da obra tão contundente.

No que diz respeito à prosa, minha primeira experiência estética consciente foi com *O Processo*, de Kafka (2001a). Aqueles longos parágrafos, que nos prendem à angústia de Joseph K, que nos fazem sofrer com ele o mal-estar gerado por aquele processo absurdo, são exemplos da forma a serviço do conteúdo. Durante a leitura, muitas vezes me senti aflito com a situação da personagem e percebi que os extensos parágrafos me prendiam àquela situação aflitiva ali narrada. Concluí que a grande extensão daqueles parágrafos deveria ser mesmo proposital, um artifício do autor para manter o leitor conectado ao desassossego vivido por Joseph K, vivenciando também aquele sentimento. Lembro que essa percepção me trouxe tanta satisfação quanto a própria história, porque, se aquilo era mesmo um artifício do autor, estava diante de algo que naquele tempo julguei genial. Ainda julgo. Para mim é impossível então afirmar que minha satisfação foi motivada somente pelo conteúdo da história, ou somente pela forma como ela é contada.

Esses exemplos a partir de minha própria experiência de leitor não estão somente a serviço da defesa da existência de uma relação de complementaridade entre o plano da forma e o do conteúdo nas obras de arte. Eles são expostos aqui porque também podem ser aplicados na desconstrução de um argumento que tem sido usado quando se deseja atribuir uma aura de superficialidade intelectual e/ou de alienação sociopolítica a uma proposta de ensino de literatura que tenha a *fruição* como principal objetivo. Esse argumento se baseia no fato de que a literatura não nos suscita sempre bons pensamentos ou bons sentimentos, isto é, afetos positivos, e, por esse motivo, defende-se que nem sempre ela pode nos proporcionar prazer. É isso que se vê, por exemplo, em comentários como: “A literatura nem sempre causa prazer. Ela causa incômodos, causa deslocamentos, que são vários” (AMORIM, 2020); ou, também, em afirmações como:

[...] é limitado o entendimento do texto literário como fonte de diversão e prazer. Como é facilmente percebido por qualquer leitor, a literatura, porque trata do ser humano e de sua existência, permite e demanda um amplo espectro de respostas que variam em função do leitor do texto, do contexto, do intertexto e demais condições de tempo e espaço em que a leitura é efetivamente realizada. O texto literário não apenas consola e conforta frente às adversidades da vida, desenvolve a empatia,

amplia o conhecimento de mundo com novas experiências e fortalece identidades, mas também questiona o estabelecido, resulta em melancolia, gera angústias, traz inquietações e desaloja o leitor de suas certezas. A literatura vai muito além do entretenimento, do lazer e da diversão, que são os predicados usualmente aceitos e defendidos da leitura de fruição. (COSSON, 2020, p. 138).

Em ambas as falas é constituída uma polarização entre os afetos positivos e os afetos negativos causados pela leitura literária, sendo o prazer um afeto positivo e, por isso, oposto a sentimentos negativos, tais como a melancolia, angústia, inquietação, incerteza, incômodo, deslocamento. Disso é possível concluir que, no ato da leitura, o prazer, um afeto positivo, só pode ser provocado pelo contato literário com outros afetos positivos. Logo, depreende-se que, conforme essa visão, não há prazer na leitura de obras que, por serem questionadoras, nos trazem afetos negativos. Sob essa ótica, não traz prazer estético a vivência literária, por exemplo, da angústia de Joseph K, ou a decepção diante da ingratidão e da traição violentamente denunciada nos “Versos Íntimos” de Augusto dos Anjos.

Se buscarmos colocar essa polarização nos termos de Genette (1997), isto é, recorrendo à dicotomia *belo/interessante* já tratada na seção anterior deste capítulo, conforme se conclui das falas acima, pode-se dizer que o prazer está associado ao campo positivo do artisticamente *belo*, incluídos nesse conceito de beleza não somente as belas formas, mas belos sentimentos, atitudes e virtudes, ou seja, afetos positivos. Quanto ao outro polo, o campo do artisticamente *interessante*, nele estariam enquadradas as obras que buscam negar padrões e questionar valores estabelecidos, obras que, por serem negativas — no sentido adorniano de negatividade⁴⁰ —, eventualmente provocam no leitor, mesmo que somente durante o ato de leitura, alguma angústia, inquietação, incerteza, incômodo ou outro tipo de afeto negativo.

Colocando desse modo, a defesa da fruição estética como resultado do contato exclusivo do leitor com o *belo* soa a expressão de uma visão anacrônica da arte, pois parece ignorar a revolução artística capitaneada sobretudo por Marcel Duchamp. Eis o momento de virada para a estética pós-kantiana, contexto em que a negatividade (entendida também aqui no sentido adorniano) passa a ser reconhecida como qualidade que pode tornar uma obra *interessante*, atribuindo-lhe, pois, um valor artístico. A partir daí, o valor estético já não reside somente no *belo*, mas naquilo que se mostra artisticamente *interessante* e é tão possível *fruir* este quanto aquele.

⁴⁰ Nesse sentido, a negatividade é tomada como uma posição crítica de negação dos padrões, como o desejo de romper com o que já foi assimilado pela cultura, como contestação aos valores vigentes (ADORNO, 2011, p. 57-58).

E mesmo que não se evoque a história do juízo estético, é possível questionar tal visão classicista da fruição recorrendo somente ao que sentimos diante de obras que, mesmo sendo negativas, ou melhor, por serem negativas, podem proporcionar prazer ao seu leitor, embora possa ser um prazer um tanto dolorido. Porque, se falar em *prazer*, *deleite*, *gozo*, *fruição* só couber diante dos sentimentos, valores e atitudes que expressem o lado bom e belo da humanidade, faz-se necessário questionar como se deve nomear aquela satisfação que podemos experienciar com a leitura de textos como, por exemplo, os “Versos íntimos” de Augusto dos Anjos (1983, p. 105), ou de sua “Psicologia de um vencido” (ANJOS, 1983, p. 20). Como se deve chamar o contentamento que sentimos diante de *O Processo* (KAFKA, 2001a), de *A Metamorfose* (KAFKA, 2001b), ou de outras obras de Kafka; diante do *Ensaio sobre a cegueira*, de Saramago (1995); ou do delírio de Brás Cubas antes de sua morte (MACHADO DE ASSIS, 2010, p. 34-41)? Não se pode dizer que essas sejam leituras as quais nos mostram exclusivamente a beleza da alma humana. A visão do homem que elas veiculam me fizeram sentir emoções diversas, entre as quais, a depender do caso, estão a angústia, a raiva e até uma certa melancolia. Porém, ao mesmo tempo, o modo como a feiura da humanidade me foi mostrada por essas obras trouxe para mim uma grande satisfação. Não é prazer? Maria da Conceição Ranke diz que é:

A fruição literária nem sempre se apresenta como um campo seguro e nem sempre estará vinculada a sentimentos tranquilos e agradáveis. Ao contrário, pode ser terreno movediço, que possibilita deslocamentos, experiências impactantes e complexas e, ainda assim – talvez por essas razões – é prazer/gozo/fruição. (RANKE, 2012, p. 58).

Esse modo de pensar a *fruição* somente como um *prazer* suscitado pela beleza física ou moral e de considerar o plano da forma apartado do plano da expressão leva alguns autores a tomarem por alienante a proposta de ensino de literatura da BNCC. Considerando a fruição como fenômeno ligado exclusivamente ao plano estético da obra, esses autores atribuem à BNCC, ao menos no que diz respeito à literatura, uma proposta de “ensino alienado” (FONTES, 2018, p. 103). Isso porque, ao enfatizar como objetivo da educação literária o desenvolvimento da capacidade de percepção e fruição estéticas dos educandos, considera-se que a proposta do referencial curricular “acaba por furtar à literatura o grande poder de palavra política, de reflexão acerca das pessoas e sociedades” (MACHADO, 2019, p. 6). Não se deseja, entretanto, defender a proposta do documento, mas tão somente colocar que não se deve recriminá-la a partir de uma visão limitada do fenômeno colocado como um dos objetivos do processo formativo: a *fruição*. Vê-se antagonismo naquilo que é harmônico, dicotomia naquilo que é diálogo.

Como visto, o sentido literário, em grande parte, passa pela forma (JOUVE, 2012, p. 91). É essa relação complementar entre forma e conteúdo que constitui o efeito artístico de uma obra, conforme explica Hans Robert Jauss: “A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva” (JAUSS, [1979] 2011, p. 69). Com esse par de conceitos o autor busca dizer que os sentidos encaminhados por uma criação artística — sejam eles de cunho crítico ou não — só podem ser plenamente captados/construídos pelo leitor se por ele forem esteticamente experienciados.

Nesse sentido, para Jauss, desprestigiar o prazer estético é rejeitar a arte como um todo (ZILBERMAN, 1989, p. 53). Essa é a linha argumentativa de que se valia o autor para sustentar a validade do prazer decorrente da experiência estética, tido pelas teorias estéticas de cunho marxista — entre as quais a estética da negatividade de Adorno — como “efeito da indústria cultural e dos produtos destinados ao consumo” (ZILBERMAN, 1989, p. 53). E, apesar de as teorias recepcionais capitaneadas por Jauss e Iser estarem já consolidadas no campo dos estudos literários, ainda vemos hoje discursos dicotômicos semelhantes ao que Jauss combatia na década de 1970. São, como vistas aqui, falas que colocam em algum grau o prazer estético como adversário do discurso crítico da arte progressista.

Antagonismo que, segundo Roland Barthes, não tem cabimento já que, em seus escritos, Marx atribui grande importância ao gozo, tanta que coloca o prazer “como questão final da revolução” (BARTHES, 2004a, p. 228). A esse respeito, Barthes também menciona o fato de um grande escritor marxista como Brecht jamais ter pensado o prazer como algo antagônico à revolução e tê-lo sempre reivindicado. Inclusive, Barthes defende que esse espírito de Brecht deve ser recuperado, porque “há toda uma dimensão hedonista que se deve reestabelecer no campo progressista” (BARTHES, 2004^a, p. 228). Portanto, se na vida a convivência harmônica de gozo e revolução é possível e necessária, por que não haveria de sê-lo também na arte? Até porque, se os sentidos encaminhados por um objeto de arte só podem ser plenamente construídos por um indivíduo se forem esteticamente experienciados por ele, o prazer e a reflexão crítica serão o resultado de uma mesma experiência.

No entanto, quando se afirma que essa experiência estética resulta da relação de complementaridade entre a forma e o conteúdo de um objeto artístico, isso não significa que esses planos estejam simetricamente distribuídos numa obra. Há obras mais ou menos elaboradas formalmente. Do mesmo modo, há temas que nos são mais ou menos caros. Logo, existem modos diversos de se sentir prazer, conforme seja mais ou menos elaborada a forma de uma obra, ou, conforme o conteúdo seja mais ou menos próximo de um tema de nossa

preferência. Por exemplo, pode-se apreciar muito a vitória gloriosa de um herói, ou a emocionante persistência de um sentimento que se jura eterno num poema de amor. Nesse caso, o que causa prazer é mais o que se diz, mas isso não significa que a forma não esteja interferindo no conteúdo. Afinal, uma figura de linguagem bem empregada pode nos ajudar a compreender melhor a dimensão da glória daquele herói ou da perenidade deste amor. Por outro lado, a satisfação diante de uma obra literária pode ser resultado da percepção de uma técnica empregada pelo autor para prolongar o clímax de uma história, ou, igualmente, do reconhecimento do papel das aliterações na criação de um efeito onomatopaico relacionado ao tema de um texto poético. Nesses dois últimos casos, o motivo do prazer é a constatação de que o trabalho formal desempenha um papel na construção do sentido da obra.

Falando novamente sobre Barthes, teórico para quem o prazer do ato de ler é tema especialmente importante, ele, em sua obra exclusivamente dedicada a esse assunto (1987), estabelece duas modalidades do deleite resultante da leitura literária e elas, de certo modo, estão relacionadas com o que se disse no parágrafo acima. Isto é, o prazer cuja motivação se encontra mais no plano do conteúdo e o prazer despertado pela percepção do papel que o trabalho formal de uma determinada obra exerce na constituição do seu conteúdo. Na ótica de Barthes, este prazer seria despertado pelos *textos de fruição* e aquele, pelos *textos de prazer*.

Explicando melhor, para o autor, o *texto de prazer* é aquele de nos traz uma forma de satisfação que está mais ligada ao entretenimento, por conseguinte, mais vinculada ao conteúdo da obra literária. Trata-se da “[...] enorme maioria dos textos que conhecemos e de que gostamos [...]” (BARTHES, 2004a, p. 293). São obras de leitura facilitada, uma vez que suas estruturas e sua linguagem estão perfeitamente assimiladas pelo leitor comum. Elas consistem naquele tipo de texto “que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura” (BARTHES, 1987, p. 21-22, grifo do autor). O *texto de prazer* é aquele que nos empolga, que nos excita, mas que podemos ler de modo menos atento, pulando, inclusive, algumas passagens, pois o que nos interessa é o desfecho. É algo como, segundo o próprio autor coloca, a excitação da apreciação de um *strip tease*, no qual peça a peça o corpo vai se revelando até estar completamente despido. Isto é, “toda a excitação se refugia na *esperança* de ver o sexo (sonho de colegial) ou de conhecer o fim da história (satisfação romanesca)” (BARTHES, 1987, p. 17, grifo do autor).

Já o *texto de fruição* é aquele que nos proporciona uma satisfação intelectualmente motivada, mais ligada ao plano da forma, uma satisfação pela experimentação com a linguagem. Trata-se de um tipo de texto que lemos de modo mais atento aos detalhes. Não se trata da excitação pelo corpo que se vai despidendo aos poucos até estar completamente nu, mas

pela nesga de pele que se revela por entre os tecidos que cobrem a pessoa, afinal “O lugar mais erótico de um corpo não é lá *onde o vestuário se entreabre?*” (BARTHES, 1987, p. 16, grifo do autor). A *fruição* de Barthes está, pois, no âmbito da perversão (BARTHES, 2004^a, p. 249) e é proporcionada por textos inovadores, “extremamente raros” (BARTHES, 2004^a, p. 293), que buscam romper com os padrões culturais, como, por exemplo, os textos de vanguarda.

No entanto, cabe esclarecer que, quando Barthes distingue os *textos de fruição* dos *textos de prazer*, o que ele toma por *fruição* não é necessariamente a visão que se tem desse fenômeno na BNCC nem a que se tem discutido no âmbito dos estudos do ensino de literatura. Como visto, para o autor, o *texto de fruição* é aquele em que o deleite proporcionado pela leitura, a *fruição*, resulta da percepção da experimentação formal empreendida no texto pelo autor. Entretanto, não se está falando de experimentos que seriam percebidos por um leitor qualquer. A leitura de *fruição* barthesiana requer um superleitor, um leitor-ideal capaz de se deleitar com textos demasiado intransitivos (BARTHES, 1987, p. 68) para a maioria dos leitores. Portanto, em Barthes, a ideia de *fruição* é mais restrita, sendo o deleite causado pelo reconhecimento da experimentação formal numa obra de cunho inovador. Quanto a ideia de *fruição* de que se tem na BNCC, ela é aquela que se tem colocado em termos mais gerais nos estudos de estética como o prazer suscitado pela apreciação de um objeto de arte. Logo, tanto o deleite que Barthes diz sentir com os *textos de fruição* quanto o que ele sente com os *textos de prazer* são fenômenos englobados pelo que, em geral, se concebe como sendo a *fruição estética*.

Apesar disso, mesmo que não se esteja falando exatamente do mesmo tipo de *fruição*, além de ter servido para confirmar que o prazer da leitura pode estar mais ligado ora ao plano do conteúdo, ora ao plano da forma, o que Barthes nos diz confirma a relação de complementaridade entre forma e conteúdo. Tal confirmação ocorre quando o autor aponta para a necessidade de se ler os *textos de fruição*, aqueles que se destacam pela experimentação formal, de modo mais atento à enunciação, não à sequência dos enunciados (BARTHES, 1987, p. 20), uma leitura que “não deixa passar nada” (BARTHES, 1987, p. 19), para que sejam percebidos os efeitos da experimentação formal no plano da expressão, “o folheado da significância” (BARTHES, 1987, p. 19). Portanto, se esses planos da obra artística são interdependentes, a *fruição*, no sentido geral que aqui se busca elucidar, independentemente de estar mais ou menos vinculada ao conteúdo que à forma, será sempre um prazer de ordem estética.

Outra contribuição de Barthes para este assunto é a ideia de que o nível de reconhecimento dos artifícios de que o escritor lança mão num texto potencializam o gozo estético. Isso fica claro quando o autor distingue os *textos de prazer* dos *textos de fruição*, colocando a sua ideia de *fruição* como uma forma mais intensa de deleite estético, porque resulta de leituras extremamente desafiadoras. O mesmo nos diz Teresa Colomer, quando afirma que “há muito de ‘aquisição’ no prazer artístico” (COLOMER, 2007, p.68). Porém, o que pode proporcionar ao leitor o gozo estético não será o simples (re)conhecimento dos mecanismos de que se vale o escritor, mas o grau de participação ativa desse leitor na construção dos sentidos da obra a partir desses mecanismos. É por este motivo que a “aquisição” influencia no quanto se frui uma obra: quanto maior a capacidade do leitor para perceber e interpretar as “pistas” formais deixadas pelo escritor, maior será a sua participação na construção dos sentidos da obra e, por conseguinte, maior será o prazer da leitura. É o que nos explica Wolfgang Iser, ao tratar de sua teoria do texto literário enquanto jogo (ISER, [1979] 2011).

De acordo com Iser, o texto literário é encaminhado ao leitor com inúmeras lacunas, deixadas voluntária ou involuntariamente pelo escritor. As lacunas propositais fazem parte dos esquemas semânticos os quais o escritor propõe ao leitor. É nesses esquemas que se manifesta o plano formal da obra. Já as lacunas involuntárias são constituídas daquilo que não é dito nem é conscientemente sinalizado por quem escreveu o texto. O leitor, então, toma parte no jogo ao preencher as lacunas deixadas no texto pelo escritor. Isso significa que, além de decifrar os esquemas semânticos propostos pelo escritor, as pistas contidas no trabalho formal da obra, o leitor também atua conferindo a certas opções formais outros sentidos possíveis, mas não imaginados por quem escreveu originalmente o texto. Do mesmo modo, como não é possível (nem desejável, ou toda a graça do jogo da leitura seria perdida) que o escritor dê conta de *todos* os fatos envolvidos numa história ou numa reflexão (no caso dos poemas, por exemplo), outro papel que também cabe ao leitor é o de preencher imaginativa, volitiva e logicamente com significação alguns desses espaços deixados na obra. Isso acontece quando o leitor, entre outras ações, antecipa alguns fatos; tira suas próprias conclusões; faz julgamentos de certos atos; presume o que aconteceu em situações prévias não dadas; imagina desfechos possíveis para situações cujas conclusões foram deixadas em aberto.

Ao preencher esses espaços com significação, o leitor se projeta na obra e, para fazê-lo, lança mão de suas emoções, de sua subjetividade, mas também da objetividade, do raciocínio lógico e de seus conhecimentos, sejam eles literários ou conhecimentos gerais. Desse modo, o

leitor participa ativamente da construção dos sentidos do texto, o que faz dele não somente um leitor, mas um leitor-autor. E é esse processo de participação na significação da obra que lhe proporciona a *fruição* (ISER, [1979] 2011, p. 106). Segundo Iser, “aquilo que o texto atinge não é pré-dado, mas uma transformação do material pré-dado que contém” (ISER, [1979] 2011, p. 115) e é quando o leitor toma parte da obra que essa “transformação chega à plena fruição” (ISER, [1979] 2011, p. 115). Sobre a fruição ser resultado dessa participação do leitor na construção de sentidos do texto, falam também Aguiar e Bordini:

Os sentidos não se esgotam no plano meramente conceitual. A fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações. À medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se completam — e também se modificam — apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos que sua experiência vital determinou. (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 16-17).

Portanto, o que numa obra nos proporciona prazer não é só o que ela diz — seu conteúdo —, nem somente o modo como ela diz — sua forma —, mas a experiência estética, que resulta do relacionamento complementar entre essas duas instâncias da obra de arte e um terceiro partícipe. Esse terceiro elemento é crucial, pois é o sujeito que, por meio de sua atividade imaginativa, atribui significação ao conteúdo que a forma encaminha. Não se trata somente de gozar uma obra pelo que ela diz, mas, a partir do modo como foi formatada pelo escritor, gozar por poder contribuir para o que ela diz. Logo, estando condicionada à participação ativa do leitor no processo de construção artística dos sentidos do texto que lê, o prazer estético é um fenômeno que, *per se*, não se pode tomar por acrítico, intelectualmente superficial ou meramente formalista. Esse tipo de julgamento talvez só caiba ao objeto da fruição, mas nem isso é certo. Afinal, ela é um prazer que resulta da vivência ativa — porque construída — de uma experiência estética e, como tal, pode ser muito rica em significação.

4 OFICINA DE POESIA CONCRETA: LEVANTANDO HIPÓTESES

Este trabalho, como é praxe do PROFLETRAS, trata-se de um estudo acerca de uma questão problemática identificada pelo docente nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa no âmbito do Ensino Fundamental. Também conforme é exigência deste programa de mestrado, originalmente este estudo se tratava de uma pesquisa-ação e, como tal, tinha como objetivo propor, realizar e avaliar uma intervenção pedagógica que se constituísse como uma estratégia de ensino com potencial para contribuir em alguma medida para a resolução da questão problemática supracitada. Sendo assim, em razão dos motivos já expostos aqui, minha proposta era elaborar uma estratégia de ensino de literatura voltada para o desenvolvimento da capacidade de percepção estética de alunos do Ensino Fundamental. Era não. Na verdade, ainda é essa a proposta, mas ela, excepcionalmente, ao menos por enquanto, não será realizada em sala de aula e, por isso, ainda não há como ter avaliada a sua efetividade.

Consentida pela Coordenação Nacional do PROFLETRAS, tal excepcionalidade se deve ao contexto sanitário no qual nos encontramos em virtude da pandemia de covid-19. Essa doença, que, até o momento em que escrevo este relato, já matou mais de meio milhão brasileiros, impôs a todos nós outro modo de viver — isolados — e também nos obrigou a outra forma de ensinar e de aprender — a distância.

Aprender pouco, porque o ensino remoto no Brasil, principalmente nas redes públicas de ensino, está acontecendo de forma bastante improvisada. Ao menos é o caso da rede municipal de Petrópolis e da rede estadual do Rio de Janeiro, nas quais atuo profissionalmente. Além disso, deve-se mencionar o fato de que muitos dos alunos das redes às quais mencionei sequer têm direito ao improvisado porque não possuem acesso à *internet* e/ou aparelhos necessários para acessá-la. A exclusão dos mais pobres desse contexto de educação a distância, apesar de bastante comentada pela opinião pública e recriminada por docentes e pedagogos, não motivou nenhuma iniciativa do governo federal para viabilizar o acesso à *internet* para todos de forma igualitária. Pelo contrário, o atual presidente da república vetou um projeto de lei da Câmara dos Deputados que permitiria uma ajuda financeira da União de R\$ 3,5 bilhões para que estados e municípios pudessem garantir o acesso à *internet* para alunos e docentes das redes públicas de ensino na atual conjuntura de ensino remoto decorrente da pandemia (AGÊNCIA CÂMARA NOTÍCIAS, 2021). Sem essa ajuda financeira, o que se verifica é a desigualdade de acesso à educação pública nestes tempos de pandemia.

Por exemplo, para os alunos da rede pública estadual do Rio de Janeiro que gozam de condição financeira para possuir computador, *tablet* ou *smartphone* e acesso à *internet*, o ensino se dá através de um aplicativo que oferece aos alunos videoaulas gravadas e *podcasts*, além do acesso a uma plataforma de ensino a distância por meio da qual interagem de algum modo (por texto, áudio ou vídeo) com os professores e entregam as atividades pedidas. Já no caso da escola em que atuo na rede municipal de Petrópolis, o que prevalece para os alunos com algum acesso à *internet* por meio do *smartphone* são as “aulas” via aplicativos de trocas de mensagens instantâneas. Já no caso daqueles que, em virtude da carência financeira, não possuem nenhum tipo de acesso à *internet*, o que se dá, tanto na rede estadual, quanto na municipal, é uma tentativa de ensino por meio de atividades autorreguladas impressas em apostilas, cuja entrega nas escolas expõe responsáveis e profissionais da educação ao risco de contaminação por covid-19, que, como se sabe, pode ter um desfecho fatal.

Se a situação de ensino remoto precário já parece ser ruim, esse contexto de educação a distância forçada pela situação sanitária só fez piorar um problema já grave em nosso país: a evasão escolar. É o que tem acontecido sobretudo aos alunos mais carentes que, além de não possuírem acesso à *internet*, mesmo que busquem na escola o material impresso, não têm em casa quem lhes possa auxiliar na resolução das atividades, esclarecendo eventuais dúvidas. Sem esse tipo de suporte, muitos de nossos estudantes estão abandonando a escola. Em suma, vivemos uma situação de descaso total com a educação em geral, mas principalmente com a escolarização dos mais pobres. Mais uma das inúmeras demonstrações de que o atual governo federal, não sem motivo acusado de obscurantista, além de desqualificar o saber, a ciência e a educação formal, despreza a população pobre.

Em virtude desse cenário de precariedade da educação remota, que, conforme as notícias veiculadas pela imprensa, reproduziu-se em maior ou menor grau pelo país inteiro, a coordenação deste programa de mestrado profissional decidiu desobrigar os mestrandos concluintes no ano de 2021 de colocarem em prática as intervenções pedagógicas que propunham como elemento constituinte de suas pesquisas-ação. Muitas dessas propostas seriam inexecutáveis nesse modelo de educação à distância, como é o caso da minha. Ainda assim, mesmo que não seja colocada em prática, permanece como requisito para a conclusão deste curso entregar uma proposta de intervenção pedagógica como ponto culminante da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras. A minha é a que ora começa a se delinear neste texto e, enquanto proposição, pode vir a ser executada em qualquer tempo por mim ou por quem quer que leia este trabalho. Por essa razão, e porque há minha sincera vontade de um dia pôr em prática a proposta que aqui apresento, mantereí em meu

discurso sobre a intervenção pedagógica a qual proponho as marcas linguísticas que a colocam como ação cuja execução é tida como certa.

Feito então esse esclarecimento, prossigo com este capítulo. Nele apresento, devidamente fundamentadas, todas as hipóteses às quais me levaram a propor uma oficina literária de produção de poesia concreta como a ação pedagógica prevista para esta pesquisa no âmbito do PROFLETRAS. Creio ser essa oficina uma estratégia promissora para suscitar nos alunos a percepção dos aspectos formais do texto enquanto elementos estéticos, isto é, elementos cuja configuração propositalmente não usual — porque artística — expande a significação da mensagem veiculada pelo texto para além do seu âmbito referencial.

Meu propósito de promover o desenvolvimento da percepção estética dos alunos, vale recapitular, deve-se à minha constatação de que boa parte dos meus alunos recém-chegados ao Ensino Médio não reconheciam o caráter artístico das obras literárias. Então, se eles chegam à última etapa da educação básica sem possuírem alguma percepção da natureza estética da literatura, parece lógico supor que a origem desse problema possa estar na etapa anterior, o Ensino Fundamental. Mais especificamente, presume-se aqui que essa falta de reconhecimento do caráter estético do texto literário seja resultado da abordagem utilitarista que muitos de nós, docentes de Língua Portuguesa, temos dispensado às obras literárias nessa etapa da educação básica. Esse pressuposto, como visto, tem base em inúmeros trabalhos os quais denunciam que o texto literário tem sido frequentemente tratado na escola brasileira como pretexto para o ensino de conteúdos diversos, exceto para a aprendizagem da literatura. Daí conclui-se que fica difícil o aluno conseguir reconhecer como um objeto artístico aquilo que lhe foi apresentado somente como objeto de análise linguística ou textual.

Este trabalho busca ser, então, uma pequeníssima contribuição que se soma a outras iniciativas de reação a essa cultura utilitarista e, conseqüentemente, deliteralizante a qual se estabeleceu entre nós, professores de Língua Portuguesa. Para esse fim, apresento aqui uma proposta de ensino de literatura que contemple exatamente o que parece estarmos preterindo no Ensino Fundamental: a natureza estética da literatura. E se isso é *o que* pretendo fazer, para expor *como* intento fazê-lo devo, antes, apresentar com *quem* será feito. Afinal, foi pensando no perfil médio de meus educandos que pude formular as hipóteses as quais orientaram a construção da ação pedagógica aqui proposta. Por esse motivo, creio ser relevante apresentar brevemente as características de meu público-alvo e os fatores que as determinam.

4. 1 Pensando no público-alvo

Minha pesquisa, inicialmente, seria desenvolvida com educandos de uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Petrópolis-RJ, o Liceu Municipal Carlos Chagas Filho, unidade de ensino onde leciono desde 2015. Lá, nossos alunos, em sua maioria, são oriundos de cinco comunidades pobres localizadas nas proximidades dessa escola. São, portanto, educandos predominantemente procedentes das classes C2 e DE⁴¹, as mais pobres, e, como “É um fato que a pobreza no Brasil tem cor” (PAIXÃO; CARVANO, 2008), são majoritariamente negros.

Pobres e negros, a desigualdade com que a sociedade trata esses estudantes tem impacto negativo em todas as atividades de suas vidas, inclusive na aprendizagem e isso é oficializado pelos indicadores e estatísticas educacionais. A esse respeito, Ana Lúcia Silva Souza (2011) afirma que “a falta de equidade mostra-se mais aguda para as pessoas de ascendência africana em cujos corpos os traços fenotípicos ainda são motivo de preconceito e de discriminação, nem sempre explicitados verbalmente, mas relatados em diversas pesquisas educacionais” (SOUZA, 2011, p. 44) e, também, nos indicadores educacionais desfavoráveis (SOUZA, 2011, p. 45).

É o que se vê nas estatísticas relativas aos estudantes do Liceu Municipal Carlos Chagas Filho. Segundo dados do Ministério da Educação, a maioria dos alunos dessa unidade escolar, conforme os critérios de avaliação adotados pelo Inep⁴², não possui um desempenho sequer mediano na leitura dos gêneros textuais praticados pela educação escolar, entre os quais se encontram os gêneros literários, que nos interessam mais especificamente aqui. De acordo com os resultados da última avaliação do Saeb⁴³, em 2019, o índice de proficiência em leitura e interpretação de textos dos alunos dessa escola onde trabalho é de 20,44%, ficando bem abaixo dos resultados da totalidade da rede pública de ensino do município de Petrópolis

⁴¹ Classificação estabelecida conforme o Critério de Classificação Econômica Brasil do ano de 2019 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA - ABEP, 2019, p.3).

⁴² Sigla para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o antigo Instituto Nacional de Pedagogia, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, é o órgão federal responsável pela elaboração, aplicação, correção e divulgação de todas as avaliações e exames educacionais realizados em nível nacional, como é o caso do Saeb, por exemplo. Além disso, além de realizar estudos educacionais, o órgão é também o responsável pelas pesquisas estatísticas cujos resultados, juntamente com os dados dos exames e avaliações nacionais, constituem os indicadores educacionais brasileiros.

⁴³ Sigla para Sistema de Avaliação da Educação Básica, instrumento que busca aferir a eficácia do ensino formal público em sua totalidade, avaliando o desempenho dos alunos (SOUZA, 2012, não paginado) da rede pública brasileira por meio da aplicação de uma avaliação de caráter uniforme para todas as escolas de todas as regiões do país.

(40,78%), do estado do Rio de Janeiro (44,03%) e do país como um todo (41,39%). Todavia, por mais baixos que possam parecer, a verdade que esses índices mostram não é a que se deseja oficialmente revelar, até porque a legitimidade da avaliação da qual eles resultam é bastante questionável.

O primeiro ponto a se questionar é quem decide quais conteúdos devem ser avaliados. Sendo uma avaliação externa, isto é, definida por um órgão que não a própria escola, o Saeb busca medir em nossos alunos as “competências” e “habilidades” definidas em nossos referenciais curriculares oficiais e estes têm assumidamente como modelo as avaliações de organismos multilaterais, como, por exemplo, a OCDE (BRASIL, 2017, p.13).

Outro ponto que se deve questionar é se os conteúdos avaliados em cada ano de escolaridade são exatamente os mesmos tratados pelos professores em sala de aula. Provavelmente não o são, pois, mesmo que o professor procure sempre abordar em suas aulas os conteúdos propostos pelas orientações curriculares vigentes, é possível haver em algumas de nossas escolas públicas algum atraso nos programas. São frequentes e diversos os fatores que concorrem para retardar o andamento dos conteúdos a serem ensinados. Entre eles estão o desconhecimento de pré-requisitos por parte dos discentes⁴⁴; carência de docentes nas escolas; paralisação de aulas por motivos diversos, mas todos resultantes de decisões ou omissões dos governantes: utilização das escolas para o acolhimento de desabrigados por catástrofes naturais, as justas greves dos profissionais da educação; confrontos armados no entorno das escolas, entre outros.

Por fim, deve-se questionar qual a validade de uma avaliação que não tem em consideração o estudante em sua individualidade, parecendo ignorar a existência de diversos tipos de inteligência e especificidades sociais, emocionais e cognitivas. Como dar crédito a uma avaliação que estabelece um aluno ideal, dotado de “competências” ideais definidas pelo neoliberalismo, e reprova os alunos reais, detentores de saberes que os seus problemas reais lhes permitiram alcançar? Será que é possível obter resultados fidedignos sobre a qualidade da educação brasileira a partir de uma avaliação que é exatamente a mesma para todas as regiões do país e que não leva em consideração os fatores socioeconômicos, geográficos e vários outros que podem exercer influência na qualidade do ensino e da aprendizagem? Isso é tratar o ensino como algo uniforme, previsível e mensurável, conforme os preceitos da educação

⁴⁴ Muitas vezes os alunos, não por culpa deles, não possuem conhecimentos prévios necessários para o estudo de um determinado conteúdo atual. Isso normalmente resulta da defasagem de conteúdos que se acumula ano após ano. Trata-se de algo que não é incomum nas escolas públicas, já que nelas, como visto acima, podem ser muitos os entraves para o cumprimento total dos programas.

produtivista disseminados pelos organismos multilaterais e as grandes corporações por trás deles.

Os resultados obtidos por uma avaliação uniformizante desse tipo não podem ser tomados de fato como indicadores educacionais porque não levam em conta a formação integral e inclusiva do cidadão, mas o desenvolvimento de habilidades e competências do futuro trabalhador. Trata-se, pois, de um instrumento de verificação daquilo que o sistema produtivo estabelece como um padrão de qualidade do treinamento da mão de obra e, desse modo, também funciona para discriminar aqueles que não correspondem ao que o sistema deseja. Os indivíduos cujo desempenho escolar fica aquém do que é estabelecido como satisfatório são aqueles que, inaptos para tomarem parte no processo de produção, são marginalizados já desde a escola. Discriminação institucionalizada.

Discriminados são, então, entre milhões de outros alunos de origem humilde, os 79,56% dos alunos do Liceu Carlos Chagas cuja capacidade de proficiência em leitura está aquém do que a OCDE espera. A responsabilidade por esse resultado, pela alardeada crise da leitura e da educação escolar como um todo costuma ser atribuída a nós, docentes, mas somos tão vítimas das circunstâncias quanto nossos alunos. Conforme explica Regina Zilberman (2009), os culpados por esse insucesso são outros:

A menção à crise da leitura, tão frequente em diagnósticos de procedência diversa (pisa, Saeb, entre outros), reflete uma crise da escola em decorrência da parceria historicamente estabelecida entre o ensino e a aquisição das habilidades de ler e de escrever. A crise da escola relaciona-se a problemas de ordem variada, que, no Brasil, começam no âmbito da administração da educação, disseminada entre órgãos relacionados aos níveis federais, estaduais e municipais, sem que esses busquem afinar-se, e estendem-se à política de remuneração e qualificação dos professores, à conservação física dos prédios, incluindo-se salas de aula, bibliotecas e equipamentos de ensino, alcançando o plano da competência no exercício da missão para a qual foi edificada. (ZILBERMAN, 2009, p.28).

Vê-se que Zilberman atribui a culpa inicial da crise da leitura em nosso país ao mesmo ente o qual é o mandante das avaliações que irão diagnosticá-la: o poder público. Por isso afirmo que a verdade mostrada pelos índices educacionais não é a verdade que se deseja oficialmente mostrar. Eles buscam aferir a qualidade do ensino, mas, ao fazê-lo, o que revelam de fato é o tamanho da culpa do Estado pela precária situação da educação pública, pela crise na leitura e pela gritante exclusão social em nosso país, sobretudo da população negra. Exclusão que, como veremos, determina também a constituição e a consolidação entre essas pessoas mais pobres de uma cultura que não está identificada com o hábito da leitura dos *gêneros privilegiados pela escola*, em especial os escritos. Essa é possivelmente a

principal causa da difícil relação que tenho verificado entre a leitura e uma parcela bastante grande de meus alunos nessa escola.

Já relatei aqui meu “ritual” de primeiro dia de aula nas turmas da primeira série do Ensino Médio, que consiste em fazer um pequeno “interrogatório” com as turmas. Não o faço, porém, somente com essa etapa de escolarização, mas em todas as turmas de todas as séries nas quais leciono. Então, mesmo que eu já conheça alguns alunos dos anos anteriores, costumo fazer uma rápida e informal pesquisa sobre leitura: se gostam de ler; o quanto gostam; o que têm lido.

No início do ano letivo de 2020 não foi diferente. Na turma de sétimo ano em que eu desenvolveria a ação pedagógica que aqui proponho, somente um daqueles estudantes havia sido meu aluno no ano anterior. Os demais estudavam na única turma de sexto ano para a qual eu não havia lecionado em 2019. Então, não conhecia a maioria daqueles alunos e, ao término das apresentações básicas de primeiro dia de aulas, perguntei quem ali tinha o hábito de ler por gosto pessoal, fora do ambiente escolar. Num universo de 27 alunos, somente 4 responderam positivamente: três meninas e um menino. Com mais algumas perguntas, consegui ainda que me informassem sua preferência por narrativas de aventura, de mistério, de terror e histórias de amor, mas ninguém gostava de poesia.

Quando, então, perguntei aos demais por que não tinham o hábito de ler, as justificativas, como frequentemente vejo acontecer, remeteram ao tédio que sentem durante a leitura: “é chato”, “é muito parado”, “não gosto de ficar muito tempo sozinho” etc. Também como é de costume, ninguém assumiu como justificativa o fato de ter dificuldades para compreender o que lê, mas é possível que houvesse alguém ali com esse tipo de problema, o qual tem bastante influência no desenvolvimento da repulsa ao texto. Afinal, como observa a professora Raquel Cristina de Souza e Souza, provavelmente fundamentada no conceito de *fruição compreensiva* (JAUSS, [1979] 2011, p. 69), não se costuma gostar daquilo que não se entende (SOUZA, 2018, p. 79).

Outra observação pertinente de Souza e Souza diz respeito a como normalmente não são levados em conta os fatores culturais que impactam no hábito de leitura de um indivíduo. Fatores estes que certamente têm influência na visão da leitura como atividade tediosa, evidente nas respostas dos meus alunos. Segundo ela,

[...] não se leva em consideração o fato de que a construção de preferências e hábitos de leitura está ancorada no contexto sócio-histórico dos indivíduos: todos estamos inseridos em comunidades culturais que compartilham interesses, pontos de vista e modos de ler. (SOUZA, 2018, p. 79).

Então, no que diz respeito aos alunos que seriam o público-alvo de minha pesquisa, diante de suas respostas no dia em que nos conhecemos, presumo que sua falta de gosto pela leitura dos textos prescritos pelo ensino escolar provavelmente esteja, na maioria dos casos, ligada a fatores culturais diretamente relacionados à classe social à qual pertencem. Como já foi dito, esses alunos pertencem às camadas economicamente mais carentes da sociedade. Alguns são oriundos de famílias da classe C2, mas a maioria se situa na classe DE, o que, de algum modo pode, conforme exposto por Souza (2018, p. 79), exercer alguma influência sobre a ausência do hábito de ler.

Contudo, o fator preponderante para a atual falta de leitura dos alunos dessas classes não é necessariamente a carência de recursos financeiros para adquirir livros. Claro que isso é uma barreira, mas não é decisivo, haja vista o incremento do acervo das bibliotecas e salas de leitura das escolas da rede pública que o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)⁴⁵ promoveu entre os anos de 1998 e 2014. Graças a essa política pública que promovia a democratização do acesso à leitura por meio da ampliação dos acervos escolares, mesmo que os alunos mais carentes não tenham a possibilidade de adquirir livros, eles podem ao menos ter acesso aos títulos de sua escola. Isto é, desde que haja algum profissional que possa administrar o acervo e intermediar os empréstimos, o que, por exemplo, não ocorre nessa escola da rede municipal de Petrópolis em que leciono.

Entretanto, se, em virtude da política de distribuição de livros empreendida até bem pouco tempo atrás pelo Ministério da Educação, a falta de dinheiro para comprar livros não é hoje necessariamente um entrave ao acesso à leitura, no passado já o fora. No período anterior aos anos 2000, em que eram raros e insuficientes os programas governamentais de fomento à leitura, a falta de recursos materiais foi sim um fator determinante para que os mais pobres não lessem, conforme afirmam Stephani e Tinoco (2019, p. 57). Isso contribuiu para surgir e cristalizar-se no seio dos estratos sociais economicamente mais carentes uma cultura de

⁴⁵ Somente no ano de 2014 foram distribuídos 26.820.546 livros, totalizando 854.226 acervos para 377.295 instituições de ensino, alcançando 43.313.521 alunos de todos os níveis da educação básica, além dos pequeninos das creches e escolas de educação infantil (BRASIL, 2020). É válido comentar que apresentei aqui os dados estatísticos referentes ao ano de 2014 porque no site do PNBE os últimos dados estatísticos divulgados são referentes aos acervos distribuídos nesse ano. Isso porque o PNBE foi descontinuado no segundo governo de Dilma Rousseff (NETO, 2018), até que, em 2017, foi extinto pelo governo de Michel Temer e sua proposta de distribuição de obras literárias para as escolas públicas foi incorporada ao PNLD, antigo Programa Nacional do Livro Didático, então refundado como Programa Nacional do Livro e do Material Didático por força do decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b, p. 7-8).

indiferença e até mesmo de repulsão ao hábito de leitura. É isso o que nos dizem os mesmos Stephani e Tinoco no seguinte excerto:

“Tais alunos [cujas famílias não estão inseridas no contexto do mundo escrito] não contam com uma tradição de leitura, sendo, como costuma ser boa parte deles, filhos de pais analfabetos, semianalfabetos e/ou que foram, eles próprios, privados dos livros em seu passado” (STEPHANI; TINOCO, 2019, p. 57).

Ou seja, o fato de os pais e avós não terem se tornado leitores em virtude da carência financeira e da escolarização insuficiente resultou numa atual cultura familiar de pouco ou nenhum apreço à leitura. Em razão dessa cultura, na qual creio estarem inseridos vários de meus alunos, mesmo que haja na escola um bom acervo e mediadores de leitura capacitados, ainda assim há uma resistência à leitura por parte de alguns dos alunos oriundos desse contexto familiar.

Quanto ao fato de nenhum desses alunos expressar gosto pela leitura poesia, entra em cena um outro tipo de fator: a faixa etária. Estando na chamada pré-adolescência, etapa de transição entre infância e adolescência, apesar de ainda serem bastante infantilizados em algumas escolhas e atitudes, os alunos nesta fase também demonstram como traço comportamental da conflitiva fase adolescente o questionamento dos valores que os adultos — principalmente seus responsáveis e professores — lhes tentam “impor”. Por isso, como afirma Maria da Glória Bordini, eles tendem a rejeitar as manifestações poéticas que lhes são oferecidas pela escola (BORDINI, 2010, p. 82). Além disso, nesse estágio da vida o imediatismo é uma das características mais exacerbadas (OLIVEIRA, 2017, p. 289) e, por esse motivo, nossos educandos tendem a questionar a validade de tudo o que não lhes sirva incontinenti. Sem ver algum valor prático imediato na literatura, sobretudo na poesia do cânone escolar, em geral eles desenvolvem contra esses textos uma rejeição, como afirma Neusa Sorrenti (2009, p. 29-30). Até porque, como observa a autora, são as novas tecnologias que ocupam predominantemente o interesse de nossos estudantes (SORRENTI, 2009, p. 29).

Ainda falando sobre o ensino de poesia, um outro motivo para o distanciamento entre o aluno dessa faixa etária e o texto poético é o desprezo do pré-adolescente pelos textos que remetem às “rimas de infância e as cantigas de roda” (BORDINI, 2010, p. 82), já que eles “se consideram emancipados de necessidades lúdico-sonoro-ideativas” (BORDINI, 2010, p. 82), comuns na etapa da infância. Em outras palavras, nesse estágio pré-adolescente, os educandos começam a rejeitar tudo o que consideram ser infantil e enquadram nesse campo da infantilidade muitas das leituras literárias que fizeram na escola, em especial o que conheceram de poesia. Isso ocorre porque os poemas aos quais haviam tido acesso em ambiente escolar até então eram aqueles tidos como adequados ao público infantil. Trata-se

dos textos poéticos os quais, quando não são de fato voltados para as crianças, são poemas de grandes autores nacionais cujas temáticas e características formais agradam também as crianças, mesmo não tendo sido feitos especificamente para o público infantil. Normalmente são poemas que tematizam a infância ou evidenciam acentuada “intenção lúdica” (SORRENTI, 2009, p.25).

Tendo então em mente que todos esses fatores culturais podem estar prejudicando o bom relacionamento entre o texto literário e os alunos os quais integram o público-alvo deste estudo, coube-me pensar de que modo eu poderia empreender uma ação pedagógica voltada para despertar e desenvolver neles a percepção estética do texto escrito. Teria de ser uma atividade atrativa ao ponto de conseguir vencer a mencionada cultura de afastamento da leitura. Ao mesmo tempo, teria de ser algo divertido, mas sem infantilidades; teria de ser leve, mas não intelectualmente raso; algo desafiador, mas sem ser complicado ao ponto de gerar a repulsa do aluno. Eis, então, que nesse processo de reflexão foram se delineando seis hipóteses interligadas a serem verificadas. Vamos a elas.

4. 2 Hipóteses que levaram à oficina

Dado o perfil daquele que seria o público-alvo de minha ação pedagógica, apresento abaixo as hipóteses que me ocorreram durante o processo de reflexão sobre o modo como eu poderia trabalhar com esse público o desenvolvimento da percepção estética, isto é, a capacidade de perceber o papel que o trabalho formal empreendido pelo escritor exerce na significação das obras literárias. Na sequência, cada uma dessas hipóteses será fundamentada. Ei-las:

- a) talvez o meio de se despertar e desenvolver o senso estético dos alunos de modo mais significativo seja por meio da vivência de uma experiência estética, entendida como um evento em que o contato com um objeto artístico — sobretudo com o que nele haja de elaboração da forma atuando na significação da obra — seja contundente ao ponto de deixar duradouras marcas emocionais e também cognitivas inscritas no indivíduo que viveu tal experiência.
- b) talvez os poemas sejam o tipo de texto mais indicado para evidenciar aos alunos dessa faixa etária a elaboração artística inerente à literatura, uma vez que, entre todos os tipos de texto literário escrito, são os textos poéticos os que têm seus atributos estéticos mais salientes;

- c) talvez a exploração do caráter lúdico dos poemas seja a forma de trabalho do texto poético mais prazerosa e, por isso, mais efetiva para os alunos dessa faixa etária, mas uma ludicidade mais sofisticada, que tenha mais características de jogo intelectual que de brincadeira infantil;
- d) talvez o desenvolvimento de atividades em que o aluno escreva textos poéticos seja o meio mais eficaz para fazê-lo perceber a elaboração formal do texto como fator determinante para que ele seja considerado um objeto de arte;
- e) talvez o trabalho mais específico com a poesia visual, em virtude da integração entre a linguagem verbal e a linguagem visual, possa potencializar a ludicidade do processo criativo e tornar ainda mais saliente o trabalho formal do texto;
- f) talvez, entre todos os tipos de poesia visual, a mais indicada para agregar uma dose de sofisticação intelectual à ludicidade da linguagem poética seja a poesia concreta, em especial os textos da chamada fase ortodoxa ou fase heroica do movimento concretista, em virtude de suas características formais menos figurativas.

4.2.1 Primeira hipótese: “tatuagem” emocional e cognitiva – a marca permanente da experiência estética

Existem textos de que gostamos e há os textos pelos quais nos apaixonamos. Em ambos os casos, o que nos fez ter esse tipo de relação com eles não são somente as mensagens que transmitem, mas, o modo como elas nos foram transmitidas. É o modo que garante a perenidade das marcas que um texto nos deixa, como as agulhas afiadas e as tintas de cores fortes e vibrantes permitem a gravação em nossa pele dos significados que atribuímos às tatuagens.

Segundo Larrosa, a experiência é algo que nos acontece e que, ao nos acontecer, ao nos afetar, ela nos transforma (LARROSA, 2015, p. 48). A partir do momento desse afeto, algo é inscrito em nós por essa experiência e aquilo carregaremos conosco para sempre. A formação pela experiência é como uma tatuagem na alma, algo que nos afeta, que nos marca, que nos inscreve sensações, emoções e saberes os quais nos acompanharão por toda a nossa vida. É por esse motivo que Larrosa defende que devemos “colocar a relação educativa sob a tutela da experiência” (LARROSA, 2015; p. 48), trazer a experiência para o ensino, ou melhor, deixar a experiência nos ensinar.

Mas que não se confunda experiência com experimento. Este é geral, objetivo, controlado; aquela é particular, subjetiva, imprevisível, (LARROSA, 2015, p. 34) podendo até mesmo não ocorrer quando se deseja. Por isso, quando se pretende educar pela experiência, o que se pode fazer é buscar criar situações de ensino as mais propícias para que ela possa ocorrer. Tarefa muito difícil, pois não é possível prevê-la ou didatizá-la (LARROSA, 2015, p. 13). Sabemos, porém, que há certos campos da atividade humana que trazem maiores possibilidades de se vivenciar uma experiência. O campo artístico-literário talvez seja o mais profícuo para isso, porque costumamos estar mais abertos para a arte, para o afeto que ela pode nos causar e, quando nos afeta, quando a arte nos acontece e muda algo dentro de nós, é quando vivenciamos uma experiência estética.

Isso que nos acontece é extremamente significativo para a nossa formação, conforme explica Annie Rouxel. A autora nos diz que, sendo sempre o resultado de um encontro íntimo entre o leitor e uma obra (ROUXEL, 2014, p. 22), a experiência estética tem potencial para marcar a história, a memória, os valores e até mesmo a personalidade do leitor de forma duradoura. É por causa desse potencial formativo que devemos buscar promover um ensino de literatura que se dê pela via da experiência estética. É o que defendo, porque foi o que vivi.

Já relatei aqui, no início deste trabalho e no capítulo anterior, o meu encontro íntimo com os “Versos íntimos” de Augusto dos Anjos, primeira vez que, ainda no Ensino Fundamental, vivenciei de forma consciente uma experiência estética. Ela significa para mim o que Rouxel descreve: algo que me marcou de forma duradoura. Aquela vivência me fez despertar para aquela arte feita de palavras e, dessa forma, contribuiu para meu gosto pela literatura em geral. Pode-se dizer até mesmo que escolha de minha profissão está relacionada àquela experiência. Não tenho dúvidas de que ter experienciado aquele poema naquele momento da minha vida tenha influenciado não só o meu gosto pela literatura, mas outras escolhas e atividades minhas, entre as quais: escrever poesia; ensinar e estudar literatura; e estar escrevendo um trabalho sobre a experiência estética com poesia.

Ter vivido esse tipo de experiência significativa quando estudante do Ensino Fundamental é a razão também para hoje eu crer que, nessa etapa de escolarização, nós professores de literatura devemos perseguir a experiência estética dos nossos alunos. Sempre que possível, temos de buscar criar situações de ensino que se configurem como oportunidades para que nossos alunos tomem de fato parte no jogo literário e, desse modo, possam vivenciar experiências estéticas.

Sobre isso, Eliane Kefalás afirma que “abordar um texto literário pela linguagem da experiência, mais do que encontrar o que se procura, é ser atravessado, desalinhado pelo que

se encontra. O jogo de sentidos, os desvios, o que vibra no texto literário poderia então impulsionar, provocar, surpreender aquele que lê” (KEFALÁS, 2012, p. 39). Ou seja, a autora atribui ao jogo literário um poder provocativo que enseja a experiência estética.

É o que também afirma Annie Rouxel, para quem “é exatamente a entrada no jogo literário que conduz à experiência estética (ROUXEL, 2014, p. 31)”. É com base nessa afirmação que levanto minha primeira hipótese: talvez o melhor modo de despertar nos alunos a percepção do caráter estético do objeto literário seja promover uma atividade cuja configuração crie oportunidades para que os discentes, ao tomarem parte no jogo literário, possam vivenciar experiências estéticas.

4.2.2 Segunda hipótese: saliências formais do texto poético e singularização do objeto

Vincent Jouve, em *Por que estudar literatura?*, dedica um capítulo inteiro à discussão da importância da forma e do conteúdo na constituição do valor artístico de uma obra (JOUVE, 2012, p. 43-54). Ali, em suma, ele afirma ser o conteúdo de uma obra o fator que garante sua sobrevivência, isto é, sua relevância através dos tempos, porém, a elaboração da forma é condição *sine qua non* da arte, ou, em outras palavras, é o plano da forma que inicialmente confere valor artístico a um objeto. É por isso que, segundo Jouve, “Para nossa modernidade, é difícil dissociar a dimensão artística do trabalho formal” (JOUVE, 2012, p. 43).

Um exemplo disso está em Kant e Genette, que, no plano da recepção, em detrimento do conteúdo, assumem a forma como elemento definidor da relação estética (JOUVE, 2012, p. 43-44). Sob a perspectiva da criação, a indissociabilidade apontada por Jouve é verificada na obra de Roman Jakobson, para quem a obra literária é caracterizada pela “evidenciação da materialidade dos signos” (JOUVE, 2012, p. 43), ou seja, dos recursos sonoros e/ou gráficos das palavras enquanto significantes linguísticos.

Quando, num ato comunicativo, busca-se conferir essa maior evidência à materialidade dos signos, ou, em outras palavras, quando há preocupação do emissor com a forma do enunciado, o enfoque da mensagem recai sobre ela mesma (JAKOBSON, 1974, p. 127-128). Segundo Jakobson, esse destaque conferido a própria mensagem indica a exploração da *função poética* da linguagem, aquela que prevalece na literatura. Ou seja, toda obra literária, enquanto mensagem, traz evidente em seu próprio corpo textual o modo como foi elaborada. Essa elaboração, no entanto, não é gratuita. Ela tem consequências semânticas planejadas. A obra literária só diz o que diz, da forma artística que diz, justamente porque foi arquitetada

para dizê-lo daquele modo. No texto literário, não é somente o conteúdo da mensagem que tem importância, como o seria em qualquer outro tipo de ato comunicativo. Será o destaque conferido à forma da mensagem, a prevalência da *função poética*, o que definirá se um texto é ou não literário.

Em qualquer texto literário a forma implica na singularidade artística do conteúdo veiculado, porque o sentido de uma obra de arte é, em maior ou menor grau, encaminhado pelo trabalho formal. No caso específico dos textos poéticos, porém, há um incremento dessa exploração semântica da elaboração formal. No poema, o trabalho da forma é mais destacado, mais intenso, para que, quanto menos denotativa a expressão da mensagem, mais intensa, mais veemente ela se torne. Jonathan Culler explica de que modo esse processo acontece e o que ele afeta:

O poema é uma estrutura de significantes que absorve e reconstitui os significados, na medida em que seus padrões formais têm efeitos sobre suas estruturas semânticas, assimilando os sentidos que as palavras têm em outros contextos e sujeitando-as a nova organização, alterando a ênfase e o foco, deslocando sentidos literais para sentidos figurados, colocando termos em alinhamento, de acordo com padrões de paralelismo. É o escândalo da poesia que traços “contingentes” de som e ritmo sistematicamente infectem e afetem o pensamento. (CULLER, 1999, p. 81).

Como visto, Culler expõe de que modo a elaboração da forma (“estrutura de significantes”; “padrões formais”) opera no estabelecimento do conteúdo (“significados”, “sentidos”) do poema. Inclusive, o autor se refere mais especificamente à exploração da materialidade sonora da língua criando efeitos (“traços ‘contingentes’ de som e ritmo”) que, segundo Culler, são capazes de “infectar” e “afetar” nosso pensamento, exercendo influência no modo como apreendemos a mensagem da obra poética. Desse modo, ele explicita a própria natureza do texto poético, que é aquilo que o difere dos demais tipos textuais: “A poesia é um discurso que mostra, de alguma maneira, o trabalho da linguagem sobre si mesma” (AVERBUCK, 1984, p. 70).

Dito isso, desejo retomar algo que já foi dito aqui quando se falou que a maior fluência dos nossos alunos nos textos em prosa resulta do fato de que nossa comunicação cotidiana se dá nesse formato. Seja qual for o contexto social em que nos encontremos, a maior ou menor formalidade da situação de comunicação, e se ela se dá oralmente ou por escrito, é em prosa que predominantemente nos expressamos. Sendo assim, podemos supor que, para um leitor inexperiente, o trabalho formal seja, em geral, menos perceptível em um texto em prosa que num poema. Se “Nossos olhos se gastam no dia a dia, opacos” (RESENDE, 2011, p. 122), também se gastam nossos ouvidos e nossa percepção, em geral. Conforme Viktor Chklovski, todas as nossas ações, inclusive nossa percepção, de tão habituais, são automatizadas, fugindo

para “um meio inconsciente” (CHKLOVSKI, 1976, p. 43-44). Então, como nossos alunos poderiam reconhecer o valor artístico de um texto em prosa, se provavelmente não conseguem perceber nele aquilo que, como Jouve diz, ainda é para nós indissociável da dimensão artística de uma obra: o trabalho formal? Por isso, se desejo desenvolver a percepção estética de meus alunos, é preciso que isso se dê pela via da forma. É preciso que eles percebam a elaboração formal como um fator condicionante do valor artístico de um texto.

Por outro lado, como afirma Averbuck, “a linguagem poética é das mais elaboradas formas de expressão verbal” (AVERBUCK, 1984, p. 72), o suprasumo da *função poética* da linguagem, cujo procedimento básico é, segundo Culler, pôr a linguagem em relevo ao “torná-la estranha através da organização métrica e da repetição de sons” (CULLER, 1999, p. 80-81), entre outros recursos. Assim, parece-me que lançar mão dessa estranheza da linguagem poética como um “procedimento de singularização do objeto” (CHKLOVSKI, 1976, p. 45) talvez seja a melhor maneira para desautomatizar o modo como o texto literário costuma ser percebido por meus alunos. Para esse fim devem ser explorados os recursos formais do poema — principalmente sua materialidade sonora e gráfica — como meios para causar no aluno o efeito de *estranhamento* e, desse modo, buscar que percebam como trabalho estético não só a elaboração formal do texto, mas o papel semântico que ela exerce na obra.

4.2.3 Terceira hipótese: entrando no jogo - a ludicidade da poesia na sala de aula

Os jogos de videogame de que muitos de nossos alunos tanto gostam podem ser bastante complexos. Mas, para que todos possam participar das aventuras que propõem, esses jogos eletrônicos costumam apresentar uma divisão em fases de evolução dentro do jogo e/ou em níveis de dificuldade. Dessa forma, o grau de complexidade dos desafios impostos ao jogador dependerá sempre da fase ou nível em que se está. Assim, as fases iniciais são mais simples e, à medida que o jogador vai vencendo os obstáculos de cada fase, o nível de dificuldade vai aumentando. Quanto mais se avança, mais o jogador compreende o funcionamento do jogo. É essa capacidade de compreensão da “linguagem” do *game*, construída durante o processo de evolução naquele jogo específico, mas também em outros, que permite ao *gamer* vencer todos os contratempos até chegar ao fim de uma aventura, corrida, batalha, ou qualquer outro tipo de desafio eletrônico.

Mas o que os videogames têm a ver com o ensino de literatura? Para responder a isso, tenho de retomar outro trecho deste trabalho. Especificamente o que menciona haver colegas professores os quais têm dificuldades para ensinar poesia em virtude do hermetismo que é

atribuído à linguagem poética. Como vimos, alguns desses docentes consideram o ensino de poesia muito trabalhoso em razão das dificuldades de compreensão apresentadas por alunos com pouca experiência no gênero, que podem ser a maioria dos discentes numa turma. Outros professores alegam que eles próprios sentem dificuldades para compreender o texto poético. E, por esses motivos, deixa-se de ensinar a poesia. Quando muito, trata-se o poema como pretexto para atividades de metalinguagem, só para constar que um texto poético foi trabalhado.

No entanto, o fato é que nem todo poema pode ser considerado hermético. Drummond, Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, Bandeira, Leminski, Quintana e muitos outros grandes poetas nacionais têm uma produção bastante acessível, inclusive para o público infantil. Há também autores como José Paulo Paes, Elias José e Sérgio Capparelli, que possuem obras especificamente voltadas para o público infanto-juvenil. Por que não lemos como deveríamos as obras desses poetas em nossas aulas, então? Alegar hermetismo da linguagem poética como motivo para não ensinar poesia pode indicar o desconhecimento das obras dos autores supracitados.

Esse desconhecimento pode ser resultado da, ainda, pouca oferta de disciplinas voltadas para a literatura infanto-juvenil em muitas de nossas universidades, principalmente no caso da poesia para esse público. Por outro lado, obras dos autores supracitados estão cada vez mais presentes nos livros didáticos com que trabalhamos nas salas de aula, o que nos dá a oportunidade de conhecermos esses textos poéticos que, além de tematicamente estarem mais próximos de nossos alunos, são menos complexos para a compreensão do aluno médio. Então, talvez o motivo não seja necessariamente o desconhecimento da existência dessa produção poética que é bastante acessível a nossos alunos, mas algum outro empecilho, talvez imposto pelo próprio sistema de ensino, como, por exemplo, já mencionada aqui, a questão da temporalidade dilatada que o ensino de poesia requer. No entanto, independente de qual seja esse outro motivo, esse obstáculo deve ser superado, porque o acesso à poesia em toda a sua potência é direito que não podemos negar a nossos alunos.

A poesia tem de ser ensinada no Ensino Fundamental e podemos fazê-lo tomando os jogos de videogame como inspiração. Tratar a poesia como jogo, que o é (HUIZINGA, 2000, p. 142), e aderir a lógica da superação de níveis de dificuldade do videogame talvez seja um caminho para vencermos as dificuldades que a linguagem poética pode oferecer a nossos educandos. Isso significa que o trabalho com poesia no Ensino Fundamental deve partir de uma produção poética que seja hermeneuticamente acessível para nossos alunos. Daí, temos de trabalhar gradativamente os poemas, conforme os níveis de dificuldade de compreensão

que oferecem e conforme o grau de experiência de leitura dos leitores. Mas, mais do que isso, eles devem ser abordados sob o viés da ludicidade, de modo que os recursos poéticos a serem apreendidos/dominados pelos educandos sejam tratados como desafios de um jogo. Entretanto, não se deve somente tomar essa abordagem lúdica como mera estratégia, mas como elemento essencial da poesia, uma vez que esta nasceu do jogo, como nos diz Johan Huizinga:

Toda poesia tem origem no jogo: o jogo sagrado do culto, o jogo festivo da corte amorosa, o jogo marcial da competição, o jogo combativo da emulação da troca e da invectiva, o jogo ligeiro do humor e da prontidão. Até que ponto se mantém esta qualidade lúdica da poesia, à medida que a civilização se vai tornando mais complexa? (HUIZINGA, 2000, p. 129).

Como se vê, a citação acima termina com uma pergunta de Huizinga sobre o destino da ludicidade da poesia à medida em que cresce a complexidade de nossa civilização. Com base no modo utilitarista como nossa educação tecnicista trata o texto poético, no que diz respeito à escola brasileira, a qualidade lúdica do texto poético não tem ou está perdendo lugar. Ao falar de estudos que buscaram verificar o tratamento dado à poesia em livros didáticos brasileiros, Hélder Pinheiro confirma essa tendência do afastamento entre a poesia e o ludismo⁴⁶. Ele diz que, nos livros analisados, mesmo quando se trata especificamente sobre o texto poético, “a abordagem se prende mais a questões formais (tipos de verso, rimas), teóricas (conceitos como eu lírico), pouco favorecendo uma aproximação lúdica do texto que estimule a percepção da fantasia, da musicalidade e do diálogo do leitor com o texto” (PINHEIRO, 2018, p. 12).

Isto é, ainda que o poema não seja pretexto para o estudo gramatical, prevalece a metalinguagem, mas voltada para os aspectos formais e teóricos relacionados ao texto poético. Trabalhada desse modo, a poesia deixa de ser jogo, deixa de ser prazerosa e torna-se enfadonha para o aluno. Não se quer dizer com isso que não deva haver o estudo teórico ou formal do poema, ou até mesmo um estudo de cunho gramatical que trate do efeito estético decorrente do emprego de um determinado elemento. Contudo, não se pode esquecer que o objetivo primeiro da leitura do texto poético deve ser a apreciação estética, a apreciação de um modo singular de ver as coisas do mundo, que nos é sugestionado por um modo singular

⁴⁶ Deve-se ressaltar que Hélder Pinheiro se refere a livros didáticos publicados nas duas últimas décadas do século XX e na primeira do século XXI. Portanto, a observação que o autor faz não necessariamente se aplica aos livros publicados mais recentemente, visto que, nos últimos anos, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), cada vez mais atento à qualidade das obras que adota, tem se preocupado em estabelecer parâmetros que evitem esse tipo de abordagem formalista que torna enfadonho o ensino de literatura.

de organizar a forma da mensagem. Como não é isso que costuma acontecer em muitas de nossas escolas, podemos responder à questão feita acima por Huizinga afirmando que, se depender somente da educação nesse molde utilitarista, a qualidade lúdica da poesia dificilmente será mantida. Logo, sendo a ludicidade elemento essencial da expressão poética, a própria poesia corre risco de extinção nesse ambiente escolar produtivista.

Para que isso não aconteça, conforme defende Sorrenti (2009, p. 19), é necessário que o ensino escolar desperte a sensibilidade poética do aluno por meio da exploração do que há de lúdico na atividade poética, nada mais que sua “natureza original” (AVERBUCK, 1984, p. 76). Tomar a frente desse jogo cabe a nós, professores de literatura. Sendo assim, se “O que a linguagem poética faz é essencialmente jogar com as palavras” (HUIZINGA, 2000, p. 142), tenho como uma das minhas hipóteses da ação pedagógica proposta aqui, que, para promover no Ensino Fundamental um trabalho com poesia mais prazeroso e, por essa razão, mais efetivo, deve-se explorar ao máximo esse jogo com as palavras de que fala Huizinga. Até porque, como já foi citado aqui, “é exatamente a entrada no jogo literário que conduz à experiência estética (ROUXEL, 2014, p. 31)”.

4.2.4 Quarta hipótese: a oficina de criação literária - participando do jogo da aprendizagem ativa

Se na seção anterior, aborda-se que a escola deve se valer do caráter lúdico do poema para promover um ensino de poesia mais efetivo porque prazeroso para o discente, é possível tornar ainda maior o prazer do jogo do texto a partir de uma participação ainda mais ativa do jogador. Apesar de o leitor ter papel ativo na construção dos sentidos do texto ao participar do jogo textual (ISER, [1979] 2011), uma experiência literária com a poesia pode ser ainda mais enriquecedora se o aluno mudar de lado no jogo, deixando de somente significar as pistas do texto do lugar de leitor-autor para significá-las também do lugar do autor-escritor. Segundo Berenice Sica Lamas, as oficinas de criação literária demonstram “que a apropriação do saber-fazer e o domínio da técnica são essenciais para que a arte encontre expressão/caminho”(LAMAS, 2002, p. 13). Portanto, essa mudança de perspectiva pode contribuir para que, encontrando a própria expressão artística, o discente tenha amplificada a sua capacidade de perceber o papel semântico do trabalho formal na constituição da expressão de outrem. É por isso que também proponho neste trabalho o ensino de poesia por meio de uma oficina de criação literária.

As oficinas de criação literárias surgiram da década de 1950, nos Estados Unidos, espalhando-se pelo resto do planeta dentro e fora das universidades, “representando um verdadeiro *boom* cultural e educacional” (LAMAS, 2002, p. 11). Enquanto atividade de ensino-aprendizagem, essas oficinas objetivam, por meio de atividades práticas de produção de textos literários, promover o desenvolvimento de saberes literários dos aprendizes, e, em algumas propostas de curso, também visam à descoberta e treinamento de novos talentos literários (LAMAS, 2002, p. 13).

Outra vantagem das oficinas de criação literária, é que a prática de escrita criativa possibilita que o escritor-aprendiz alcance um nível superior de leitura, porque, por meio “da dissecação coletiva de obras propostas, abrimos canais de percepção antes despercebidos; visualizamos novas fronteiras, aprendemos a aliar a imaginação aos novos conhecimentos técnicos” (LAMAS, 2002, p. 13). Sendo, então, um dos objetivos de meu trabalho justamente a abertura dos “canais de percepção” dos meus alunos para o elemento estético, o ensino do texto literário por meio de uma oficina de escrita literária parece ser uma estratégia promissora para esse fim.

Por ser uma atividade de ensino que se ancora na prática (COSSON, 2009, p. 21), uma oficina literária requer a ação do aluno e, desse modo, promove entre este e a literatura uma “aproximação produtiva” (BARROS; OLIVEIRA, 2017, p. 224). Ao criar seus próprios textos literários, o educando tem a oportunidade de viver experiências estéticas tanto como autor quanto como leitor. Isso mostra que uma oficina literária é um caminho de mão dupla que promove intenso diálogo entre o ato de ler e o de escrever, chegando ao ponto em que “leitor e autor se confundem num mesmo processo de comunicação e produção subjetiva” (BARBOSA, 2016, p. 159).

No caso específico do ensino de poesia, as oficinas literárias podem ser uma atividade de ensino-aprendizagem extremamente proveitosa para crianças e adolescentes. Segundo Teresa Colomer, as oficinas de criação poética permitem uma aproximação criativa entre os jovens e esse gênero que, apesar de essencial para a educação literária, goza hoje de tão pouco prestígio (COLOMER, 2007, p. 174). E é por meio dessa ação criadora do texto poético que o aluno tem acesso à plenitude da dimensão lúdica da poesia. Isso porque, sendo menos submissa a regras da comunicação que outros tipos de discurso, a escrita poética pode mais facilmente “levar a língua a seus limites, jogar com regras e as possibilidades de desvio significativo através da manipulação e da troca dos elementos do texto” (COLOMER, 2007, p. 177).

No entanto, não se trata de jogo pelo jogo. Se, como dito acima, uma oficina de criação literária busca fornecer por meio da prática um instrumental teórico que diz respeito à própria técnica da escrita, a vivência do jogo poético nessa perspectiva busca que a aprendizagem seja integralmente prazerosa. Em outras palavras, o prazer não decorre somente da pura experiência lúdica do jogo com a linguagem, mas, sobretudo, da consciência cada vez maior acerca dos mecanismos que ditam o funcionamento do próprio jogo. É, pois, um prazer resultante da experiência e, principalmente, do saber acumulado (COLOMER, 2007, p. 176), isto é, fruição.

4.2.5 Quinta hipótese: a poesia visual – o lúdico multissemiótico

Quando se fala em um ensino que explore o potencial lúdico dos recursos poéticos, pode-se vir à mente o jogo melopeico — isto é, a manipulação dos sons da língua que, ao produzir para o ouvinte/leitor “correlações emocionais” (POUND, 2006, p. 63), orienta o significado da palavra. Esse jogo com a sonoridade da língua (ritmo, rimas, assonâncias, aliterações, paronomásias, paralelismos, onomatopéias) é o mais explorado na iniciação poética das crianças (AVERBUCK, 1984, p. 74). O problema é que muitas vezes se pratica o jogo pelo jogo, preterindo-se o efeito de sentido que o recurso sonoro transmite.

Com o amadurecimento intelectual do aluno, os jogos sonoros desprovidos de significado deixam de ser divertidos e passam a ser considerados muito infantilizados. Nesse caso, como já foi dito aqui no início deste capítulo, o aluno que já está além dessa etapa lúdico-sonoro-ideativa começa a desprezar as formas poéticas que julga infantilizadas (BORDINI, 2010, p. 82). Normalmente isso ocorre na pré-adolescência, idade do público-alvo da pesquisa que aqui proponho. Então, como conseguir desenvolver com esses alunos um trabalho de educação literária que explore a ludicidade do texto poético a fim de gerar uma aproximação em vez de repulsão entre este e aqueles?

Nesse sentido, o fato de essa atividade se pretender lúdica não constitui um problema em si, pois isso não significa que ela seja necessariamente infantilizada. Conforme explica Huizinga, o desejo de jogar se configura como constituinte da própria personalidade humana, independentemente da idade do jogador. Do mesmo modo, não se deve tomar esse jogo como um divertimento descompromissado e sem sentido, o jogo pelo jogo de que se fala aqui, porque “todo jogo, tanto das crianças como dos adultos, pode efetuar-se dentro do mais completo espírito de seriedade” (HUIZINGA, 2000, p. 23). Sendo a atividade lúdica atrativa e mobilizadora *per se*, o que traz ou não a adesão dos jogadores é o que se põe em jogo.

Assim, levando em consideração o meu público, creio que o lado lúdico da poesia deva mesmo ser explorado, mas o jogo em si não poderá ser infantilizado nem remeter ao universo da poesia “para criança”. Minha hipótese é, então, que ao jogo poético dirigido ao pré-adolescente, além da exploração melopeica, deva-se acrescentar um elemento desafiador que traga para o aluno outra perspectiva da poesia e, ao mesmo tempo, dialogue de algum modo com a visualidade do seu universo atual das redes sociais e os anúncios e memes que a povoam: a exploração poética do elemento visual — ou, para continuar com a classificação poundiana, a fanopeia (POUND, 2006, p. 63).

Penso, portanto, que o trabalho com a poesia visual, isto é, com uma poesia que se valha concomitantemente de elementos verbais e elementos visuais, talvez possa despertar o interesse dos educandos. Se a produção de poesia em si já pode ser uma atividade lúdica, talvez a criação de poesias visuais seja uma experiência ainda mais lúdica para esses alunos, visto que terão de buscar meios de integrar a semiose visual à semiose verbal.

De fato, há trabalhos que corroboram com essa hipótese, como o de Ferreira (2010), Menezes (1998) e Pires (2015). Ferreira aborda a ludicidade da poesia visual ao falar de Apollinaire, dizendo que o autor se destaca por “sua busca pelo lúdico, por meio do figurativo ou do diagramático” (FERREIRA, 2010, p. 40). Ou seja, a ludicidade apresenta-se em Apollinaire exatamente pelo que sua poesia tem de visual. Menezes (1998) e Pires (2015), por seu turno, afirmam o mesmo, isto é, que o caráter lúdico presente na poesia em geral é radicalizado pela poesia visual (PIRES, 2015, p. 7-8; MENEZES, 1998, p.9, 11).

Além disso, outro fator que pesou muito na opção por uma atividade de produção de poesia visual foi a demanda dos próprios alunos por esse gênero. No ano de 2019 promovi com alunos do oitavo ano do Liceu Carlos Chagas um trabalho sobre poesia visual para a feira literária. Esse trabalho teve uma boa repercussão entre os estudantes da escola e muitos deles, principalmente os que, então, cursavam o sexto ano, vieram me pedir para lhes ensinar aquele tipo de texto, inclusive alguns que nem eram meus alunos naquele ano. Entre esses estudantes estavam alguns dos que, em 2020, participariam da oficina como alunos do sétimo ano, sendo que uma delas era a aluna autora da fala que faz parte do título desta dissertação, a que me disse querer “desenhar com as palavras”. O que ela e outros discentes pediam me fez ter a certeza de que, diante de tanto interesse pela poesia visual, eu deveria realizar, para a feira literária do ano seguinte, uma atividade similar à que aqui proponho, porque seria uma oficina voltada para a produção de um tipo especial de poesia visual: a poesia concreta.

4.2.6 Sexta hipótese: o desafio concreto – poesia visual não figurativa

Mais que uma oficina de criação literária, uma oficina de poesia, ou uma oficina de poesia visual, a oficina que desejo implementar em minha pesquisa será uma oficina de criação de poesia concreta.

O que me levou a decidir isso tem a ver com a hipótese de que, em virtude das especificidades formais da poesia concreta (o geometrismo, o lettrismo, a simetria, a economia, o “não figurativismo”)⁴⁷, seu processo de composição torna-se mais desafiador e, por esse motivo, talvez seja mais interessante para o aluno. Também pesou na decisão pela poesia concreta o seu apelo visual, seu diálogo com a publicidade, sua influência em nossa música popular e, principalmente, seu significado no seio da cultura brasileira enquanto manifestação do único movimento literário brasileiro de alcance internacional. Mas há ainda outro fator que influenciou em minha opção pela poesia do Concretismo: a despeito de toda sua relevância cultural, ela segue um tanto desconhecida de muitos brasileiros e, até mesmo entre os profissionais das Letras, há quem ainda a confunda com outros tipos de poesia visual.

No entanto, neste capítulo em que listo minhas hipóteses não haveria espaço suficiente para elucidar essa confusão, para tratar da relevância cultural do Concretismo, ou para pormenorizar os aspectos formais da produção de seus poetas, mas julgo necessário fazê-lo. Por isso reservei um capítulo exclusivo para a poesia concreta, o próximo. O atual se encerra aqui, já que cheguei à sexta e última das hipóteses que me permitiram configurar esta proposta de intervenção pedagógica.

⁴⁷ Essas especificidades serão oportunamente detalhadas adiante.

5 A POESIA CONCRETA: A FORMA, O CULTO À FORMA, A FORMAÇÃO DE UMA CULTURA

Apesar de passados mais de sessenta anos do surgimento da poesia concreta, ainda existem muitas dúvidas sobre ela. Basta uma busca rápida pela *internet* para constatar que muitos ainda confundem a poesia concreta com outros tipos de poesia visual. Segundo Philadelpho Menezes, essa confusão se deve ao fato de o Concretismo ter sido o primeiro movimento literário em nosso país a utilizar elementos visuais como “pedra de toque” (MENEZES, 1998 p. 15) de sua produção poética. Por isso não é incomum que qualquer poema composto a partir da integração entre elementos visuais e verbais seja identificado como concreto.

Essa confusão conceitual, porém, não ocorre somente nos domínios da rede mundial de computadores. Tampouco ela se verifica apenas em meio ao público leigo. Mesmo entre os profissionais da área das Letras é bastante expressiva a desinformação sobre o assunto, conforme pude constatar em conversas com colegas de PROFLETRAS.

Ao conversarmos sobre nossas pesquisas, quando eu dizia que em meu trabalho trataria do ensino de poesia concreta, alguns desses cursistas do PROFLETRAS, portanto docentes de Língua Portuguesa, afirmavam saber pouco sobre o assunto. Muitas vezes diziam ter conhecido a poesia concreta não durante sua formação, mas nos livros didáticos com os quais trabalharam. Talvez por isso havia quem, em meio aos poemas mais conhecidos do Concretismo, citasse também como exemplos de poesia concreta poemas visuais de Leminski, Arnaldo Antunes, Sérgio Caparelli e outros.

Algumas das obras mencionadas nessas conversas, apesar de não serem de fato manifestações da poesia concreta, a ela se assemelham de algum modo porque nela são inspiradas. Outras obras citadas pelos colegas, porém, afastam-se conceitualmente dos princípios de construção do Concretismo, mas, por serem também poemas formados a partir do sincretismo entre as semioses verbal e visual, aparecem junto à produção concretista nos capítulos dedicados à poesia visual de alguns dos livros escolares com os quais trabalhamos.

Então, se até mesmo entre docentes de Língua Portuguesa e Literatura que atuam na educação básica a poesia concreta é pouco conhecida, talvez haja quem, por essa razão, possa pôr em questão o tamanho de sua relevância cultural para os brasileiros e, por conseguinte, questione também a necessidade de abordá-la entre alunos do Ensino Fundamental da rede pública de educação. Por isso, para que se empreenda aqui a defesa do ensino desse tipo de poesia, logo, a defesa da própria validade desta pesquisa, alguns esclarecimentos sobre o

assunto são necessários. É isso que busco fazer neste capítulo. Nele abordo a distinção conceitual entre poesia visual e poesia concreta conforme os pressupostos teóricos do Concretismo. Falo também sobre o contexto histórico-cultural em que o movimento está inserido e, com base em todos esses dados, tento mostrar a relevância da poesia concreta para nossa literatura e para a cultura brasileira de um modo geral.

5.1 Poesia concreta $\subset$ poesia visual

Como foi mencionado na introdução deste capítulo, em nosso país ainda muito se confundem os conceitos de poesia visual e poesia concreta. Inclusive, como nos explica Philadelpho Menezes, no Brasil há quem diga que a poesia visual decorre da poesia concreta (MENEZES, 1998, p. 13), quando o que ocorre de fato é exatamente o oposto. A poesia concreta é que consiste num dos tipos possíveis de poesia visual, como veremos no decorrer desta seção.

5.1.1 Da antiguidade às vanguardas do século XX, a integração poética do elemento visual ao verbal

Para que possamos compreender o que se costuma tratar por poesia concreta, antes temos de entender que ela é um ramo bastante específico de um tipo de linguagem poética a qual se constitui do relacionamento entre as semioses visual e verbal: a poesia visual, cuja definição depende não somente dessa relação intersemiótica, como explica Menezes (1998):

Há formas visuais de poesia desde a Grécia Antiga, outras tantas na Idade Média, no Renascimento, no Barroco e no final do século XIX. Poemas em forma visual já existiam há muito na China, no Japão e na Arábia. Mas o termo “poesia visual” é mais específico: refere-se a um fenômeno poético do século XX, em que o cruzamento das linguagens é decorrência direta do panorama visual das grandes cidades e dos meios de comunicação de massa. (MENEZES, 1998, p. 14).

Como se vê, segundo Menezes, o que se convencionou tratar por poesia visual consiste na manifestação poética que, influenciada por uma estética visual tipicamente urbana e pelos meios de comunicação de massa do século XX, é construída por meio da integração entre a linguagem verbal e a linguagem visual. Todavia, deve-se acrescentar que nesse mesmo contexto artístico, como um desdobramento da experimentação poética da visualidade, eis que surgem também poemas compostos somente por elementos visuais, isto é, sem a utilização de palavras — como é o caso da poesia semântica ou do poema-processo. São poemas puramente

visuais — o que não quer dizer que sejam desprovidos de significado (MENEZES, 1998, p. 103).

Assim, se buscamos uma definição mais precisa para poesia visual, devemos considerá-la como uma manifestação poética que pode se valer da integração entre a linguagem verbal e a linguagem visual (a poesia visual mais praticada), mas que também pode ser composta somente por signos visuais (poesia estritamente visual). Mais preciso ainda, conforme visto no excerto acima, será o uso da expressão *poesia visual* como referência às manifestações poéticas verbo-visuais, verbivocovisuais⁴⁸ (nos casos em que a sonoridade das palavras tem papel estético na obra) ou estritamente visuais surgidas a partir do século XX. Isso porque o fenômeno poético intersemiótico que se convencionou tratar por *poesia visual* surge da busca pela atualização da poesia frente às inovações ocorridas noutros campos da arte desde a chegada das chamadas vanguardas artísticas, no início do século XX (MENEZES, 1998, p. 14).

Naquele período, o mundo se via diante de mudanças extremas em todos os campos da atividade humana: na política, na economia, na tecnologia, nas ciências em geral e, conseqüentemente, nas artes, as quais buscavam novos meios de representar a vida que se transformava radical e velozmente. Na poesia não foi diferente, conforme comenta Philadelpho Menezes:

Uma nova visão de mundo trazia uma nova forma de escrever poesia. A resposta a esse quadro de novidades radicais, que gerava tanto incerteza e ansiedade quanto êxtase e entusiasmo, veio com a busca frenética de formas absolutamente novas de escrita. (MENEZES, 1998, p. 14-15).

Nesse contexto de experimentalismo artístico, alguns representantes da vanguarda poética — entre os quais, a partir da segunda metade do século XX, os poetas fundadores do Concretismo — colocavam em questão elementos tradicionais da poesia como, por exemplo, a metrificação, as rimas e até mesmo o próprio verso enquanto “traço invariante do poético” (AGUILAR, 2005, p. 25). Contra a poética tradicional, operou-se, então, uma radicalização da exploração formal em duas frentes. Uma dessas frentes pelas quais se desenvolveu a poesia experimental daquele tempo foi a poesia visual e a outra, a poesia sonora (MENEZES, 1998, p.15)⁴⁹. Entre elas, a julgar pela maior quantidade de publicações de poesia visual, o campo mais fértil até então parece ter sido mesmo o da exploração poética da visualidade.

⁴⁸ *Verbivocovisual* é adjetivo criado por James Joyce para caracterizar um texto construído a partir da integração das dimensões verbal, visual e sonora da palavra.

⁴⁹ Conforme explica Menezes sobre os dois caminhos tomados pela poesia experimental na primeira metade do século XX e parte da segunda, “A poesia visual englobou todas as formas de recursos gráficos que a poesia

Sem ter necessariamente como referência o que já havia sido feito nas ancestrais formas visuais de poesia, mas buscando novas formas de integrar a linguagem verbal à linguagem visual, fizeram uso da poesia visual inúmeros movimentos de vanguarda do início do século XX, como o Futurismo italiano, o Futurismo russo, o Dadaísmo, o Surrealismo e o Construtivismo russo (MENEZES, 1998, p.15,16,26,27,66). Mais tardiamente, em meados desse século, foi a vez da vanguarda que aqui mais nos interessa, o Concretismo brasileiro, explorar poeticamente a integração entre palavra e imagem de um modo bastante específico porque programático. Um dos pontos centrais desse programa, a superação do verso na expressão poética. A solução formal dos fundadores do Concretismo para superar aquilo que eles consideraram ser a crise do verso, isto é, as especificidades da poesia concreta enquanto a poesia visual que traria essa superação, é o assunto tratado a seguir.

5.1.2 Uma vanguarda contra o verso

Em meados da década de 1950, três jovens poetas paulistas “decretavam” a crise do verso (PIGNATARI, 1975a, p. 41), que, segundo eles, era o “velho alicerce formal e silogístico-discursivo” (CAMPOS, 1975b, p. 44) de uma “arte senil” (CAMPOS, 1975d, p. 51). Assim eles percebiam a poesia de seu tempo, que, a despeito das grandes inovações operadas em outras expressões artísticas na primeira metade do século XX, permanecia apegada à tradição discursiva do verso, mesmo na fase heroica de nosso modernismo. Como forma de superação dessa crise, o jovem trio de poetas fundou no Brasil — mas para o mundo ver — um movimento literário que propunha um novo tipo de poesia a qual, sob sua ótica, seria resultado de um processo de evolução das formas poéticas: a poesia concreta.

Uma poesia de vanguarda a qual, como resposta inovadora ao tradicional poema em versos, era mais que simplesmente visual, mas verbivocovisual, porque fundada nas correlações entre o sentido, a sonoridade e as propriedades plásticas dos signos verbais (PIETROFORTE, 2011, P.14). Tratava-se de uma proposta estética bastante específica, conforme uma teoria própria concebida pelo trio fundador daquele que se tornou o movimento da poesia concreta: Décio Pignatari e os irmãos Augusto e Haroldo de Campos. Juntos, formavam o grupo conhecido pelo nome da revista literária por eles editada: Noigandres.

moderna havia incorporado, enquanto a poesia sonora reuniu em seu interior todos os tipos de trabalhos com o som que os movimentos poéticos modernos tinham produzido” (MENEZES, 1998, p. 15).

Na base dessa teoria da poesia concreta confluem os procedimentos diversos dos autores que integram o *paideuma*⁵⁰ dos poetas do grupo Noigandres. O critério de escolha desses autores exemplares era a contribuição de cada um deles para a supracitada evolução das formas poéticas. Do ponto de vista de Pignatari e dos irmãos Campos, essa evolução se manifestava principalmente por meio de processos de composição os quais, de algum modo, pudessem ser aproveitados na configuração de seu projeto de rompimento com a discursividade do verso, como confirma Aguilar:

De cada autor, privilegiaram, em sua leitura, a característica que servia a seu programa: James Joyce e seu amálgama de palavras; e. e. cummings e suas fragmentações microscópicas; Stéphane Mallarmé e suas disposições espaciais e prismáticas da ideia; e Ezra Pound, tanto por sua elaboração das tradições e da tarefa do tradutor como por sua teoria do ideograma como apresentação direta das imagens. (AGUILAR, 2005, p.66-67).

Além desses, Apollinaire também aparece no referencial de autores cujas inovações formais exerceram alguma influência na constituição do projeto estético dos poetas concretistas. Contudo, como veremos adiante, há alguma ressalva ao seu modo de composição poética, o que parece conferir-lhe um valor secundário em relação aos demais autores de referência dos concretistas. Quanto aos autores nacionais, inicialmente eles não tiveram lugar no *paideuma* da poesia concreta. Somente depois, num momento de revisão, os nomes de João Cabral de Melo Neto, Oswald de Andrade e João Guimarães Rosa foram incorporados a esse rol de autores que exerceram alguma influência na configuração da proposta concretista (AGUILAR, 2005, p. 67).

Todavia, os fundadores do Concretismo não buscavam a simples reprodução dos métodos de composição de seus autores de referência, mas um avanço em relação a eles a partir da pesquisa (FRANCHETTI, 2012, p. 43), uma obstinada investigação por novas estruturas e técnicas poéticas e, também, por teorias que pudessem confirmar a adequação daquela nova forma de expressão poética aos novos tempos. A esse ímpeto estudioso dos membros do grupo Noigandres deve-se, pois, não só a poesia concreta em si, mas a constituição da supracitada teorização inicial em torno dela.

Publicados em jornais e revistas pelos poetas do grupo Noigandres, os artigos que dão conta dessa teoria da poesia concreta adquirem para a identidade do movimento concretista

⁵⁰ Termo de origem grega, cujo significado remete à aprendizagem ou ao ensino. A ideia de *paideuma*, no sentido adotado pelos concretistas, tem origem no pensamento de Ezra Pound e consiste num grupo de autores eleitos por algum poeta como referência em razão do que se pode aprender em suas obras sobre modos de composição poética. Nas palavras de Gonzalo Aguilar, no sentido *poudiano*, um *paideuma* é composto pelos “poetas com os quais se pode aprender” (AGUILAR, 2005, p. 65).

valor talvez semelhante ao de sua própria produção poética. Por meio da divulgação desses textos teóricos, mais que explicar sua proposta estética ao leitor, busca-se validar conceitualmente a produção do Concretismo para os estudiosos da poesia.

Para esse fim os irmãos Campos e Décio Pignatari buscaram justificar o projeto estético concretista à luz da linguística, das teorias formalistas da arte, da semiologia e da Gestalt. Eis o arcabouço teórico de sua interpretação e adaptação das inovações formais dos autores de seu *paideuma*. Além disso, para a configuração de sua proposta, com a qual se visava ao status de expressão da vanguarda poética daquela época, lançaram mão também de alguns dos preceitos da música e da pintura concretistas, de “certa parte do Futurismo e do Dadaísmo” (CAMPOS, 1975d, p. 51), da Escola de Arte Bauhaus e da comunicação de massas.

A teoria da poesia concreta é, portanto, fundamental para a compreensão da arquitetura do poema concreto e de seus traços distintivos em relação aos demais tipos de poesia visual. À luz dessa teoria inicial, mas também com o auxílio de estudiosos da produção do Concretismo, os aspectos formais mais gerais da poesia concreta serão tratados a seguir.

5.1.3 Arquitetura da poesia concreta

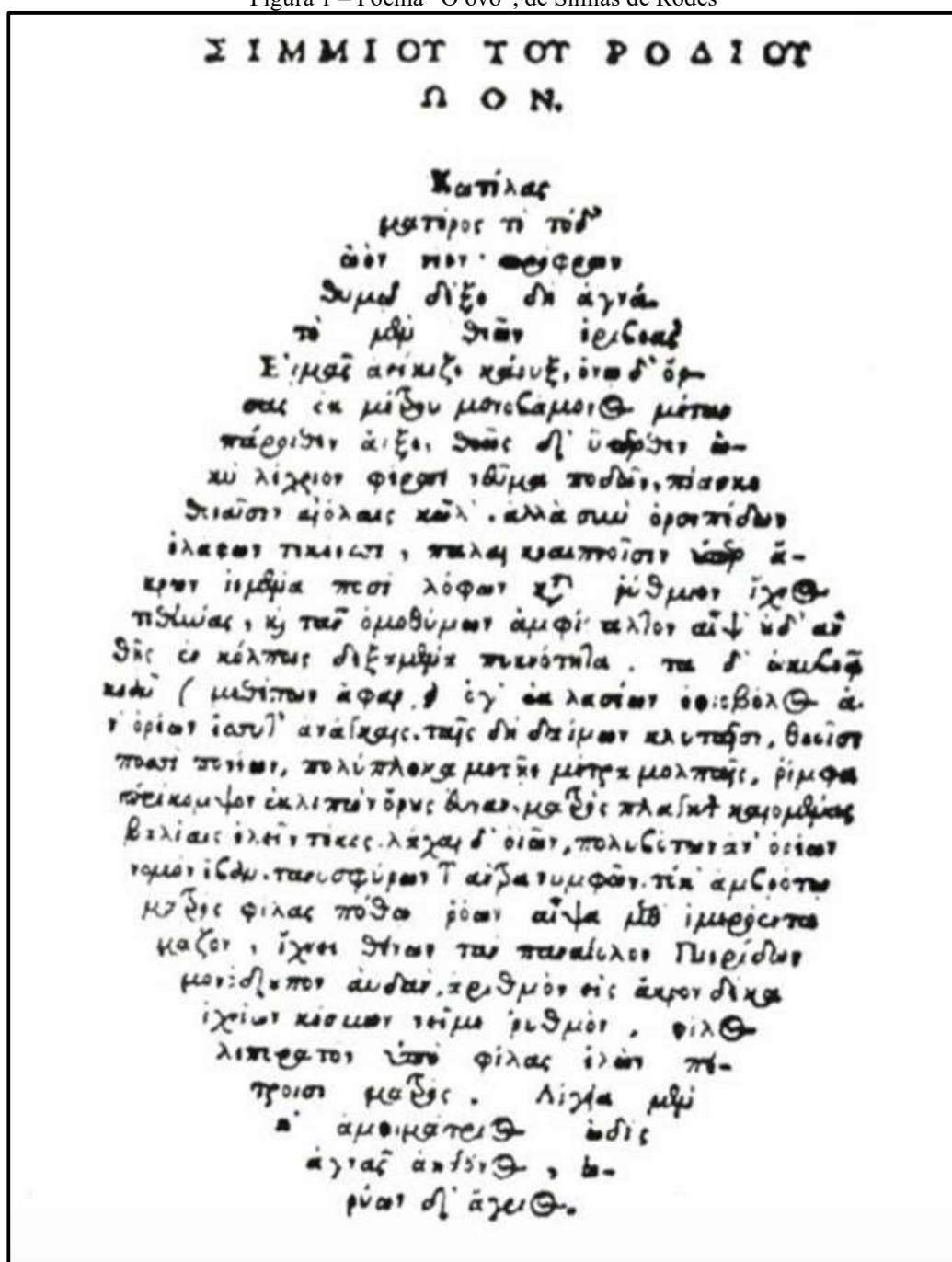
A especificidade formal do poema concreto enquanto manifestação poética visual resulta da fidelidade dos poetas concretistas aos princípios estabelecidos por eles mesmos em seu programa. Entre esses preceitos, um dos mais básicos era a produção de uma poesia a qual, apesar de visual, fosse, na medida do possível, distanciada do figurativismo. Por isso os concretistas evitaram produzir caligramas, tipo de poema visual cuja organização dos versos reproduz graficamente a forma do ser de que se está falando no texto.

Um exemplo de caligrama é “O ovo”, de Símias de Rodes (apud MENEZES, 1998, p. 64), datado de 325 a.C., a primeira manifestação visual de poesia de que se tem notícia. Nesse poema, para tratar da perfeição da forma do ovo (MENEZES, 1998, p. 64), o poeta grego organizou os versos de modo que a sua disposição na página reproduzisse uma forma oval, conforme se vê na reprodução na página a seguir (figura 1).

Outros exemplos de caligrama podem ser encontrados em Apollinaire, o qual, como já mencionado, é um dos autores cuja visão inovadora do fazer poético, na vanguarda de seu tempo, serviu de inspiração para os fundadores da poesia concreta, por mais contraditório que isso possa inicialmente parecer, já que ele praticava o tipo de poema figurativo evitado pelos concretistas. Um dos mais famosos caligramas de Apollinaire talvez seja “Il Pleut” (APOLLINAIRE, 2008, p. 62), traduzido do francês para o português por Álvaro Faleiros

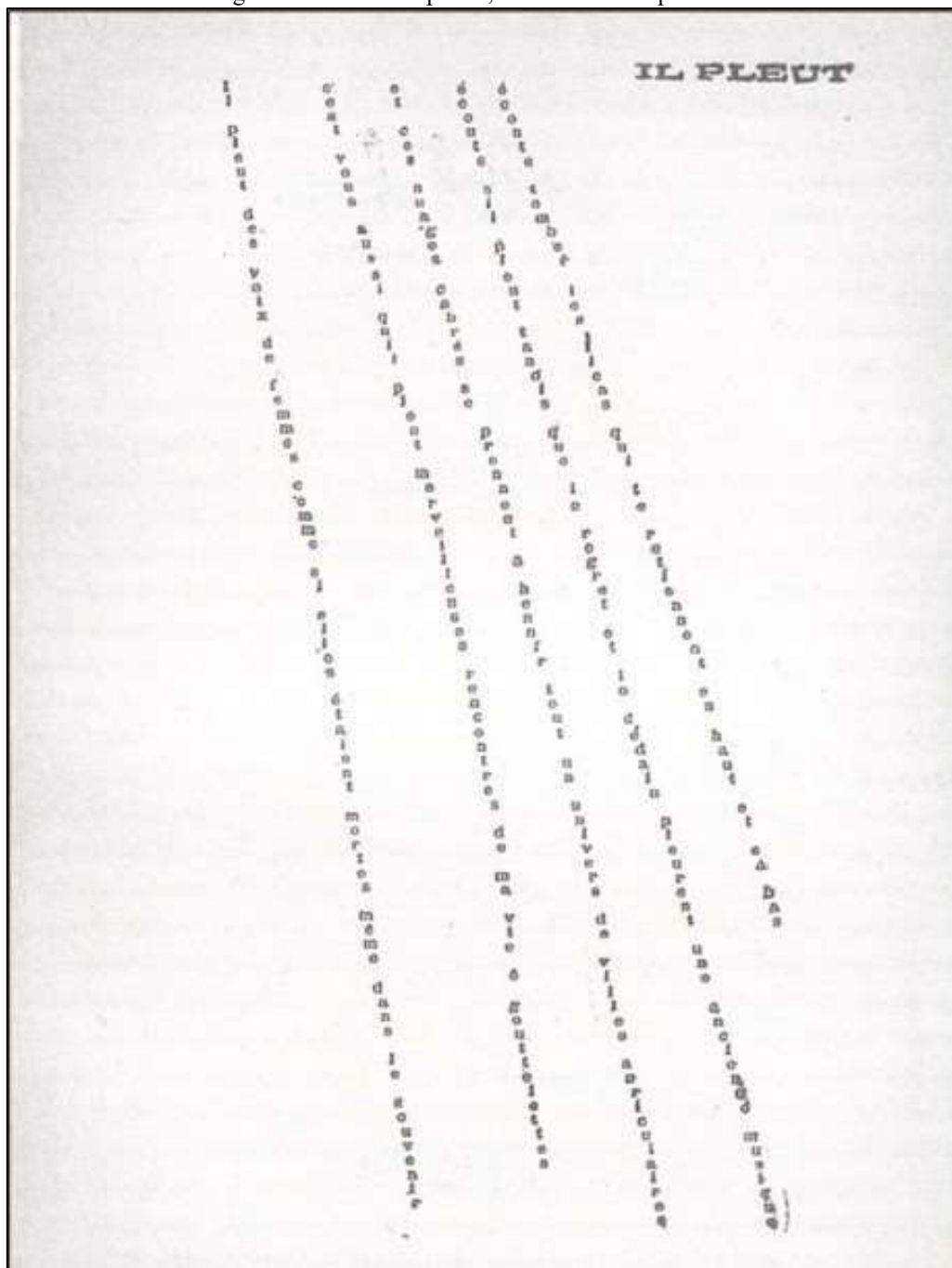
com o título “Chove” (APOLLINAIRE, 2008, p. 63). Nesse poema, os versos são dispostos numa configuração que imita o movimento da chuva caindo, sendo os caracteres equivalentes às gotas, como se pode ver a seguir nas reproduções da versão original do poema, em francês, e da mencionada tradução de Faleiros para o português., figuras 2 e 3, respectivamente.

Figura 1 – Poema “O ovo”, de Símias de Rodas



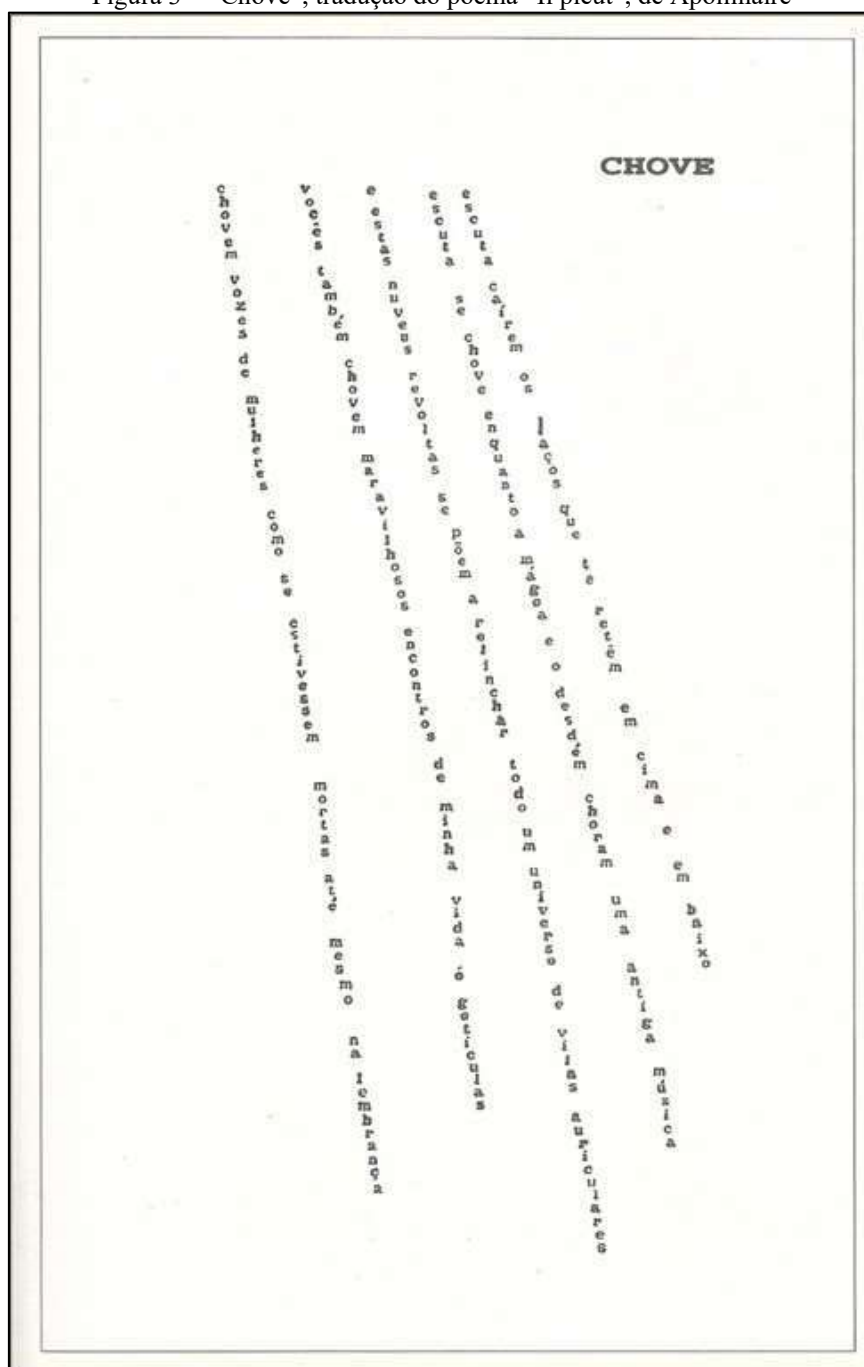
Fonte: MENEZES, 1998, p. 64.

Figura 2 – Poema “Il pleut”, de Guillaume Apollinaire



Fonte: APOLLINAIRE, 2008, p. 62.

Figura 3 – “Chove”, tradução do poema “Il pleut”, de Apollinaire



Fonte: APOLLINAIRE, 2008, p. 63.

A crítica dos poetas do Concretismo aos caligramas de Apollinaire — e, por extensão, aos caligramas de outros autores — deve-se ao fato de que, nos termos colocados por Augusto de Campos, “a estrutura é evidentemente imposta ao poema, exterior às palavras, que tomam a forma do recipiente, mas não são alteradas por ele. Isso retira grande parte do vigor e da riqueza fisiognômica que possam ter os ‘caligramas’” (CAMPOS, 1975c, p. 22). Em outras

palavras, os concretistas buscaram se distanciar dos caligramas porque, nesse tipo de texto, costuma haver um isomorfismo⁵¹ pobre porque, de certa forma, prolixo, constituído pelo conjunto de vocábulos meramente organizado em versos discursivos que tomam o formato do ser tematizado, sem que as palavras sejam trabalhadas individualmente como elementos isomórficos em si. Philadelpho Menezes também comenta a questão dos concretistas com os caligramas em razão do caráter empobrecedor desse tipo de poesia visual:

quando a poesia concreta brasileira aparece, um dos tipos de poesia visual de que ela quer nitidamente distanciar-se é o “caligrama” de Apollinaire, porque o poema caligrâmico está sempre preso à forma do próprio tema do poema. Há sempre uma relação forçada de semelhança direta da forma do texto com a forma do objeto que o texto descreve. Essa similaridade é rejeitada pelos concretistas por ser muito evidente e redutora, uma espécie de camisa-de-força para a forma do poema e, conseqüentemente, uma fórmula empobrecedora da poesia visual. (MENEZES, 1998, p. 26).

Porém, mesmo havendo alguma reserva com relação aos caligramas, os concretistas reconhecem a contribuição da inovação formal de Apollinaire para o processo de “evolução crítica de formas” (CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 1975a, p. 156), da qual a poesia concreta é um produto. Essa contribuição se dá, no entanto, “como visão, mais do que como realização” (CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 1975a, p. 156), conforme será visto adiante de modo mais claro.

Vale, contudo, comentar que, apesar das críticas dos poetas concretos aos caligramas, houve concretista produzido textos poéticos figurativos. É o caso de Augusto de Campos, cujo “ovonovelo”, como aponta Menezes (1998, p. 67), é um poema desse tipo. O próprio Décio Pignatari diz que tal obra de Augusto de Campos liga-se ao supracitado poema “O ovo”, de Símbias de Rodes, em razão de sua “forma arquetípica” (PIGNATARI, 1975b, p.130). Isto é, como se vê na figura adiante (figura 4), um poema que se refere ao ovo foi organizado de modo a adquirir uma forma oval⁵², assim como foi feito pelo poeta grego. No entanto, Pignatari faz a ressalva de que a temática e a “forte redução sintático-discursiva” (PIGNATARI, 1975b, p.130) do poema de Augusto de Campos distinguem-no do texto de Símbias de Rodes, o que é fato. E para além dessas diferenças, há ainda uma outra, que, em si, atua para a mencionada redução sintático-discursiva. Diferentemente de Símbias de Rodes⁵³, e também de Apollinaire, Augusto de Campos torna presente nesse poema aquilo que, na

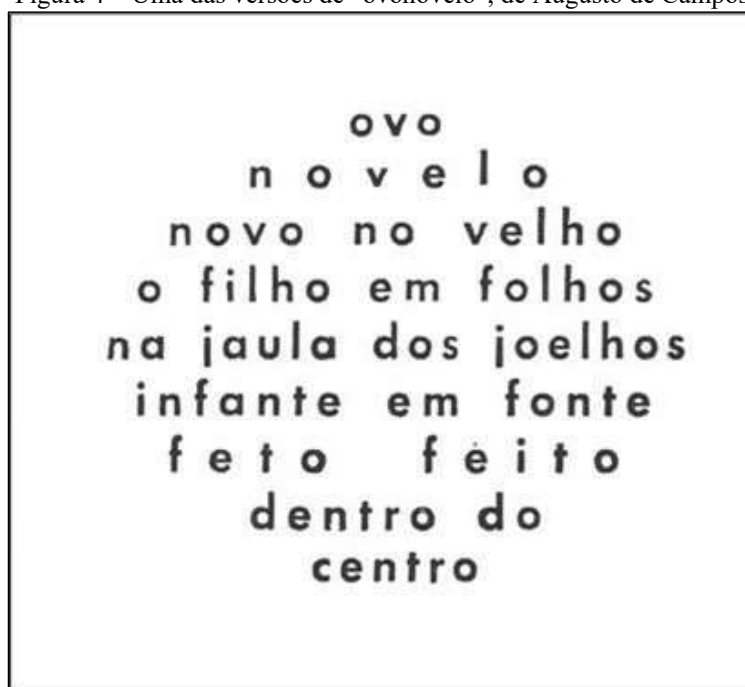
⁵¹ Conforme visto na página 110 deste trabalho, o termo isomorfismo se refere a uma relação de semelhança entre a forma do poema (seu aspecto visual e/ou sonoro) e o seu significado.

⁵² É digno de nota o fato de que o poema de Augusto de Campos é duplamente figurativo, porque, ao mesmo tempo que é oval e tematiza o ovo, também possui o formato de outro ser por ele tematizado: o novelo.

⁵³ Conforme conferido na tradução feita por José Paulo Paes, presente em Leite (2013, p. 26).

citação transcrita anteriormente, ele disse faltar na obra do poeta francês: o labor com as palavras que o constituem e não só com a forma do todo. Nesse poema, Augusto trabalha as palavras para que elas próprias atuem na construção do isomorfismo do texto. Esse trabalho consiste numa seleção lexical a qual privilegia a relação de semelhança fônica entre as palavras. O resultado disso é a impressão de que os vocábulos vão se transmutando em outros, como a própria transformação que ocorre no interior de um ovo, trazendo à vida um novo ser. Ou seja, apesar de “ovonovelo” ser um poema figurativo, não se pode dizer que seja somente isso, como os caligramas dos quais o Concretismo buscava se afastar.

Figura 4 – Uma das versões de “ovonovelo”, de Augusto de Campos



Fonte: CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 1975b, p.133.

Essa postura dos poetas do grupo Noigandres em relação aos poemas meramente figurativos pode ser mais bem compreendida se levarmos em conta a sua opção pela construção poética baseada na ideografia, ou seja, na ideia de que, por meio da exploração da linguagem visual a serviço da mencionada “redução sintático-discursiva”, o poema possa ser um ideograma, uma das principais proposições do programa concretista. Esse modo de conceber o poema é resultado da influência que a obra de Ezra Pound, um dos autores membros do supracitado *paideuma*, exerceu sobre o projeto artístico dos fundadores da poesia concreta brasileira. Esse princípio do “poema-ideograma” preconizado pelos poetas concretistas resulta de sua visão sobre a evolução das formas poéticas rumo ao fim do predomínio do verso na linguagem poética. Para eles tal processo evolutivo levava

naturalmente à composição “sintético-ideogrâmica” em lugar da tradicional técnica “analítico-discursiva” de composição do poema⁵⁴. Sob essa ótica, o texto poético deve funcionar como um ideograma, ou seja, o poema como um todo — em suas dimensões semântica, fonológica e plástica (PIETROFORTE, 2011, P.14) conjugadas — deve representar do modo mais sintético possível a ideia que tematiza.

Além de Pound, outro autor de referência para o Concretismo, Apollinaire, tratou do poema-ideograma. Ele percebia em suas composições figurativas um caráter ideográfico e profetizou que, após seus experimentos com os caligramas, a penetração na ideografia seria uma tendência notada “em certos escritos modernos” (APOLLINAIRE apud CAMPOS, 1975c, p. 20). Não se pode dizer, entretanto, que os concretistas concebessem o poema-ideograma do mesmo modo que Apollinaire. O poeta francês não renuncia ao verso em nome da comunicação rápida e econômica dos ideogramas, a qual era objetivada pelos fundadores da poesia concreta. Pelo contrário, ele lança mão de versos discursivos — constituídos por orações articuladas entre si, inclusive por meio de nexos linguísticos — como recurso figurativo, organizando-os de modo a formarem os contornos de uma figura relacionada ao tema do poema. Assim, o texto que se pretendia como ideograma poético torna-se, nas palavras de Augusto de Campos, “mera representação figurativa do tema” (CAMPOS, 1975c, p. 21).

Dessa forma, se nos caligramas opera também a linguagem visual, um dos atributos do ideograma, por outro lado essa comunicação visual não goza necessariamente de poder de síntese, a principal característica da ideografia. Logo, os caligramas estão mais para composições analítico-discursivas que para as sintético-ideogrâmicas intentadas pelos concretistas e, também, pelo próprio Apollinaire. Por esse motivo, interessava aos poetas do grupo Noigandres mais a visão desse autor — a possibilidade de uma poética ideográfica a partir da exploração da forma do texto enquanto signo visual — que a própria realização poética dele, ainda longe do ideal concretista de ideograma poético.

Ideal que desde o início do movimento da poesia concreta está presente nas postulações de seus precursores (AGUILAR, 2005, p. 231), porque eles viam na ideografia uma possibilidade de expressão poética que poderia romper com a discursividade do verso tradicional. Logo, algo mais alinhado a uma cultura cada vez mais visual, numa sociedade

⁵⁴ Os adjetivos compostos “analítico-discursiva” e “sintético-ideogrâmica”, que servem para caracterizar os tipos de composição poética em pauta aqui, foram bastante usados nos textos teóricos dos concretistas (CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 1975b, p. 21, 52, 71), que os tomaram de empréstimo de Apollinaire (CAMPOS, 1975d, p. 52).

carente de uma comunicação mais adequada à falta de tempo e à velocidade impostas pelo estilo de vida dos grandes centros urbanos. Nesse contexto em que a comunicação não-verbal era cada vez mais prevalente, o ideograma consistia no modo ideal para que a poesia pudesse “interferir no arquivo de imagens que substituíra, em importância, o arquivo discursivo da cultura letrada ou livresca” (AGUILAR, 2005, p. 232). Os próprios concretistas confirmam em seu “plano-piloto” o uso do ideograma como um “apelo à comunicação não-verbal” (CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 1975a, p. 157), necessária para responder “a um certo tipo de ‘forma mentis’ contemporânea: aquele que impõe os cartazes, os slogans, as manchetes [...]. O que faz urgente uma comunicação rápida de objetos culturais” (CAMPOS, 1975d, p. 52). É, portanto, em virtude dessa urgência da contemporaneidade que os poetas concretos fundam uma expressão poética baseada tanto na visualidade quanto na economia expressiva do ideograma.

O poema concreto enquanto ideograma possui as “vantagens da comunicação não-verbal, sem abdicar das virtualidades da palavra” (CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 1975a, p. 157). Assim, ele é, ao mesmo tempo, estrutura e conteúdo, “um objeto em e por si mesmo, não um intérprete de objetos exteriores e/ou sensações mais ou menos subjetivas” (CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 1975a, p. 157).

O fator essencial para a realização desse ideograma poético, objeto concretista que é estrutura e conteúdo ao mesmo tempo, é o trabalho de composição orientado justamente para a criação de identificação entre a forma (estrutura) e o sentido (conteúdo) do texto, o isomorfismo. Fundamento principal de “valoração das obras [concretistas] e seus procedimentos” (AGUILAR, 2005, p. 136), o isomorfismo consiste, em outras palavras, numa relação de similaridade entre a materialidade do poema (a forma visual e/ou sua camada sonora) e sua dimensão semântica.

Esse tipo de identificação entre forma e conteúdo, porém, não é particularidade da poesia concreta. O isomorfismo pode ser verificado também nos poemas em versos discursivos. Nos textos concretistas, contudo, buscava-se maximizá-lo. Ali a relação de similaridade entre forma e sentido deveria ser a maior possível, de modo que o poema fosse de fato uma “estrutura-conteúdo” (CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 1975a, p. 157).

A serviço do isomorfismo do poema-ideograma proposto pelo Concretismo está o “uso substantivo” (CAMPOS, 1975b, p. 45.) do espaço em branco⁵⁵ da página (ou da tela eletrônica, do quadro, dependendo do suporte em que o poema seja veiculado) como elemento componente da estrutura do texto. Nos poemas concretos, e nos poemas visuais em geral, esse espaço sem a impressão de caracteres é tão importante quanto a mancha tipográfica em si. Em seu plano-piloto, os próprios poetas fundadores da poesia concreta brasileira tratam da importância tanto do espaço quanto dos recursos tipográficos para a composição de seus poemas (CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 1975a, p. 157).

Sobre o papel da tipografia no isomorfismo do poema concreto, no que diz respeito o modo como os tipos são dispostos no espaço, dando corpo ao texto, costuma-se apontar como estrutura padrão dos textos concretistas a organização geométrica e simétrica dos caracteres que formam as palavras, sendo estas comumente exploradas em cada obra de modo paronomástico (MENEZES, 1998, p. 69; MORICONI, 2009, p. 113). Entretanto, tentar estabelecer essa forma como um padrão para o poema concreto é querer limitar toda a produção do movimento a aquilo que se praticava em somente uma das fases do Concretismo.

É fato que houve um período em que os três integrantes do grupo Noigandres e alguns outros poetas que aderiram ao Concretismo — como Ronaldo Azeredo, Pedro Xisto e José Lino Grünewald — procuraram impor à organização de seus textos um geometrismo simétrico que, além de dialogar com a produção dos pintores do Concretismo das artes plásticas, tinha função na construção estética da significação do poema. A adesão a essas diretrizes de composição conferiu aos poemas concretos daquele período certa unidade visual que ainda era reforçada pela adesão de alguns autores ao uso da fonte tipográfica *futura*, cuja adoção se deve, segundo Philadelpho Menezes, “à simplicidade e exatidão de suas linhas” (MENEZES, 1998, p.69)⁵⁶. E tudo isso sem perder de vista o papel semântico da exploração da semelhança fônica das palavras. Todas essas escolhas formais, porém, não são verificadas durante todos os anos de produção do que se costuma considerar Concretismo. Elas estavam

⁵⁵ O que se trata aqui por espaço em branco é o espaço vazio da página de um livro (ou qualquer outro suporte de publicação do poema) que não necessariamente terá a cor branca. Em outras palavras, ele é o espaço em não há a impressão de tipos.

⁵⁶ Um fator que contribui para a simplicidade desse tipo reside no fato de ele não possuir serifa, que, em tipografia, são os traços ou barras que servem para rematar um ou ambos os lados de cada haste de determinadas letras. As serifa ocorrem, por exemplo na fonte utilizada até agora na escrita deste trabalho, a *times new roman*. Quanto à fonte *futura*, ela pode ser vista no poema “ovonovelo”, reproduzido anteriormente neste capítulo (figura 4) e nos poemas “terra” (figura 7), de Décio Pignatari, “Nascemorre” (figura 9), de Haroldo de Campos, e “iniciomeiofim” (figura 10), de Augusto de Campos, reproduzidos a seguir. Além disso, a fonte *futura* também pode ser vista no apêndice deste trabalho, tanto no próprio texto do roteiro da oficina de criação de poesia concreta quanto em vários dos poemas concretos lá reproduzidos.

em conformidade com o projeto poético concretista vigente no momento em que se buscava a consolidação do movimento da poesia concreta.

Foi, pois, a fidelidade ao seu programa estético que imprimiu à produção concretista daquele período uma homogeneidade visual que hoje se costuma colocar como padrão geral de composição dos poemas concretos. Tal homogeneidade é, no entanto, vista somente nessa fase, a mais ortodoxa, ou, como queria Haroldo de Campos, a fase heroica do Concretismo. Por isso não se pode dizer que os poemas desse período sejam representativos de todos os momentos do movimento. Portanto, se buscamos compreender melhor o que é a poesia concreta como um todo e quais são as características que a definem diante de todo o universo da poesia visual, temos de levar em consideração o que se produziu em cada um dos períodos do Concretismo. Essa análise da produção do movimento da poesia concreta de acordo com fases específicas é tão necessária que é praticada por alguns teóricos, entre os quais os concretistas fundadores mesmos.

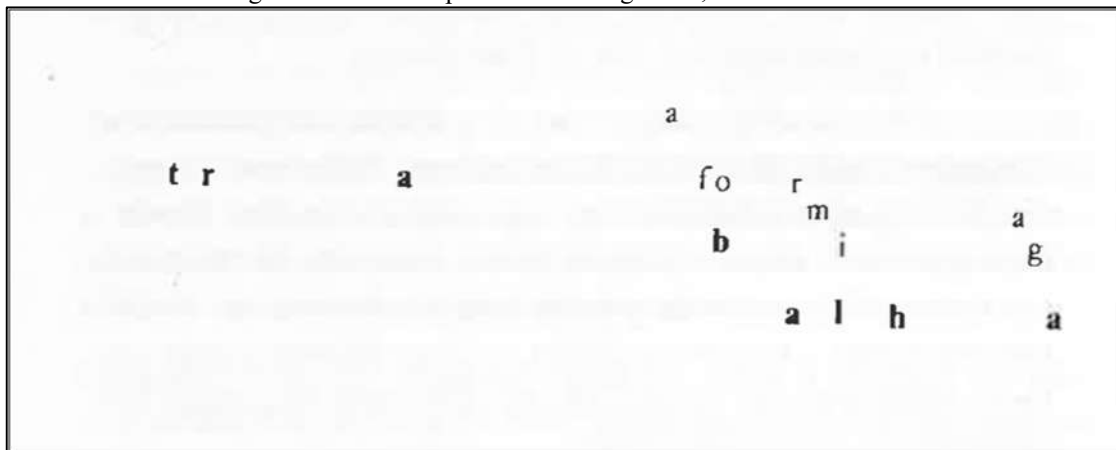
Ao tratarem do modo como o isomorfismo costumava se manifestar nos poemas concretos, os próprios membros do grupo Noigandres assumem a ocorrência de uma fase da produção poética concretista em que se verifica uma tendência geométrica, mas apontam antes dela outra fase em que predomina a organicidade das formas⁵⁷. Segundo os irmãos Campos e Pignatari, a produção dos anos iniciais do já instaurado movimento concretista divide-se em duas fases assim denominadas por eles: a da “fenomenologia da composição” (CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 1975a, p. 157), em que prevalecem formas mais orgânicas; e a fase da “matemática da composição” (CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 1975a, p. 157), em que predomina o geometrismo na configuração espacial dos poemas.

Na fase orgânica, o isomorfismo da composição se resolve em “um movimento imitativo do real (*motion*)” (PIGNATARI, 1975c, p. 89, grifo do autor). À fase orgânica pertenceriam, por exemplo, “O formigueiro” (figura 5), de Ferreira Gullar, em que os tipos correspondem às formigas, numa organização que lembra a imagem de um formigueiro; ou “ovonovelo”, de Augusto de Campos, cuja organização dos caracteres, como já visto aqui (Figura 4), resulta numa mancha tipográfica de forma ovalada, que remete tanto a um ovo quanto a um novelo. Além desses, entre outros, destaca-se também o poema “um movimento”

⁵⁷ Décio Pignatari, em um artigo originalmente publicado já em 1957 (PIGNATARI, 1975c, p. 89), trata dessas fases. Pouco depois, em 1958, todo o grupo Noigandres retoma o assunto em seu plano-piloto (CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 1975a, p. 157).

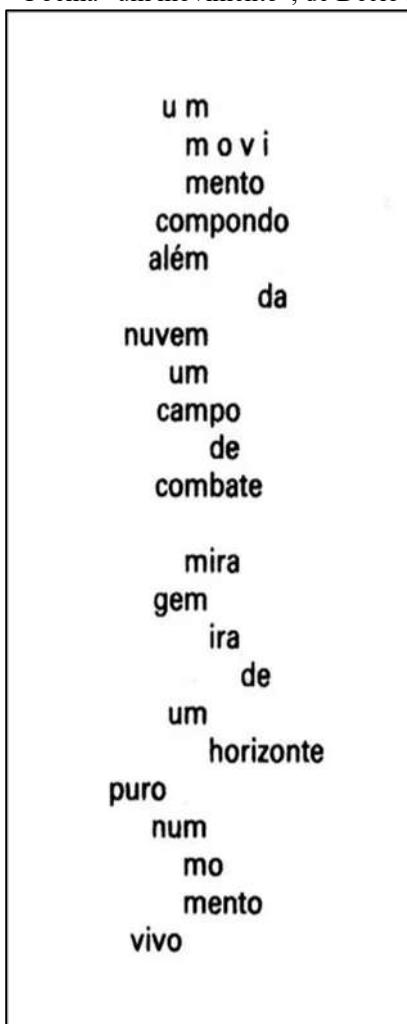
(figura 6), de Décio Pignatari, em que a composição simula a movimentação dos caracteres a partir do centro, marcado pelo grafema <m> recorrente nos vocábulos.

Figura 5 – Início do poema “O formigueiro”, de Ferreira Gullar



Fonte: MENEZES, 1998, p. 130.

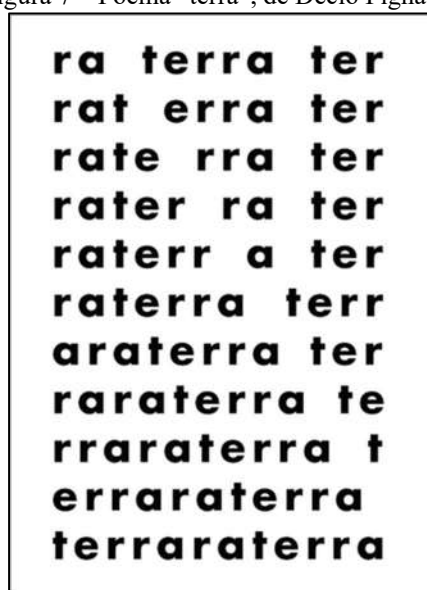
Figura 6 – Poema “um movimento”, de Décio Pignatari



Fonte: PIGNATARI, 2004, p. 100.

Quanto à fase da “matemática da composição”, o geometrismo que lhe é característico é resultado de um momento “mais racional de criação”, segundo Pignatari (1975c, p. 89). Para ele, nesse período a poesia concreta encontra-se em “estágio mais avançado de evolução formal” (PIGNATARI, 1975c, p. 89) e, por esse motivo, “o isomorfismo tende a resolver-se em puro movimento estrutural, estrutura dinâmica (*movement*)” (PIGNATARI, 1975c, p. 89, grifo do autor). Exemplos dessa fase geométrica são, entre outros, os poemas “terra” (figura 7), de Pignatari; “velocidade” (figura 8), de Ronaldo Azeredo; “Nascemorre” (figura 9) e “iniciomeiofim” (figura 10), de Haroldo e Augusto de Campos, respectivamente.

Figura 7 – Poema “terra”, de Décio Pignatari



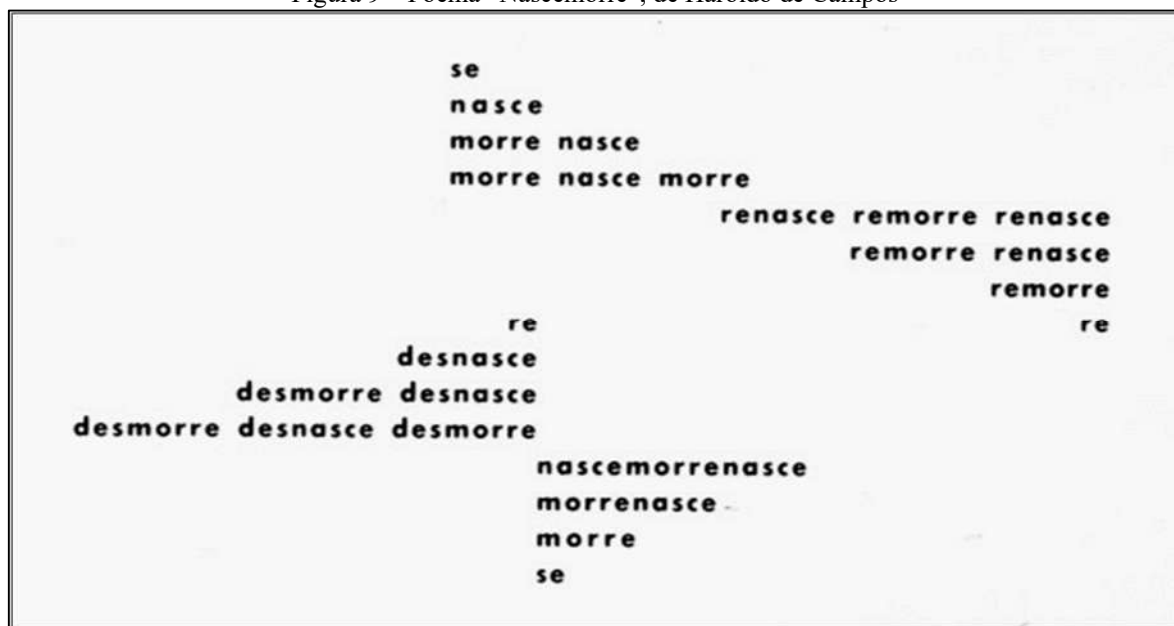
Fonte: PIGNATARI, 2004, p. 126.

Figura 8 – Poema “velocidade”, de Ronaldo Azeredo



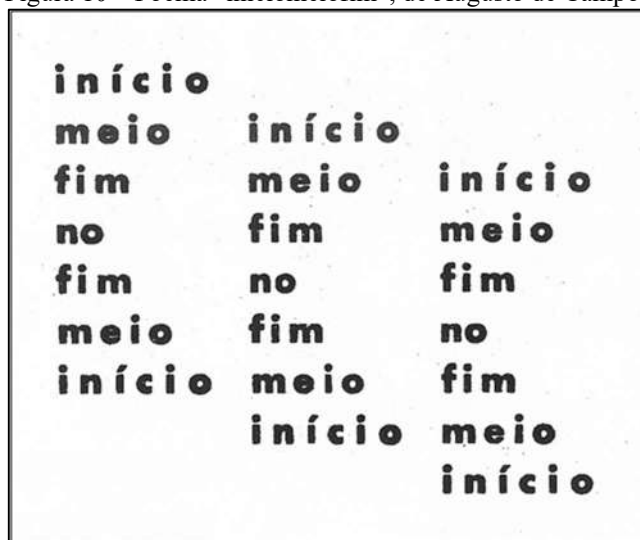
Fonte: AZEREDO apud CAMPOS; CAMPOS; PIGNATARI, 1975b, p. 92.

Figura 9 – Poema “Nascemorre”, de Haroldo de Campos



Fonte: CAMPOS, 2000, p. 52.

Figura 10 – Poema “iniciomeiofim”, de Augusto de Campos



Fonte: CAMPOS, 2014, p. 102.

O estabelecimento das fases do desenvolvimento do projeto concretista, contudo, não é consenso. Mesmo que os próprios fundadores do movimento, como se viu acima, busquem fazê-lo em um certo momento, há diversos modos de se periodizar a realização concretista. O método de periodização dependerá do ponto de vista que se adote para analisar essa produção. Um olhar que, conforme explica Franchetti (2012), esteja especialmente mais voltado ao trabalho do grupo Noigandres — em que a produção poética é determinada pela teorização que os próprios poetas concretos fazem de sua proposta estética — possivelmente identificaria cinco momentos distintos da produção teórica do grupo nesta ordem: a fase “pré-concreta”, as

já citadas fases da “fenomenologia da composição” e da “matemática da composição”, o momento do “salto participante” e, finalmente, a fase dos “poemas semióticos” (FRANCHETTI, 2012, p. 29).

Outro exemplo de periodização da produção concretista é o do próprio Franchetti. Para estabelecê-lo, conforme o autor explica, ele leva em consideração não os textos poéticos em si, mas a evolução da teoria da poesia concreta produzida pelo grupo Noigandres durante o período de anos em que ela se revela como expressão teórica de um coletivo artístico comprometido com a fundação de uma nova forma de expressão poética (FRANCHETTI, 2012, p. 29). Com base nesse modo de ver o desenvolvimento da poesia concreta, o autor afirma que podem ser identificadas somente três fases bem definidas: a da constituição do projeto estético do grupo (entre 1955 e 1956); a fase em que o grupo Noigandres justifica e defende o projeto concretista (1956-1958) — no qual se verifica a maior homogeneidade visual entre os poemas do núcleo fundador do movimento —; e o momento em que a coesão do grupo se torna mais fraca (1958-1962).

Franchetti, como se vê, coloca duas maneiras distintas de se estabelecer uma periodização da poesia concreta. Nos dois casos ele trata de uma periodização que leve em conta não só a produção poética dos fundadores do Concretismo, mas também seus textos programáticos. O fato de, em ambos os casos, teoria e prática da poesia concreta inevitavelmente figurarem juntas diz respeito ao próprio papel que o discurso teórico desempenhou na constituição e desenvolvimento do Concretismo. Conforme explica Franchetti, a expressão “poesia concreta” engloba “vários tipos de poemas que apenas numa pequena medida têm características e procedimentos claramente comuns” (FRANCHETTI, 2012, p. 25). É o discurso teórico do grupo Noigandres o elemento capaz de reunir em um mesmo espírito toda a produção poética concretista. É ele que fornece, nas palavras do autor, “unidade ao conjunto de poemas chamado de poesia concreta [...], reconhecida quando se admite possível falar de Concretismo durante 20 anos” (FRANCHETTI, 2012, p. 25-26).

Assim, se o fator determinante da unidade do movimento da poesia concreta é mais seu discurso teórico que necessariamente um conjunto de elementos formais comuns a qualquer poema concreto de qualquer época, torna-se inglória a tentativa de se estabelecer um único padrão de composição concretista suficiente para dar conta de ao menos vinte anos de produção dos principais autores do movimento. Sendo assim, sempre será imprecisa uma definição da estrutura padrão do poema concreto como a de Philadelpho Menezes: “palavras sonoramente semelhantes colocadas numa configuração geométrica na página de maneira

simétrica” (MENEZES, 1998, p.69). A imprecisão reside no fato de, como visto, essa descrição contemplar somente uma fase do movimento, a mais ortodoxa.

Para Franchetti seria ainda imprecisa uma definição mais genérica, colocando o poema concreto como um “tipo de composição poética [...] centrada na utilização de poucos elementos dispostos no papel de modo a valorizar a distribuição espacial, o tamanho e a forma dos caracteres tipográficos e as semelhanças fônicas entre as palavras” (FRANCHETTI, 2012, p. 22). Segundo o autor, trata-se de uma definição a ser contestada em sua exatidão porque abarcaria poemas do período de consolidação da poesia concreta, tanto da fase mais orgânica quanto da geométrica, mas não contemplaria totalmente poemas de fases posteriores, sobretudo os poemas-objetos de Augusto de Campos, os poemas sem palavras de Pignatari ou o retorno de Haroldo de Campos ao verso em *Servidão de passagem* (FRANCHETTI, 2012, p. 22-23).

Por outro lado, não se pode dizer que, nessas fases posteriores, os fundadores do Concretismo tivessem abdicado totalmente de seu programa, ou não se poderia mais falar em poesia concreta. Eles fizeram algumas concepções, algumas reformulações, porém, a depender do período, buscavam ainda, em maior ou menor grau, contemplar os fundamentos do movimento. Em *Servidão de passagem*, apesar do retorno ao verso, há no poema aquilo que Pignatari chamou “redução sintático-discursiva” (PIGNATARI, 1975b, p.130). Fato é que essa redução não se dá de modo tão intenso como na fase ortodoxa do movimento, mas ainda assim ela está lá e ocorre em razão do característico uso concretista das semelhanças sonoras entre as palavras. Quanto aos poemas sem palavras, os poemas semióticos, eles radicalizam na experimentação concretista da visualidade, levando a ideografia ao campo da total arbitrariedade das chaves léxicas. No que diz respeito aos poemas-objeto, eles continuam na trilha de exploração da tipografia funcional, dos espaços em branco e da sonoridade das palavras. Tudo isso, contudo, aplicado a outros suportes que funcionam para atribuir uma concretude tátil a verbivocovisualidade que caracteriza a poesia concreta.

Nesse sentido, pode-se dizer que existem alguns preceitos do programa da poesia concreta os quais, com maior ou menor intensidade, estiveram — no caso de Augusto de Campos ainda estão — presentes em toda a produção poética que se atribui ao Concretismo. Paulo Franchetti (2012, p. 24-25) admite isso, como vimos acima, ao afirmar serem os textos teóricos os quais compõem o programa do movimento o fator que torna possível tratar por poesia concreta “vários tipos de poemas que apenas numa pequena medida têm características e procedimentos claramente comuns” (FRANCHETTI, 2012, p. 24). Então, é com base nesses procedimentos e características comuns a todos os períodos do movimento que busco cumprir

o intuito desta subseção: abordar os aspectos formais mais gerais da poesia concreta a fim de oferecer parâmetros que possam diferenciá-la dos demais tipos de manifestação poética visual. Na impossibilidade de estender ainda mais um trabalho o qual já muito se alonga para, então, abordar os pormenores formais de cada uma das fases do Concretismo, é necessário abraçar a “imprecisão” para fornecer ao leitor deste texto que seja leigo no assunto uma visão panorâmica da arquitetura do poema concreto. Mesmo podendo haver ressalvas a esse tipo de generalização, ela é fundamental, inclusive, para que se possa ajudar a situar conceitualmente os alunos do Ensino Fundamental os quais eventualmente venham a participar da oficina de poesia concreta aqui proposta.

Sendo assim, adoto aqui aqueles que muitos teóricos, inclusive os próprios concretistas, costumam mencionar recorrentemente como os traços gerais do poema concreto, aqueles expostos nas definições acima e na própria teorização feita pelo grupo Noigandres: a exploração do espaço em branco da página; a valorização dos caracteres tipográficos, por vezes organizados de modo geométrico; a utilização de palavras fonicamente semelhantes. Tudo isso visando ao isomorfismo visual e sonoro do texto, para que o poema se configure como uma espécie de ideograma, um objeto estético que seja ao mesmo tempo estrutura e conteúdo.

Apesar de aparentemente amarrada por um programa, a poesia concreta é linguagem e, como tal, se adapta às demandas impostas pelos novos tempos. Sobretudo ela, que já nasceu sob o signo de uma renovação da linguagem poética que estivesse em consonância dinâmica cultural imposta pelos *mass media*. O programa é, nesse sentido, um norte, não uma camisa de força, ou, pior, uma mortalha. Ele próprio aponta para o novo, não o nega. Assim, a poesia concreta foi se adaptando à novidade, fase a fase. Daí a dificuldade de lhe atribuir características formais regulares que deem conta de todos os momentos do Concretismo, como busquei fazê-lo aqui neste segmento do trabalho. Talvez esteja nesse caráter mutante da poesia concreta a razão para que ela seja tão incompreendida e confundida com outros tipos de poesia visual, pelos quais foi influenciada e os quais ela mesma influencia. Esse poder de influência da poesia concreta é o assunto de que trato na próxima seção. A influência no campo da poesia, mas também para além dele e para além da fronteira nacional. A seguir veremos que o movimento concretista possui, desde seu surgimento, importante papel na literatura mundial e na cultura brasileira.

5.2 A poesia concreta e a cultura brasileira: interações e influências

Como visto acima, para a compreensão da arquitetura do poema concreto é necessário o aporte da teoria que orienta a produção poética do Concretismo. São também essas duas faces, a teórica e a prática, igualmente importantes para dimensionarmos a relevância cultural do movimento da poesia concreta. Ambas lhe conferem um papel de destaque na cultura brasileira desde meados dos anos 1950. É isso que busco mostrar nas duas subseções a seguir. A primeira trata do papel educativo da produção teórica, das traduções e do resgate de autores nacionais esquecidos. Na segunda, abordo o momento oportuno em que os poemas verbivocovisuais concretistas surgem, seu impacto e suas relações com os meios de comunicação de massa e, por conseguinte, com a cultura e a arte pop.

5.2.1 Educação concreta

Terminada a Segunda Guerra Mundial, a humanidade teve de lidar com o grande trauma da perda de tantos milhões de vidas em nome de um projeto expansionista fundado, entre outras coisas, em ideias racistas e ultranacionalistas. Esse trauma teve reflexos na produção artística, conforme nos explica Gonzalo Aguilar (2005, p. 161). Segundo ele, surgiu nesse período uma espécie de “novo humanismo” (AGUILAR, 2005, p. 161), cuja influência na arte mostra-se no resgate das formas clássicas e regulares como, por exemplo, no campo da poesia, os sonetos. O retorno às formas da antiga tradição significou uma clara rejeição das inovações empreendidas pelas vanguardas históricas, cuja poesia fora considerada pelos revisionistas, nas palavras de Aguilar, “prosaica e descuidada, um mero formalismo tecnicista cheio de formas caóticas e de um otimismo tecnológico e de uma violência simbólica que se confundia com a atividade bélica.” (AGUILAR, 2005, p. 161-162) Ou seja, as propostas de ruptura violenta com a tradição literária e a postura beligerante dos movimentos vanguardistas lhes renderam uma associação com as ideologias que provocaram a guerra.

No Brasil, essa tendência artística do pós-guerra foi manifestada na poesia da chamada Geração de 45. Preocupados com o resgate das formas fixas, que lhes rendeu comparações com os parnasianos, mas também com uma expressão intimista de aura simbolista, os poetas dessa “safra” — entre eles, Geir Campos, Bueno de Rivera, Péricles Eugênio Silva Ramos, Domingos Carvalho da Silva — praticaram uma poesia definida por Italo Moriconi como “retórica e palavrosa” (MORICONI, 2009, p.111). Essa expressão poética “parnasiano-

simbolista” (BOSI, p.546), no entanto, não constituía necessariamente um movimento, mas uma tendência ditada pelo ambiente cultural do pós-guerra.

Eis o contexto em que surge a poesia concreta e para compreendê-lo, segundo Franchetti, há de se ter em consideração a produção poética dessa Geração de 45, mas não só pelo viés do antagonismo. Para Franchetti (2012, p. 111-112), os ataques violentos proferidos pelo grupo Noigandres contra a expressão poética daquela geração de poetas tem algo também de autocrítica. Por que, se a poesia concreta se constituiu como uma espécie de reação ao ímpeto classicizante e verborrágico dos poetas de 45, ela foi uma reação gestada dentro desse próprio palavrório. Afinal, os integrantes do grupo Noigandres foram eles mesmos epígonos dessa tendência. Talvez isto possa parecer contraditório, mas os criadores da poesia econômica e objetiva do Concretismo, como se pode ver no nº 1 da revista Noigandres, praticaram essa poesia “de roupagem brilhante, hiperbólica e prolixa” (FRANCHETTI, 2012, p. 165), bem em conformidade com a tendência poética daquele período.

Somente no ano de 1955, com a publicação do segundo número de Noigandres, que um dos fundadores do Concretismo mostra algo fundamentalmente distinto da poesia daquele tempo: “Poetamenos”, um conjunto de poemas de Augusto de Campos, compostos em 1953. Nesses textos já se verificava uma característica fundamental da poesia concreta: a verbivocovisualidade. Isso porque, atuando na constituição do sentido do poema, além da exploração da distribuição espacial dos caracteres, ocorre também a exploração rítmica das cores em que esses tipos foram impressos: preto, amarelo, azul, vermelho, verde e laranja. Nessa série de poemas, tanto a disposição dos vocábulos quanto as cores diferentes com que são compostos funcionam para guiar o ritmo e a entoação da leitura oral do texto, como uma espécie de partitura, como se pode ver no poema “dias dias dias”, a figura 11 na página a seguir.

O ano de 1955 é, pois, emblemático para o movimento concretista, porque, além de “Poetamenos”, foi também o ano em que se publicaram os primeiros textos teóricos importantes para a formação e para o entendimento da poesia concreta (FRANCHETTI, 2012, p. 30). Quatro desses artigos foram veiculados no *Diário de São Paulo*, dois de Augusto de Campos (“Poesia, estrutura” e “Poema, ideograma”, em 20 e 27 de março, respectivamente) e dois de Haroldo de Campos (“Poesia e paraíso perdido”, em 5 de junho, e “A obra de arte aberta”, em 3 de julho. O quinto texto, também de Augusto de Campos, fora publicado em outubro de 1955 em outro veículo da imprensa da época, a revista *Fórum*. Esse último se destaca por propor um novo tipo de poesia anunciada já no título do artigo: “Poesia concreta”.

Figura 11 – Poema “dias dias dias”, de Augusto de Campos



Fonte: CAMPOS, 2014, p. 77.

Com esses textos tem-se publicamente o início da elaboração teórica da poesia concreta e já num canal de comunicação o qual será muito importante para a divulgação de quase toda a teorização do Concretismo (FRANCHETTI, 2012, p. 17). Com textos publicados no *Diário de São Paulo*, mas também no *Correio Paulistano*, no *Correio da Manhã*, na *Folha de São Paulo* e no *Jornal do Brasil*, foi a grande imprensa que fez saber sobre o surgimento da poesia concreta e que documentou a consolidação da proposta concretista. Não enquanto assunto de notícia, mas de artigos que promoviam um debate teórico acerca da crise do verso e da evolução das formas poéticas.

Pode-se inclusive dizer que, durante muito tempo, tinha-se mais acesso à teoria da poesia concreta que à própria produção poética concretista. A esse respeito, Paulo Franchetti diz que até meados da década de 1970, “a poesia concreta era algo de que se tinha e não se

tinha conhecimento” (FRANCHETTI, 2012, p. 13), porque, se por um lado havia o acesso aos textos teóricos concretistas divulgados nos jornais e revistas de grande circulação, por outro os poemas concretos eram geralmente publicados em obras com tiragens muito reduzidas, ou viam-se alguns deles esparsos, frequentemente ilustrando capítulos de algumas obras de história literária (FRANCHETTI, 2012, p. 11). Conforme testemunha Franchetti (2012, p. 12) o acesso maior à produção poética concretista somente aconteceu a partir do relançamento de Teoria da Poesia Concreta, em 1975, e da edição em sequência de obras dos três poetas Noigandres: *Xadrez de Estrelas*, de Haroldo de Campos (1976); *Poesia, pois é poesia*, de Décio Pignatari (1977); e *Poesia 1949-1979*, de Augusto de Campos (1979).

Então, ao que parece, foi mais por sua face teórica que o movimento da poesia concreta entrou para a vida cultural do Brasil e isso se deve à abrangência dos veículos nos quais seus artigos e manifestos foram publicados. O que não quer dizer que sua produção poética não tivesse também potencial para notabilizar o grupo. A questão é que, em virtude da proposta radical de ruptura com a estética poética vigente até aquele momento, os fundadores do movimento sentiram a necessidade de “preparar o terreno” para as realizações concretistas. Daí a profusão de textos teóricos produzidos pelos membros do grupo Noigandres sobre sua própria produção poética. Com esses artigos eles queriam alcançar dois propósitos: fornecer os elementos teóricos necessários para a apreciação da poesia concreta e conferir-lhe um status de poesia erudita e séria (FRANCHETTI, 2012, p. 147).

Nos artigos, para explicar sua proposta poética verbivocovisual, colocavam a necessidade de uma renovação da poesia para além do verso, conforme a evolução das formas poéticas verificadas nas obras dos autores de seu *paideuma*, uma poesia econômica e objetiva, atualizada com as necessidades de seu tempo. Não raro nesses textos teóricos era os concretistas usarem como contraponto de sua proposta a produção poética tradicional daqueles dias, mas sempre de modo nada amistoso, como se vê no seguinte excerto:

Não é hábito na literatura brasileira a obra em progresso, mas a obra em reflexo. Exemplos isolados — Oswald de Andrade, João Cabral de Melo Neto — são raridades que nadam contra a maré: o lirismo anônimo e anódino; o jargão desinfetado da poesia bom-tom, sujeita a “clima” [...]; a corrente da felicidade soneticista, com a sua conhecida trucagem, que, à falta de invenção, serve de clister para a arte senil dos poetas oficiais, e para a juventude senilizada de precoces candidatos a “mestres”, etc. (CAMPOS, 1975b, p.51).

A citação acima é um trecho de um artigo em que Haroldo de Campos apresenta a poesia concreta como resultado da supracitada evolução das formas poéticas. Como se vê, o autor disfare termos pouco apreciativos para tratar da poesia brasileira de seu tempo e reserva para o final a referência específica aos jovens poetas que praticavam aquela “arte senil”, os

integrantes da Geração de 45. Na sequência desse ataque, Haroldo falará da proposta da poesia concreta que, segundo ele, busca identificar o fator qualitativo da evolução das formas poéticas e toma para si “as responsabilidades da tradição viva” (CAMPOS, 1975b, p.51), ao dar prosseguimento a esse processo evolutivo do seguinte modo:

A poesia concreta coloca o poema sob o foco de uma consciência rigorosamente organizadora, que atua sobre o material da poesia da maneira mais ampla e mais consequente possível: palavra, sílaba, fonema, som, fisionomia acústico-vocal-visual dos elementos linguísticos, campo gráfico como fator de estruturação espaço-temporal (ritmo orgânico), constelações semânticas precipitadas em cadeia e consideradas simplesmente do ponto de vista do *material*, em pé de igualdade com os restantes elementos de composição. (CAMPOS, 1975b, p.51, grifo do autor).

Como se vê, o ataque funciona como uma espécie de preparação para que depois se dê a exposição da proposta concretista. Mas esse *modus operandis* não foi uma inovação da vanguarda concretista. Segundo Aguilar, as vanguardas artísticas, desde a primeira década do século passado, têm como traço distintivo aquilo que ele trata como um “modo particular de intervenção cultural” (AGUILAR, 2005, p. 33), a prática de um gênero textual cuja função é anunciar o rompimento com o passado e a fundação do novo: o *manifesto*. Aguilar assim o descreve: “Ruptura com a tradição e produção de *novas* condições de trabalho têm sua estreia em um tipo de texto (a favor e contra) [...], que distribui forças antagonicamente e é atravessado pela temporalidade (antes e agora, o velho e o novo)” (AGUILAR, 2005, p. 33 – grifo do autor). São exatamente as características que percebemos nos dois excertos de Haroldo de Campos logo acima e é o que podemos verificar também em inúmeros escritos teóricos dele e de seus companheiros sobre a poesia que fundaram. Talvez seja por isso que Moriconi trate os textos teóricos da poesia concreta como “contundentes manifestos doutrinários” (MORICONI, 2009, p. 113).

Mas, mesmo que não se vejam ataques diretos em todos os textos da teoria da poesia concreta escritos pelos integrantes do grupo Noigandres, há neles sempre o contraponto do antes e do depois, do velho e do novo. Fica claro nesses artigos o imperativo vanguardista da *não-conciliação* (AGUILAR, 2005, p. 36), o choque com a tradição e a anunciação da novidade que está por vir. E é no conjunto dessas proposições concretistas que está uma das principais contribuições do movimento para a nossa cultura. Isso porque, como explica Italo Moriconi (2009, p. 111-112), foram as polêmicas suscitadas pela teorização da poesia concreta — via jornais de grande circulação — responsáveis pela abertura de um canal de discussão sobre poesia e estética fora dos limites da Universidade, da Academia Brasileira de Letras e do Partido Comunista. Sobre esse papel da poesia concreta, Moriconi afirma o seguinte:

A sequência das intervenções dos concretistas na cultura literária brasileira constitui uma verdadeira “escola alternativa” à “Grande Escola” que foi e é a Universidade de São Paulo. A Faculdade de Letras desta, capitaneada por Antonio Candido, orientou-se pelos estudos sobre o modernismo canônico, que o Concretismo buscava superar. A cartilha dos concretos era outra e, nos anos 60/70, seu atrativo estava no fato de fornecer uma educação poética extraescolar. (MORICONI, 2009, p. 117).

Ainda segundo Moriconi (2009, p. 117-118), os escritos teóricos concretistas, dotados de grande erudição literária, chegaram aos quatro cantos do país, conquistando toda uma geração de leitores e poetas que apareceu entre o final dos anos 1960 e o princípio dos 1970, entre os quais, o poeta de maior expressão foi Paulo Leminski. Para essa geração, o conjunto de escritos dos concretistas teve uma função ainda maior que somente promover o debate sobre poesia no Brasil, ele forneceu “uma educação poética extraescolar” (MORICONI, 2009, p. 117). Mas esse papel educacional dos concretistas não se restringe somente aos textos da teoria da poesia concreta. Eles estavam também nos volumes de teoria literária e afins produzidos por membros do grupo Noigandres e, sobretudo, nas traduções que eles empreenderam.

Sobre a atividade tradutora dos concretistas, Franchetti diz que talvez a única faceta do movimento da poesia concreta sobre a qual haja uma concordância quase geral seja a grande qualidade do intenso trabalho de tradução capitaneado pelos seus criadores. Conforme ele afirma, “não só as traduções de Haroldo, Augusto e Décio Pignatari são de melhor qualidade, mas também a tradução se torna um meio excelente de análise literária” (FRANCHETTI, 2012, p. 175-176). Isso porque eles normalmente não se privavam a somente traduzir as obras literárias, mas junto a elas incluíam verdadeiros estudos críticos que justificavam as escolhas feitas durante o processo de tradução.

Entre as traduções concretistas, Italo Moriconi destaca aqueles que considera grandes marcos, porque importantes para a formação da supracitada geração de 60 e 70. A mais emblemática delas talvez seja “Um lance de Dados”, de Stéphane Mallarmé, um texto fundamental para a concepção da poesia concreta, traduzido por Haroldo de Campos e publicado em *Mallarmé* (MALLARMÉ et al., 1991)⁵⁸, obra organizada pelo trio concretista e que reúne traduções de poemas do poeta francês, estudos críticos e textos da teoria da poesia concreta. Outra obra de tradução importante dos concretistas, devido também ao momento político em que surge — tempos de ditadura militar no Brasil e em meio à efervescência política mundial de 1968 —, foi publicada na coletânea *Maiakóvski — Poemas*

⁵⁸ Essa obra foi originalmente publicada em 1974 (AGUILAR, 2005, p. 388), mas para este trabalho foi consultada sua terceira edição, de 1991.

(MAIAKÓVSKI, 2003)⁵⁹. Nessa empreitada, Augusto e Haroldo de Campos contaram com a parceria de Boris Schnaiderman para traduzir parte da obra do poeta russo Vladimir Maiakóvski, que, por seu caráter revolucionário, afirma Moriconi, “os irmãos Campos pretenderam (e conseguiram) colocar como um ícone poético naquele momento [entre 1967 e 1968] de ascensão de uma cultura jovem de esquerda no Brasil” (MORICONI, 2009, p. 122). O terceiro trabalho de tradução realizado pelo núcleo concretista que Moriconi cita entre os mais importantes não é de uma obra poética, mas de um livro de ensaios de Ezra Pound, o *ABC da Literatura* (POUND, 2006), traduzido por Augusto de Campos em parceria com José Paulo Paes em 1980⁶⁰. Nessa obra, que, segundo Moriconi (2009, p. 122), situa-se entre o manual e o manifesto, Pound aborda a natureza e o significado da literatura e oferece critérios para avaliar a qualidade das obras literárias, especialmente da poesia.

Além dessas traduções, mais alinhadas ao *paideuma* da poesia concreta, Moriconi (2009, p. 122) aponta outras que considera preciosas, como a *Iliada* de Homero, o *Eclesiastes* bíblico e trechos do *Fausto* de Goethe, por Haroldo de Campos e, por Augusto de Campos, traduções de Rilke, Gerard Manley Hopkins e e. e. Cummings. Porém, além de nos prover com a tradução de grandes obras estrangeiras, os concretistas também foram responsáveis pelo resgate de poetas nacionais, como Sousândrade e Pedro Kilkerry. Ainda segundo Moriconi, deve-se muito aos concretistas a inserção de Oswald de Andrade “no contexto vanguardista/tropicalista” (MORICONI, 2009, p. 122). Como diz o autor,

Convidado por Antonio Candido, coube a Haroldo [de Campos] fazer a primeira reedição dos romances de Oswald, *Memórias Sentimentais de João Miramar* e *Serafim Ponte-Grande*. Os prefácios a esses romances e depois o prefácio à reunião da poesia de Oswald foram o roteiro de modernidade literária da geração pós-pop. (MORICONI, 2009, p. 122).

⁵⁹ Segundo Gonzalo Aguilar (2005, p. 388), a primeira edição dessa antologia foi publicada pela editora Tempo Brasileiro em 1967. Em 1983 ela passou a ser publicada pela editora Perspectiva e nessa casa editorial, em 1985, teve uma 2ª edição ampliada. Fato interessante é que, em seu livro, Aguilar, assim como o próprio Augusto de Campos (2014, p. 256), atribui a essas duas primeiras edições, o título *Poemas de Maiakóvski*. No entanto, nos últimos anos, o que encontramos, ainda sob o selo da editora Perspectiva e com a tradução assinada pelos irmãos Campos e Schnaiderman, é uma obra com o título *Maiakóvski – Poemas*, o qual é utilizado por Paulo Franchetti para referenciar a antologia originalmente publicada em 1967 pela Tempo Brasileiro (FRANCHETTI, 2012, p. 149). Diante dessa dúvida quanto ao título exato da versão original do livro em questão e da impossibilidade de conseguir as versões mais antigas dessa obra para esclarecer o fato, o que me coube foi trabalhar com a hipótese de que ambos os títulos se referem ao mesmo trabalho de tradução cuja importância se destaca aqui. Nesse caso, cabe esclarecer que consultei para esta dissertação a sétima edição da antologia dos poemas de Maiakóvski em pauta, publicada em 2003 (MAIAKÓVSKI, 2003) e ela se encontra devidamente referenciada ao final deste trabalho.

⁶⁰ Apesar de *ABC da Literatura* ter sido originalmente publicado em 1980 (AGUILAR, 2005, p. 385), para este trabalho consultei a décima primeira edição dessa obra, publicada em 2006.

Mas as influências da poesia concreta sobre essa geração pós-pop não decorrem somente da contribuição concretista para a sua instrução literária por meio da produção de farto material teórico, traduções e resgates de obras de autores nacionais. No que diz respeito à modernização literária, os concretistas não ficaram somente com a função de roteiristas. Com sua produção poética em si, eles foram protagonistas do processo de atualização da expressão poética no Brasil e no mundo e isso teve reflexos em outros âmbitos de nossa cultura.

5.2.2 Alguma (nova) coisa acontece...

Apesar do rápido incremento do número de leitores ocorrido no Brasil por volta dos anos 1950, críticos como Antonio Candido, Afrânio Coutinho, Aderbal Jurema e autores como João Cabral de Melo Neto e Manuel Bandeira apontavam para o distanciamento entre o público e a poesia. A causa desse afastamento, como todos eles sugeriam, a expansão dos novos meios de comunicação de massa (FRANCHETTI, 2012, p.145-146; 180-183). Eis que surge a poesia concreta, a qual, em seu primeiro momento, ao mesmo tempo que se insere num universo de erudição literária, apresenta-se com uma proposta de integração do poema aos *mass media* (FRANCHETTI, 2012, p.145). Ao menos dois de seus fundadores, Haroldo de Campos e Décio Pignatari, deixam isso claro nos textos que compõem a teoria da poesia concreta.

Haroldo de Campos trata a poesia concreta como uma forma de expressão poética que corresponde a um certo modo de pensar e sentir o mundo contemporâneo, o mundo da urgência, da velocidade, “aquele que impõe os cartazes, os *slogans*, as manchetes, as dicções contidas no anedotário popular” (CAMPOS, 1975d, p. 52). Em outro texto, o autor propõe o poema como objeto trivial, inserido no cotidiano moderno, “quer como veículo de propaganda comercial (jornais, cartazes, TV, cinema, etc.), quer como objeto de pura fruição (funcionando na arquitetura, p. ex.), com campo de possibilidades análogo ao do objeto plástico” (CAMPOS, 1975e, p. 48). Pignatari, por sua vez, tratava da crise do verso propondo “uma arte geral da linguagem” (PIGNATARI, 1975^a, p. 41) na qual o poeta deveria levar em consideração “a importância do olho na comunicação mais rápida” (PIGNATARI, 1975^a, p. 41); a poesia seria “uma arte popular” e a realização poética seria necessariamente baseada no movimento, no dinamismo das estruturas, no ideograma, ágil, útil, figurando entre “propaganda, imprensa, rádio, televisão, cinema[,] desde os anúncios luminosos até as histórias em quadrinhos” (PIGNATARI, 1975^a, p. 41).

Concomitantemente ao Concretismo no Brasil, surge no Reino Unido e nos Estados Unidos um movimento artístico⁶¹ o qual, a despeito da formação erudita de seus representantes, também propunha uma arte cujo universo imagético seria tomado de empréstimo da cultura de massa: a *Pop Art* (JAMES, 1996, p. 5). Pouco depois, na década de 1960, a *Pop Art* ganharia o mundo e promoveria uma revolução cultural, dessacralizando, ao estilo duchampiano, as “belas artes” e validando esteticamente os produtos dos meios de comunicação de massa.

Por isso Moriconi afirma que a poesia concreta “Era o pop ainda não ousando dizer o seu nome” (MORICONI, 2009, p. 112). Segundo Moriconi, o poema concreto se fundamenta no cartaz, no dazibao, no outdoor, convertendo-se num “objeto de contemplação visual instantânea.” (MORICONI, 2009, p. 113). Isto é, o Concretismo trazia já para a poesia brasileira da década de 1950 o princípio midiático da *Pop Art*, que só seria mundialmente celebrada na década de 1960. Colocando-se contra o beletrismo, apostando nas imagens como forma de comunicação poética mais econômica e, portanto, mais eficaz que o verso discursivo, a poesia concreta “era já o pop indo contra a leitura alfabética” (MORICONI, 2009, p. 112).

Com isso, no entanto, não se quer dizer que a poesia concreta seja algo derivado da *Pop Art*, o seu braço literário ou a sua versão brasileira. Inclusive, não há registros de que os fundadores do Concretismo, em 1957, ano em que escreveram as falas citadas há pouco, tivessem notícias do que se passava naquele momento no Reino Unido, quando o *Independent Group*⁶² pensava e começava a divulgar a *Pop Art* britânica. Caso contrário, sendo o *Independent Group* também um agrupamento de eruditos que buscava a renovação das artes plásticas por meio da exploração da linguagem dos *mass media*, os integrantes do grupo Noigandres, sempre tão ávidos por mostrar a atualidade de sua proposta, não se furtariam em

⁶¹ Para Eric Shanes, não se pode afirmar que a *pop art* tenha sido um movimento em si, mas uma dinâmica cultural, porque não houve necessariamente uma unidade de ideias que pudesse constituir um programa, como houve no Concretismo, por exemplo. Segundo Shanes, no período em que se coloca como o momento de concepção da *pop art*, somente na Grã-Bretanha houve uma troca de ideias entre alguns dos artistas que seguiram o estilo “pop” de fazer arte, o que não ocorreu nos Estados Unidos, onde os artistas participantes mantiveram pouco contato entre si. (SHANES, 2009, p. 9)

⁶² O *Independent Group* foi um coletivo de artistas e críticos britânicos que incluía Richard Hamilton, Eduardo Paolozzi, Nigel Henderson, Lawrence Alloway e Reyner Banham. Eles se reuniam no Instituto de Artes Contemporâneas em Londres na década de 1950 e, inspirados pela iconografia da cultura popular comercial estadunidense, questionavam o valor e o significado da arte tradicional, explorando novas formas de expressão e comunicação visual baseadas nos veículos de comunicação de massa (JAMES, 1996, p. 5). Foi o crítico Lawrence Alloway quem cunhou o termo *Pop Art*, que, segundo ele, não necessariamente se referia a elementos da cultura popular, como o nome sugeria, mas aos produtos dos *mass media* (QUINTELLA et al., 2016, p. 52).

menção o movimento britânico em seus textos. Logo, o fato de as propostas do Concretismo e da Pop Art terem algo em comum é, mais que uma coincidência, um sinal daqueles tempos em que as artes precisavam adquirir feições mais modernas e excitantes, ou estariam sob o risco de ficarem restritas a um grupo cada vez menor de apreciadores.

Apesar de surgirem no mesmo momento histórico, a partir do mesmo tipo de demanda cultural, a poesia concreta e a *Pop Art* irmanavam-se somente pela proposta de renovação da expressão artística por meio da integração entre a arte e os *mass media*, a fim de inseri-la na vida cotidiana, como se ela fosse um produto industrial, um objeto de consumo. Esses movimentos de vanguarda tinham, porém, perspectivas distintas em relação ao modo de composição da obra de arte. O Concretismo, como explica Philadelpho Menezes (1998, p. 66), filia-se a uma tradição construtivista de poesia visual, pautada pela racionalidade e pela harmonia formal. Já a *Pop Art* vincula-se ao ímpeto anárquico do Dadaísmo (JAMES, 1996, p. 5), alicerçado no “caos, destruição, anarquia” (AGUILAR, 2005, p. 109), o oposto da poesia concreta desses anos iniciais. Assim como o movimento dadaísta, a *Pop Art* tem essência desconstrutora, buscando a dessacralização da noção da obra de arte tradicional a partir da elevação de motivos “vulgares” — como produtos comerciais, histórias em quadrinhos, recortes de jornais, anúncios publicitários e, até mesmo, pornografia — “ao status de cultura ‘de elite’” (JAMES, 1996, p. 5). Não que a desmistificação da arte não estivesse de algum modo presente na proposta concretista. Na poesia concreta, como se vê em sua fase matemática, a dessacralização se dá, contudo, por meio do racionalismo construtivista e não pelo caos aleatório do *pop*.

É bem verdade que após a expansão mundial da *Pop Art* e da cultura pop em geral nos anos 1960, numa atitude antropofágica, Décio Pignatari e, sobretudo, Augusto de Campos abraçam o pop. Este inclusive batizará seus trabalhos do período de *popcretos*. Aguilar diz que, nesse momento, “A partir da antropofagia, a poesia concreta inclui seu outro (caos, destruição, anarquia) e, assim, prepara a transformação dos critérios que estavam em sua origem” (AGUILAR, 2005, p. 109). Augusto de Campos, contudo, diz que, a despeito de seus *popcretos* serem compostos a partir do “aleatório do ready made” (CAMPOS, 2014, P. 123), ainda assim há nesses trabalhos o espírito construtivista do Concretismo. Como ele mesmo afirma, é “pop em parâmetros concretos: construção, intencionalidade crítica” (CAMPOS, 2014, P. 124).

Portanto, quando aqui se aponta uma similaridade entre as propostas da poesia concreta e da *Pop Art*, isto é, o fato de que, cada uma a seu modo, propunham a integração entre a linguagem da arte e a dos veículos de comunicação de massa, pretende-se evidenciar que

ambos os movimentos artísticos refletem, como dito, o espírito do tempo no mundo. Eles puseram em questão qual seria o papel e o destino da arte erudita diante do crescimento vertiginoso do consumo e dos veículos de comunicação de massa. Como resposta, buscaram adaptar sua expressão conforme esse contexto cultural em que a apreciação do objeto estético se confunde com o consumo rápido, ou, nas palavras de Haroldo de Campos, com “uma comunicação rápida de objetos culturais” (CAMPOS, 1975d, p. 52).

Ou seja, nesse caso, o que se configura como mérito do movimento da poesia concreta é uma atualização da poesia brasileira em relação ao que acontecia nas artes de nações que costumavam e ainda costumam ditar para o mundo as tendências culturais e artísticas. Mas uma atualização com dicção própria, sem ter de importar e traduzir a novidade para o português, como frequentemente aconteceu na história de nossa literatura. Do mesmo modo, uma atualização que se pretendia urbana e cosmopolita, contrapondo-se ao acento regionalista também bastante difundido em nossa prosa desde os anos de 1930 e que, segundo Haroldo de Campos, amparava-se na “ideia de uma arte do pitoresco, do exótico, do típico” (CAMPOS, 1975f, p. 151). No mesmo texto em que aborda essa tendência regionalista, Haroldo de Campos trata da atuação da poesia concreta para o fim da defasagem que, segundo ele, se verificava em nossa literatura.

Pela primeira vez — e diz-se isto como verificação objetiva, sem implicação de qualquer juízo de valor — a poesia brasileira é totalmente contemporânea, ao participar na própria formulação de um movimento poético de vanguarda em termos nacionais e internacionais, e não simplesmente em sentir-lhe as consequências com uma ou muitas décadas de atraso, como é o caso até mesmo do movimento de 22. (CAMPOS, 1975f, p. 153-154).

Como se vê na fala de Haroldo de Campos, a atualização promovida pela poesia concreta não significou uma adequação da poesia brasileira aos novos modelos estrangeiros, mas um protagonismo na instituição dessas novas formas poéticas em nível internacional. Conforme explica Moriconi, a configuração da poesia concreta como um movimento baseado na poesia visual é algo que garantiu aos fundadores do Concretismo “um lugar na história literária e que não encontra equivalente em nenhum outro país ou língua” (MORICONI, 2009, p. 111), uma vez que “Nenhum cânone nacional levou tão a sério a poesia visual como o brasileiro” (MORICONI, 2009, p. 111). Pode-se, então, afirmar que o movimento da poesia concreta conseguiu consolidar a ideia oswaldiana de produção de uma poesia brasileira de exportação (ANDRADE, 1978, p. 7). Mesmo que por um período curto, naqueles anos iniciais, os concretistas foram bastante festejados no exterior e ainda hoje são feitos eventos mundo afora em que figuram suas obras.

Nesse sentido, é curioso que o fato literário brasileiro mais relevante na história da literatura mundial seja um projeto poético vanguardista que — ao defender a abolição do verso, o ideograma poético e a superação da página do livro como o espaço de escrita do poema — mirava uma estética mais ampla que a literária: uma estética da comunicação (MORICONI, 2009, p. 111). Uma proposta, como visto, em consonância com as demandas culturais de seu tempo e que buscou legitimar sua linguagem ao se amparar em outras artes e, principalmente, ao se apropriar da linguagem do *design*, mais universal e cotidiana (AGUILAR, 2005, p. 76). E se os escritos teóricos e traduções dos concretistas conquistaram a geração pós-pop mencionada na fala de Italo Moriconi transcrita na subseção anterior, sua produção poética também reunia qualidades modernas — o *design*, a agilidade, a interssemiose, o diálogo com a publicidade — para cair no gosto de um grupo de leitores que cresceu durante e após toda a efervescência *pop* dos anos 1960, já sob essa nova forma de ver a arte, algo mais dinâmica e referenciada na vida cotidiana. Entre esses leitores estavam autores cujas obras foram notoriamente influenciadas pela poesia concreta, como é o caso do já citado Paulo Leminski e, posteriormente, de Arnaldo Antunes e Ricardo Aleixo, mas também, de integrantes do Tropicalismo musical, grandes responsáveis pela divulgação da poesia concreta a partir meados da década de 1960, período de crescimento dos meios de comunicação de massa nos grandes centros urbanos brasileiros — principalmente a televisão — e da disseminação mundial da cultura pop por esses meios.

Com uma breve, mas intensa, presença pública, os tropicalistas, bem ao modo de seu ecletismo antropofágico, revitalizaram as vanguardas da década anterior, incorporando-as ao repertório da juventude dos anos 1960. Entre elas, o Concretismo (AGUILAR, 2005, p. 125). A penetração de alguns membros do Tropicalismo nos crescentes meios de comunicação de massa era conveniente para o Concretismo, porque “a poética de vanguarda e de alto repertório dos poetas concretos dificilmente se adequava à lógica espetacular dos meios” (AGUILAR, 2005, p. 119), a não ser que transformada em espetáculo por meio da máquina antropofágica do Tropicalismo.

Os poetas concretos, por seu lado, inspiraram, defenderam e até mesmo colaboraram com o movimento tropicalista. Augusto de Campos, em especial, além de parcerias em canções, publicou vários artigos em jornais, depois reunidos no livro *Balanço da Bossa* (CAMPOS, 1974), em que ele e seus coautores saíram em defesa do Tropicalismo, principalmente porque identificavam nas obras tropicalistas certa continuidade do trabalho concretista — menos em termos formais que pelo fato de ser uma arte de vanguarda feita por eruditos, mas que apela aos *mass media*. Nesse sentido, nesses artigos, ao mesmo tempo em

que se apontava a convergência entre os movimentos, buscava-se suavizar as discrepâncias entre o Concretismo e o Tropicalismo. (AGUILAR, 2005, p. 135). Gonzalo Aguilar comenta o papel desses textos e da poesia concreta para os tropicalistas, nos seguintes termos:

As leituras que Augusto de Campos realizou das canções tropicalistas inspiraram seus integrantes e até o próprio Augusto chegou a participar como colaborador ou inspirador (esse é o caso de “Cademar”, de Tom Zé, ou de “Acrílico”, de Caetano [Veloso], que inclui uma releitura de seu poema “Terremoto”, de 1956). Os músicos do Tropicalismo encontraram nas teorizações dos poetas concretos um esclarecimento de seus próprios processos de composição. (AGUILAR, 2005, p. 137).

Enfim, a admiração mútua entre tropicalistas e concretistas e as eventuais colaborações artísticas entre eles foi benéfica para ambos os movimentos. Para os tropicalistas, além do que foi exposto acima na fala de Aguilar, significou o respaldo de eruditos a um movimento que, apesar das referências de alta cultura, emergiu dos meios de comunicação de massa. Para os concretistas, o Tropicalismo foi o canal de entrada da poesia concreta nos *mass media*, — proposta do Concretismo desde sua fase heroica —, consolidando-a ao mesmo tempo “como parte do repertório da música de massa e da cultura letrada” (AGUILAR, 2005, p. 152). E cabe destacar que essa consolidação se deu a partir da ação de alguns dos nomes mais relevantes de nossa cultura ainda hoje, como Caetano Veloso e Gilberto Gil.

5.2.3 Experimentando o novo de novo

A partir do fim da década de 1960, pode-se dizer que não há mais o Concretismo enquanto movimento atuante. Nesse período, segundo afirma Gonzalo Aguilar,

a poesia concreta já não podia dar nenhum salto vanguardista. Os poetas tiveram, em contrapartida, que se dedicar a reorganizar *retrospectivamente* suas próprias práticas e textos. Quando muito, podiam fazer uma história evolucionista de seu próprio movimento, mas isso já não anunciava outra fase, e sim o final: como explicar que, depois do concretismo, a poesia continuasse sendo poesia, tão idêntica e tão diferente. (AGUILAR, 2005, p. 155).

Porém, Segundo Franchetti, já no início dessa década, após o salto participante — fase em que os concretistas buscam atribuir à poesia concreta um viés político —, quase não há de cada um dos três fundadores da poesia concreta alusões a um projeto em comum (FRANCHETTI, 2012, p. 109). O que cada um dos concretistas originais realiza em termos artísticos a partir daí já começa a se afastar do programa por eles construído, muito embora não o abandonem completamente, como visto no fim da subseção anterior. Mas, de fato, não se pode dizer que as obras desse período sejam, a rigor, fruto de um projeto estético em comum. Augusto de Campos, além das parcerias com os tropicalistas, vai produzir os

supracitados poemas *popcretos*. Já Décio Pignatari, além de publicar poemas semióticos na revista *Invenção* de 1964, produz em 1967 e 1968 poemas notadamente influenciados pela *Pop art*. Haroldo de Campos, por sua vez, dá início à publicação de partes de suas *Galáxias*, que Italo Moriconi coloca como prosa poética de caráter neobarroco. Sobre as *Galáxias* de Haroldo de Campos, apesar de Paulo Franchetti considerá-las um “ensaio” de “uma prosa concreta” (FRANCHETTI, 2012, p. 175), o que seria algum indicativo de continuidade do projeto concretista, segundo Gonzalo Aguilar (2005, p. 112), elas trazem um indício bastante claro de descontinuidade do programa da poesia concreta: a presença de um eu, marcada pela declinação do poema em primeira pessoa.

Se, contudo, já não existe mais uma unidade programática nessas obras, há em comum a vontade de, apesar das direções artísticas que tomaram individualmente, estarem juntos no campo da experimentação poética. Juntos os concretistas originais seguiram experimentando na revista *Invenção* até 1967 (AGUILAR, 2005, p. 115) e, depois, nas revistas *Navilouca*⁶³ e *Artéria*⁶⁴ e em outras plataformas, mais ou menos tecnológicas, mais ou menos coletivas e mais ou menos eruditas.

Hoje, passados mais de cinquenta anos do fim do movimento, dois de seus três fundadores estão mortos. Mas o que ainda vive, talvez o mais ativo e influente da “santíssima trindade concretista”, Augusto de Campos, continua produzindo, divulgando seus poemas nas redes sociais para milhares de seguidores e sendo motivo de publicações e exposições internacionais. Seus poemas atuais, ou melhor, *contrapoemas*⁶⁵, não são poemas concretos em sentido estrito, isto é, não gozam de todas as características de um poema da fase ortodoxa do Concretismo. Entretanto, possuem características comuns à produção concretista daquele

⁶³ A revista *Navilouca* (SALOMÃO et al., 1974) teve apenas um número, lançado em 1974, com uma tiragem de 3 mil exemplares. A revista foi idealizada por Waly Salomão e Torquato Neto, dois expoentes da poesia marginal e do Tropicalismo. A revista contou com a colaboração de autores como Hélio Oiticica, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Ana Cristina Cesar, Antonio Cicero e dos três poetas fundadores do Concretismo.

⁶⁴ A revista *Artéria* foi uma revista de poesia experimental que circulou no Brasil entre 1975 e 2011, com dez edições numeradas e duas edições especiais. A revista foi idealizada por Paulo Miranda e Omar Khouri e teve a participação dos três poetas do grupo Noigandres em quase todas as edições, seja com poemas, traduções ou ensaios. Augusto e Haroldo de Campos estiveram em 11 edições (eles só não participam do número 3 da revista, porque este consistiu somente em um maço de fósforos no qual figurava a impressão ART3RIA) e Décio Pignatari, em dez. Além deles, também colaboraram em algum momento com a revista nomes como Lenora de Barros, Julio Plaza, Paulo Leminski, Alice Ruiz, Roberto Piva, Alex Flemming, Arnaldo Antunes, Regina Silveira, entre outros (KHOURI et al., 2016).

⁶⁵ *Contrapoema* é o nome que Augusto de Campos tem dado aos poemas de cunho político que aos noventa anos de idade tem publicado no *Instagram*. Segundo a neta do autor, a pesquisadora Raquel Campos, esses *contrapoemas* costumam ser “intraduções ou recriações: espécies de *ready-made* pontuais” (CAMPOS, 2019, p. 16, grifo da autora), normalmente uma resposta a algum fato político. Nos *contrapoemas*, que funcionam como verdadeiros memes políticos virais, o alvo preferencial de Augusto tem sido o atual presidente da república, Jair Bolsonaro.

momento e, ao mesmo tempo, aos memes de hoje em dia, já que são textos de cunho crítico integrados por diferentes semioses (verbivocovisuais) e compostos a partir de recursos tecnológicos atuais com o objetivo de serem veiculados nos meios de comunicação de massa, os mais modernos que existem, as redes sociais da internet.

Eis uma mostra de que a forma de dizer do Concretismo permanece atual. E, se desde a década de 1950 a poesia concreta se pauta pela busca dessa atualidade expressiva, foi essa demanda constante pela renovação que manteve o movimento concretista em pauta por tantos anos “como força atuante no sistema literário brasileiro” (FRANCHETTI, 2012, p. 157). Se a erudição de seus textos teóricos e suas traduções vêm atuando na formação de novas gerações de autores, se sua produção poética alcançou a massa por meio do Tropicalismo, se a literatura brasileira alcançou um lugar relevante no panorama da literatura mundial, tudo isso se deu a partir de uma vontade de atualização da poesia. É a busca incessante por novas formas de expressão poética que mantém a poesia concreta culturalmente relevante por tanto tempo.

Por isso creio ser também devido a essa importância cultural marcada pela sede de novidade que a poesia concreta possa gerar algum interesse em nossos alunos adolescentes. Ademais, a atualidade de sua proposta intersemiótica e multimidiática, nestes tempos de comunicação cada vez mais veloz e massificada, reúne elementos que podem funcionar para atrair a atenção das novas gerações para a expressão poética. A produção concretista como, talvez, uma porta de entrada para o universo da poesia. É com esse objetivo educacional que proponho a oficina literária de poesia concreta, a qual descrevo no capítulo a seguir.

6 OFICINA DE POESIA CONCRETA – METODOLOGIA, DESCRIÇÃO E OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como todos os estudos relativos às pesquisas no âmbito dos mestrados profissionais em educação no Brasil, este trabalho propõe o desenvolvimento de uma ação pedagógica. Mais especificamente, a ação de ensino que aqui se apresenta é uma oficina de criação literária como uma estratégia de ensino de literatura que se pretende (cri)ativa e lúdica. Com ela busca-se desenvolver no aluno o senso estético por meio de atividades de criação de poemas concretos e afins.

Portanto, como se está falando aqui da implementação de uma prática educativa, para que esta tenha resultados exitosos, é necessário ter claros seus objetivos e os métodos de ensino os quais deverão ser empregados. Este capítulo é, pois, voltado primeiramente para a discussão sobre esses métodos. Num segundo momento, nele também será descrito cada um dos doze módulos que constituem as etapas da oficina, apontando seus objetivos, fundamentos e pressupostos.

6.1 Metodologia da oficina de criação literária

6.1.1 A fala, a escuta e o acolhimento das subjetividades como prática pedagógica

Uma oficina de criação literária, como visto no quarto capítulo deste trabalho, costuma ter como objetivo que seus participantes, ao envolverem-se nas atividades de escrita de textos literários, adquiram e/ou desenvolvam saberes literários referentes ao menos ao gênero textual objeto da oficina em questão. Como, no contexto de uma oficina de criação literária, escrita e leitura são indissociáveis (LAMAS, 2002, p. 13), os saberes os quais se pretende que os educandos desenvolvam são, portanto, relativos tanto ao campo da produção quanto ao da recepção. Isso significa que a prática de escrita criativa pode contribuir para que o aprendiz se torne mais competente não só na escrita, mas também na leitura.

Talvez até seja possível conduzir uma oficina de escrita de modo que os participantes não leiam previamente obras exemplares do gênero textual o qual haverão de produzir. Contudo, nem nesse caso alguma atividade de leitura estaria fora de questão, uma vez que os textos produzidos seriam lidos pelos aprendizes e, suponho, alguns outros textos exemplares também teriam de entrar em cena em algum momento. Caso contrário, os participantes não travariam contato com nenhum outro texto do gênero estudado que não os produzidos por eles

próprios, o que não parece muito proveitoso quando se está em questão a aprendizagem de textos literários.

Como creio na importância das obras exemplares como um parâmetro de produção, no modelo de oficina literária que aqui apresento é imprescindível que se leia previamente o gênero em pauta e que se debata sobre a forma e o conteúdo do texto que se lê. Seja este um poema concreto ou outros tipos de poema visual ou verbal. A leitura é a porta de entrada para as características dos gêneros que serão produzidos. Principalmente se os aprendizes desconhecerem completamente o tipo de objeto literário que hão de compor durante a oficina.

Então, se no tipo de oficina que proponho é tão fundamental o ato de ler, igualmente importante será o modo como se vai mediar essa leitura. A fim de que haja o engajamento dos alunos nas atividades propostas pela oficina, é necessário lançar mão de uma forma mais acolhedora de mediação de leitura, dando-lhes voz e ouvidos atentos e abertos, inclusive para as impressões mais subjetivas, que, juntamente com as observações mais objetivas, serão democraticamente debatidas com os colegas durante o processo de construção coletiva de sentidos. Isto é, as atividades de leitura devem se orientar por duas práticas de ensino de leitura muito comentadas atualmente, as quais se complementam: a que se baseia nas *conversas literárias* e a que leva em consideração a *leitura subjetiva* do aluno.

Essas *conversas literárias* consistem em situações de ensino que preveem o compartilhamento das impressões acerca de uma mesma leitura. Trata-se de uma prática que pode até parecer um mero “bate-papo”, sem sistematização alguma, sobre alguma obra lida por um grupo de alunos, mas é, na verdade, um tipo de atividade educativa de leitura cujos resultados podem ser bastante efetivos. Isso porque, como afirma Cecilia Bajour: “Falar dos textos é voltar a lê-los” (BAJOUR, 2012, p. 25). Isto é, ao falarmos sobre um texto, nós o retomamos e durante essa retomada pode emergir algo que não se tinha percebido antes. Além disso, a conversa permite que, na troca de interpretações, de impressões, de ideias e de descobertas, os significados sejam socializados (BAJOUR, 2012, p. 22). Dessa confluência entre as falas sobre as leituras individuais decorre, portanto, a construção coletiva de sentidos, como explica Bajour: “A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária”. (BAJOUR, 2012, p. 24)

Assim, sendo a *conversa literária* uma situação de ensino que se pauta nas falas individuais para uma construção coletiva de sentidos, existe nela espaço para que seja considerada inclusive a subjetividade de cada leitor. Como informa Annie Rouxel, estudos

contemporâneos sobre a leitura apontam “que o processo de elaboração semântica se enraíza na experiência do sujeito” (ROUXEL, 2012, p. 278). Logo, ao compartilhar suas experiências de leitura, por mais subjetivas que elas possam ser, o indivíduo também contribui para a dinâmica de construção cooperativa dos sentidos. Numa conversa literária, se falar sobre um texto equivale a lê-lo novamente, o ato de escutar atentamente as outras falas equivale a “ler” também a leitura do outro. Então, a partir das ponderações do educando sobre as leituras — a sua própria e as de outrem, as mais e as menos subjetivas — é que se dá a orientação dos processos interpretativos do texto.

Acolher a *leitura subjetiva* do aluno, nesse sentido, pode não ser somente um ato de tolerância de um professor que não deseja cercear a expressão da subjetividade do educando durante uma atividade de leitura. Pode se tratar também de uma prática de ensino orientada pela ciência de que, como informa Jouve, “inúmeras operações de leitura [relacionadas ao plano intelectual] se apresentam como necessariamente subjetivas” (JOUVE, p.55). É o caso, por exemplo, da própria compreensão do texto, pois, como nossa capacidade de memória é limitada, o que assimilamos das informações de uma obra depende daquilo que compõe os nossos campos de interesse (JOUVE, p.57-58). Outro exemplo se dá nos casos em que o próprio texto requer que o leitor preencha criativamente espaços em que pairam indeterminações, os “lugares de incerteza” (JOUVE, p.55) de uma obra, os quais são deixados intencionalmente ou não pelo escritor. No plano de uma coletividade, todos esses e outros processos individuais se somam e, a partir do diálogo entre as subjetividades implicadas na *conversa literária*, a significação de um texto é constituída cooperativamente.

Acolher a *leitura subjetiva* do aluno, então, pode não ser somente um ato de tolerância do professor, mas é sempre um ato de humildade dele. Enquanto metodologias de ensino, a *conversa literária* e, por meio desta, o acolhimento da *leitura subjetiva* do discente requerem abertura do docente, que, na posição de mediador, tem de se despir de sua persona possuidora do saber para saber acolher a leitura do outro, como diz Cecilia Bajour:

A predisposição à surpresa por parte do mediador é por si mesmo uma postura metodológica e ideológica em toda conversa sobre livros, dado que supõe partir do princípio de que as significações ou as maneiras de penetrar nos textos não estão dadas de antemão, ou de que não existe alguém, nesse caso o docente, que tenha a chave da verdade. (BAJOUR, 2012, p. 60).

Essa abertura do docente, no entanto, não significa aderir a um tipo de anarquia interpretativa. Desde o início, o docente, enquanto mediador, tem de “garantir simultaneamente os direitos do texto e os direitos dos leitores empíricos, cientes de que os segundos são limitados pelos primeiros” (TAUVERON, 2013, p. 120). Em outras palavras,

todas as falas sobre as leituras devem ser ouvidas, as subjetividades respeitadas, mas cabe ao professor-mediador, como leitor mais experiente, fazer o aluno pensar se o modo como se interpretou o texto consiste numa leitura possível, como explica Geraldi:

A questão já não é “corrigir” leituras com base numa leitura privilegiada e apresentada como única; mas também não é admitir qualquer leitura como legítima (ou legítima), como se o texto não fosse condição necessária à leitura e como se neste o autor não mobilizasse os recursos expressivos em busca de uma leitura possível [...] (GERALDI, 1997, p. 110).

Assim, estando claro para os alunos que os sentidos devem ser tomados a partir do que a materialidade do texto efetivamente pode comunicar ou sugerir, o ideal para essa dinâmica de *conversas literárias* na escola é deixar que o grupo encaminhe democraticamente as leituras plausíveis. Ao professor, enquanto leitor-mediador, cabe abrir o debate sobre as leituras que extrapolem os limites da plausibilidade, quando estas não forem apontadas pelos próprios alunos. Cabe também conhecer muito bem o texto em discussão (BAJOUR, 2012, P. 55) e ter delineadas as possíveis leituras que a obra pode suscitar, podendo até mesmo encaminhá-las no debate por meio de pistas e perguntas, mas sempre de um modo aberto a novas leituras que respeitem os “direitos do texto”. Até porque, “leituras que escapam à chave adotada pelo professor também podem ser interessantes e é importante valorizá-las” (BAJOUR, 2012, P. 67). A valorização da voz do educando pode fazê-lo se sentir seguro para continuar participando ativamente das *conversas literárias*.

E essa participação não deve ser embotada também por um excesso de expressões técnicas as quais mais dificultam que auxiliam na compreensão de um determinado recurso. É possível abordar os textos de modo crítico e aprofundado, sem ter de fazer uso do jargão literário, como explica Bajour (2012, p. 40). No entanto, diante da detecção de algum recurso formal por parte dos educandos, o professor pode lançar mão de alguma nomenclatura, mas a teorização não deve preceder à leitura, condicionando esta e limitando-lhe os sentidos. A teoria deve ser “mobilizada a partir daquilo que os leitores dizem sobre os textos” (BAJOUR, 2012, P. 40).

Certamente esta é uma prática bastante diferente da que comumente vemos acontecer nas escolas, onde costuma imperar o ensino utilitarista do texto literário. Na verdade, parece tudo novo demais, e provavelmente muitos hão de estranhar e, até mesmo, de duvidar da eficácia de uma metodologia de ensino que, além de baseada nas *conversas literárias*, na *leitura subjetiva* e na *escuta como prática pedagógica* (BAJOUR, 2012, P. 40), pode prescindir da nomenclatura técnica. Aos que duvidam, indico o trabalho que vem sendo desenvolvido pela professora Raquel de Souza e Souza (2016, 2018, 2019). Ela põe em

prática todas essas ideias em turmas de Ensino Fundamental da rede pública e tem colhido bons resultados⁶⁶. Quanto aos que estranham, cabe a reflexão acerca da razão do estranhamento. Estranha nos deveria ser qualquer prática educativa que abdique da escuta do outro. Toda a prática pedagógica que se diga democrática, em qualquer área do conhecimento, deveria se orientar principalmente pela escuta no sentido freireano, aquela que vai além da capacidade auditiva do indivíduo e se manifesta de fato na “disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p. 119).

Se nós, os professores de literatura, desejamos mesmo formar leitores, tarefa que, como vimos, nos cabe como docentes do Ensino Fundamental, é necessário que lancemos mão de uma escuta atenta, colhendo e acolhendo no diálogo cada voz enquanto som da subjetividade do outro. Afinal, “são vozes com nome, vozes levadas em conta como traços significativos de leitores” (BAJOUR, 2012, p. 72), são vozes de pessoas. É com base nessa concepção de educação literária — a qual dá voz e está aberta à escuta do outro, inclusive de sua subjetividade — que pretendo conduzir as atividades de leitura não só da oficina de escrita literária que aqui proponho, mas de toda a minha prática de ensino de língua e literatura.

6.1.2 Os desafios ao estilo OULIPO como fator de potencialização do lúdico

Muito já se falou neste texto sobre o quão lúdica é a linguagem poética e sobre a intenção de se explorar esse potencial lúdico na oficina de criação literária que aqui proponho. Pôr em relevo a ludicidade dos poemas, nesse caso, consiste numa estratégia de ensino que busca despertar no aluno a percepção de que se pode obter alguma satisfação do jogo com as palavras, tanto em termos de produção quanto de recepção. Afinal, se muitas vezes nossos alunos veem a leitura e a escrita literárias em contexto escolar como uma atividade tediosa, precisamos buscar meios de mostrar-lhes que o texto literário pode ser prazerosamente desafiador para quem lê e para quem escreve.

Isso seria ir contra a maré, já que costuma haver em nossa sociedade e até mesmo entre nós professores o juízo de que o aluno tenha de aprender algo não porque seja prazeroso, mas porque é necessário. Como observa Geraldi, excluímos o prazer da escola “por princípio” (GERALDI, [1984] 2011, p. 76). Porém, cada vez mais necessário para o aluno na escola é o prazer associado à aprendizagem: o prazer de aprender, o prazer para se poder aprender.

⁶⁶ Sobre esse trabalho de Souza e Souza, falo brevemente na oitava nota de rodapé deste trabalho.

Porque, se como visto há pouco, somente assimilamos as informações relacionadas aos nossos campos de interesse (JOUVE, p.57-58), o prazer é aliado da aprendizagem. Será o prazer o fator que levará os alunos a se engajarem nas atividades relacionadas à oficina literária que aqui apresento. Será somente sentindo prazer com os textos que estes e quaisquer outros educandos poderão adquirir gosto pela leitura literária na escola.

Foi, portanto, tendo em consideração a satisfação a qual se pode sentir por meio do jogo com as palavras que apostei na ludicidade do texto poético, adotando-o como objeto literário a ser produzido na oficina de escrita que proponho. E, se a linguagem poética já é lúdica por si só, utilizá-la para a produção de textos verbo-visuais, ou verbivocovisuais com características estruturais bem definidas configura-se como uma potencialização do desafio oferecido pelo jogo poético, deixando-o, presumo, ainda mais interessante para o participante da atividade de escrita.

Com base nessa hipótese, dobrei minha aposta na ludicidade da linguagem poética e optei por restringir o tipo de texto poético a ser produzido em minha oficina: o poema concreto. As peculiaridades formais do poema concreto — como, por exemplo, uma visualidade mais apoiada no letrismo e no conceito de ideograma que no figurativismo⁶⁷ — trazem um desafio de composição muito maior para o poeta, que se vê diante da tarefa de, por meio da organização tipográfica, criar um objeto visual cujo formato exerça papel semântico no poema, mas sem lhe dar um contorno figurativo. Essa limitação formal, regra do próprio jogo concretista, acaba por incrementar o desafio poético e é a busca por superá-la que pode tornar o jogo mais atrativo.

Porém, havia como tornar o jogo ainda mais desafiador. Durante o processo de concepção da ação pedagógica apresentada neste trabalho, foi-me sugerido por meu orientador que, além de propor a produção de poemas baseados no Concretismo, eu adotasse na oficina também o princípio de escrita literária limitada por restrições formais aleatórias, conforme a proposta de um grupo de escritores franceses chamado *Ouvroir de Littérature Potentielle* (Oficina de Literatura Potencial), também conhecido sob a sigla OULIPO. Visando à potencialização da ludicidade de minha proposta, acolhi a sugestão. Agora, não bastassem os desafios já impostos pelas regras internas, as relativas à linguagem do

⁶⁷ Em outras palavras, nos poemas concretos da chamada fase ortodoxa criam-se imagens físicas explorando as propriedades gráficas dos caracteres em si e o seu ordenamento espacial, sem, com isso, reproduzir o traçado de uma determinada figura, como acontece nos caligramas. Nesse sentido, o poema concreto está mais para a referência simbólica do ideograma chinês que para a mimetização da ilustração.

Concretismo, optei por acrescentar às atividades de criação poética de minha oficina também regras externas, ao modo do OULIPO.

Surgido na França em 1960, o *Ouvroir de Littérature Potentielle* consistia num grupo de escritores cujo objetivo era bastante ambicioso: refundar a literatura agregando-lhe potencialidade. Essa literatura potencial que propunham consistia na criação de textos literários limitados por restrições formais autoimpostas. Essas restrições não eram, contudo, como na poesia concreta, especificadas a priori por um programa, mas randômicas, instituídas pelo próprio autor no ato da escrita. Uma restrição diferente a cada nova obra.

Com essa proposta, desejavam invalidar a ideia de “inspiração poética”, culturalmente herdada dos românticos. Na verdade, o questionamento da inspiração como força motora da literatura mirava primeiramente um movimento mais próximo do OULIPO para o qual essa ideia também era cara: o Surrealismo. Essa oposição foi encabeçada por Raymond Queneau, fundador do OULIPO, ele próprio um dissidente do movimento surrealista.

Formado por matemáticos, poetas e professores universitários, os membros mais conhecidos que pertenceram ou ainda pertencem ao grupo são Georges Perec, Italo Calvino, Marcel Duchamp, Jacques Roubaud e, claro, Raymond Queneau. Este último, um amante da matemática, que, juntamente ao matemático François Le Lionnais, concebeu o grupo a partir dos dois interesses que ambos tinham em comum: a literatura e a matemática. Nascia, então, o *Ouvroir de Littérature Potentielle* e sua proposta literária baseada em desafios criativos.

Esses desafios consistem na imposição de uma *contrainte*, isto é, uma restrição formal que o autor coloca para si mesmo como uma maneira de tornar mais complexo o processo de escrita de uma obra literária, seja ela uma narrativa ou um poema. Essas *contraintes*, segundo Le Lionnais, podem ser naturais⁶⁸, que consistem na opção do escritor por uma limitação de caráter linguístico (*contraintes* de ordem gramatical, vocabular, ou de versificação), ou artificiais, as quais são originadas a partir de cálculos matemáticos (FUX; SANTOS, 2012, p. 251-252).

Um autor do OULIPO cuja obra pode funcionar como um diversificado catálogo de tipos de *contrainte* é Georges Perec. Empolgado diante das possibilidades de potencialização do trabalho criativo oferecidas pela proposta oulipiana, ele se destaca pela versatilidade e pela intensidade no uso desse recurso, lançando mão de um vasto repertório de *contraintes*, como afirmam Fux e Santos:

⁶⁸ Fux e Santos (2012, p. 257-258) ao tratarem sobre a categorização que Le Lionnais faz das *contraintes*, em vez da palavra *naturais*, usam, conforme sua tradução dos textos franceses sobre o OULIPO, o termo *inatas*.

Ao se tornar membro do OULIPO, Perec esgota as inúmeras possibilidades de se trabalhar com restrições. Assim, muitos de seus escritos utilizam palíndromos⁶⁹, lipogramas⁷⁰, xadrez, GO⁷¹, lógica, anagramas⁷². Por exemplo, escreve um livro inteiro sem a letra *e*: *La disparition*, seu lipograma mais conhecido. (FUX; SANTOS, 2012, p. 257-258).⁷³

Perec não somente explorou os inúmeros tipos de restrições formais já conhecidos (palíndromos, anagramas etc.) como também criou várias *contraintes*, como, por exemplo, a que ficou conhecida como *Ulcerations*. Essa *contrainte* consistia na composição de um texto utilizando somente as onze letras mais comuns no idioma francês, exatamente as onze letras que formam a palavra *ulcerations*. (FUX, 2012, p. 251-252)

Cabe, no entanto, esclarecer que quando proponho aplicar o princípio oulipiano das *contraintes* numa oficina de criação literária direcionada a pré-adolescentes e adolescentes que cursam o sétimo ano do Ensino Fundamental, não significa que serão exatamente os mesmos tipos de restrição praticadas pelos autores do grupo francês. Tampouco elas terão necessariamente o mesmo grau de dificuldade. Minha proposta busca potencializar o lado lúdico da escrita por meio de *contraintes* que julgo adequadas à capacidade de alunos dessa faixa etária e com esse grau de escolaridade. Tais restrições formais serão detalhadas na descrição dos módulos da oficina.

Porém, ao adotar em minha oficina os preceitos oulipianos, além do lado lúdico da proposta do grupo, pretendo também pôr em debate com os alunos a ideia de que para se fazer literatura é necessário ter inspiração, concepção que, como visto, os membros do OULIPO combatiam. E esse combate é necessário, porque ele consiste numa ação contra uma força que inibe a escrita literária de nossos alunos. Devemos, pois, buscar desfazer a imagem romântica do poeta inspirado, a qual perdura no imaginário de nossa sociedade e cuja construção contou em alguma medida também com a nossa atuação docente. Porque, além de não desmitificarmos o processo de escrita literária, ocasionalmente contribuímos para a cultura da admiração de que fala Houdart-Merot (2013, p. 112), já que muitos de nós, como especialistas em literatura, com a voz da autoridade, comentamos em nossas aulas sobre a genialidade de determinados autores que nós mesmos admiramos e/ou sobre a qualidade excepcional de

⁶⁹ Estrutura (palavra, frase ou qualquer outra sequência textual) que pode ser lida indiferentemente, da esquerda para a direita ou vice-versa.

⁷⁰ Tipo de texto composto a partir da proposta de se omitir deliberadamente determinada(s) letra(s) do alfabeto.

⁷¹ Jogo de tabuleiro de origem chinesa extremamente complexo e que oferece um grande número de combinações possíveis para se conquistar o território do adversário.

⁷² Composição construída por palavras ou frases resultantes da combinação das letras de uma palavra ou frase, como ocorre, por exemplo em *Iracema-América*, ou em *amor-ramo-Roma-mora*.

⁷³ As notas inseridas nesta citação são minhas e não dos autores da fala citada.

algumas obras. Em “Histoire du lipogramme”, artigo presente em *La littérature potentielle*, publicação teórica coletiva do OULIPO, Perec, um dos principais representantes do grupo, critica essa espécie de culto à inspiração e ao gênio, como se vê no seguinte excerto:

Unicamente preocupada com suas grandes maiúsculas (a Obra, o Estilo, a Inspiração, a Visão de Mundo, as Opções fundamentais, o Gênio, a Criação, etc.), a história literária parece deliberadamente ignorar a escrita como prática, como trabalho, como jogo. (PEREC, 1973, p. 79; tradução minha).⁷⁴

Então, ao adotar em minha proposta de oficina literária o princípio da escrita poética condicionada a modos mais extremados de restrição formal, manifestados tanto nas obras do OULIPO quanto na poesia concreta, não busco somente criar para meus alunos situações de criação prazerosas porque desafiadoras. Espero que as atividades da oficina sirvam também para que possam desfazer dentro de si, caso o possuam, o mito da inspiração, responsável por cercear a escrita literária de muitos de nós. Isso porque, ao verem-se produzindo poemas de formatos tão específicos, talvez esses estudantes percebam que a escrita não é um dom, mas aquilo que Perec nos diz: é prática, é trabalho, é jogo. Melhor ainda se essa constatação vier seguida de uma outra: se o *jogo* diverte, o resultado do *trabalho* — o texto — recompensa e a *prática* constante nos torna mais habilidosos no jogo e mais esmerados no trabalho, isto é, a prática pode tornar nossa escrita mais prazerosa e tecnicamente melhor.

6.2 Descrição e objetivos da oficina literária

A seguir serão apresentados os objetivos e a descrição dos módulos da oficina literária que proponho como intervenção pedagógica resultante da pesquisa aqui apresentada. Porém, antes de iniciar a apresentação dos módulos, cabe esclarecer por que se optou por essa forma de organização modular da oficina.

A poesia concreta, apesar de possuir características próprias bem específicas, dialoga com várias outras propostas e manifestações artísticas e tratar desses diálogos é importante, porque eles se relacionam aos diversos momentos do Concretismo, da constituição dos fundamentos da proposta concretista aos seus desdobramentos. Portanto, havendo a necessidade de abordar de forma clara tanto aquilo que é específico da poesia concreta quanto sua relação com outras artes, optou-se aqui por trabalhar com módulos que em sua totalidade

⁷⁴ No original, “Uniquement préoccupée de ses grand majuscules (l’Œuvre, le Style, l’Inspiration, la Vision du Monde, les Options fondamentales, le Génie, la Création, etc.), l’histoire littéraire semble délibérément ignorer l’écriture comme pratique, comme travail, comme jeu.” (PEREC, 1973, p. 79).

tematizam o Concretismo, mas individualmente tratam, de modo bem delimitado, dos aspectos mais específicos do poema concreto, de sua evolução ou de relações da poesia concreta com outras manifestações artísticas. Ou seja, para que os vários aspectos da poesia concreta pudessem ser apresentados aos alunos de modo claro, busquei organizar o conteúdo a ser tratado na oficina em módulos temáticos, conforme recomenda a metodologia das *sequências didáticas*. Isso não significa que se tenha aderido integralmente aqui à proposta pedagógica da chamada Escola de Genebra, mas ao modo como ela propõe o ordenamento dos conteúdos de uma ação didática voltada para o ensino de gêneros textuais, como é a que proponho. Nesse sentido, optou-se aqui pela divisão modular porque ela permite que se diferencie mais facilmente os temas ou objetivos de uma atividade didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95).

Desse modo, o que será visto a seguir é uma breve apresentação das atividades e objetivos de cada um desses módulos da oficina, conteúdo que poderá ser visto também, mas de modo mais detalhado, no roteiro da oficina de poesia concreta, material que figura como apêndice desta dissertação e que é destinado a qualquer docente que pretenda realizar a atividade de ensino que proponho.

6.2.1 Módulo 1: O primeiro encontro concreto

Este primeiro módulo foi pensado para ser o primeiro encontro concreto dos alunos com a poesia concreta, porque, mesmo que eles já tenham visto algum poema concreto em livros didáticos, ou em algum outro contexto, aqui eles terão a oportunidade de penetrar atentamente no reino das palavras que compõem estruturas matemáticas (CAMPOS, 1975g, p. 93), geométricas, visuais. Penetração de fato intensa, porque se dá por duas vias, a da recepção (leitura) e a da produção (escrita).

Para esse momento inicial, pensou-se na leitura⁷⁵ e discussão dos poemas cuja estrutura, como vimos, costuma-se considerar como padrão da poesia concreta: aqueles que apresentam uma disposição geométrica e simétrica das letras que compõem as palavras, as quais são

⁷⁵ Os alunos terão acesso aos textos por meio de um material impresso, uma espécie de antologia na qual haverá somente os poemas (devidamente referenciados), uma vez que o foco da oficina não é o fornecimento de textos teóricos ou com dados históricos. Além da antologia, todos os poemas e os demais tipos de texto que aparecerão na oficina, (fotografias, pinturas vídeos etc.) serão também projetados em uma tela específica por meio de um aparelho *datashow*.

frequentemente utilizadas de forma paronomástica. Ou seja, leremos e discutiremos poemas da chamada fase ortodoxa do movimento.

A primeira leitura, que se dá logo no início do módulo, será do poema “pluvial”, de Augusto de Campos (CAMPOS, 2014, p. 106). Trata-se de um texto formado somente pelos adjetivos *fluvial* e *pluvial* repetidos numa configuração geométrica, de tal modo que os caracteres que formam a palavra *pluvial* simulam as águas pluviais caindo no rio, enquanto os caracteres de *fluvial* remetem ao movimento das águas fluviais, que correm misturadas às águas que o rio recebe da chuva. Após a leitura, será dado um tempo para que os alunos comentem algo sobre o texto e, caso algum deles demonstre desconhecer o significado das palavras que formam o poema, serão exibidos para a turma os verbetes *fluvial* e *pluvial*, conforme figuram no minidicionário Houaiss (HOUAISS, 2004). Com isso, espera-se que os alunos consigam perceber e acusar a intenção do autor, o que será verificado durante mais uma rodada de conversa.

Na sequência, serão lidos os seguintes poemas: “Ver navios”, de Haroldo de Campos (CAMPOS, 2000, p. 53); “Vai e vem”, de José Lino Grünewald (GRÜNEWALD, 2008, p. 77); “terra”, de Décio Pignatari (PIGNATARI, 2004, p. 126); “infinito”, de Pedro Xisto (XISTO, 1982, p. 44) “Velocidade”, de Ricardo Azeredo (AZEREDO, 1982, p. 42); e “Pêndulo”, de E. M. de Melo Castro (MELO E CASTRO, 2000, p. 258)⁷⁶. São obras que se caracterizam pelo geometrismo; pela simetria; pela busca por concisão; pelo jogo sonoro; pela exploração plástica da disposição dos caracteres no espaço em branco do papel, sendo que, na composição da maioria desses poemas, foi utilizada a fonte *futura*. Tudo isso contribui para a criação de uma identidade visual entre os textos, a qual se espera que seja notada pelos discentes. A ideia, contudo, é que os alunos notem nos poemas não só uma preocupação com os aspectos formais, mas o papel que a forma exerce na significação dos textos. Significação esta que, por meio do debate, busca-se construir coletivamente, conforme as metodologias discutidas no início deste capítulo.

Após a leitura e discussão, falarei muito brevemente sobre o que foi o Concretismo brasileiro, destacando as características gerais da poesia concreta, algumas das quais espero que já tenham sido identificadas por alguém entre os educandos durante nossa conversa

⁷⁶ Apesar de o poeta português, E. M. de Melo Castro não ter pertencido ao movimento concretista, sua produção contemporânea do Concretismo brasileiro foi inspirada na poesia concreta e, por isso, possuía muitas das características desta: o geometrismo, a concisão e o isomorfismo, por exemplo. Por esse motivo, julgo que alguns de seus poemas desse período possam figurar numa atividade sobre poesia concreta, cabendo ao docente esclarecer quem é o autor e por que sua obra figura entre poemas concretos.

literária. Na sequência, os alunos já serão convidados para a primeira atividade de produção escrita da oficina. Eles terão de esboçar um poema inspirado na proposta concretista. No entanto, baseado no conceito oulipiano de *contrainte*, para esse primeiro texto será estabelecida uma restrição: o poema deverá ser formado por uma única palavra, baseados em exemplos de poemas visuais desse tipo e seguindo as dicas e instruções que lhes serão transmitidas.

6.2.2 Módulo 2 – Técnica – 1ª parte: o passado

No segundo módulo será abordada a importância que a técnica de execução do poema tem para os concretistas. A atividade prevista para este módulo será a execução da arte final do poema criado no módulo anterior. Para esse fim, os discentes utilizarão o mesmo recurso tipográfico de que os poetas do Concretismo dispunham no passado: a *Letraset*⁷⁷.

Para os alunos participantes da oficina, nascidos já na era da *internet* e da computação gráfica ultrarrealista, talvez seja difícil imaginar o quão trabalhoso era compor os poemas concretos com os recursos de que dispunham os seus autores. Por isso, poder ver esses textos nos livros enquanto utilizam em seus próprios poemas o mesmo recurso técnico empregado pelos concretistas talvez desperte nesses estudantes algum questionamento sobre a motivação dos concretistas para produzirem aquele tipo de texto. Afinal, a tecnologia de que aqueles autores dispunham fazia com que a composição dos poemas fosse muito trabalhosa. Quanto aos eventuais questionamentos, sobre a motivação para a produção dos poemas concretos, se compartilhados comigo e com os demais educandos, serão colocados em debate, mas não serão respondidos por mim. Caberá aos alunos buscarem juntos, nas falas compartilhadas durante o debate, a(s) resposta(s).

Diante dessa experiência de apreciação da poesia concreta concomitante à produção de seus próprios poemas inspirados no Concretismo, talvez os alunos percebam o quanto os poetas do Concretismo eram inventivos e, em especial, o quão obstinados eles eram, movidos pelo desejo de realizarem aquelas obras, apesar das dificuldades que lhes eram impostas pela tecnologia de que dispunham. E, se a impressão que ficar for mesmo esta, talvez alguns dos

⁷⁷ Letraset é uma espécie de decalque em que o tipo gráfico impresso numa película plástica transparente pode ser transferido para o papel ou outros tipos de superfície. Para fazer essa transferência, deve-se friccionar o verso da película exatamente no ponto onde o tipo que se deseja transferir está impresso. Essa fricção é normalmente feita com a ponta de uma caneta, lápis ou qualquer outro objeto que ofereça a precisão necessária para que se transfira somente um tipo por vez.

participantes da oficina concluíam que todo aquele empenho era motivado por uma necessidade, ou, ao menos, por um grande desejo de se expressar daquele modo tão incomum, incomum porque artístico e, ainda hoje, inovador.

6.2.3 Módulo 3 – Técnica – 2ª parte: o presente

Nesta atividade, deseja-se mostrar a evolução do Concretismo e a influência que o movimento exerce em poetas da atualidade. Para esse fim, leremos e discutiremos poemas de várias épocas ordenados num itinerário pelo qual se pode notar a ortodoxia formal do movimento gradualmente arrefecendo até chegar aos *contrapoemas*⁷⁸ que Augusto de Campos ainda hoje publica no *Instagram*. Esse percurso também permitirá verificar como a evolução formal se dá concomitantemente à evolução das tecnologias empregadas na composição dos poemas, notadamente no caso de Augusto de Campos, o mais prolífico e mais longo dos poetas do Concretismo.

No que diz respeito à influência exercida pelos concretistas na produção poética atual, serão também mostrados aos alunos poemas de autores contemporâneos cuja obra dialoga com o Concretismo. São eles Ricardo Aleixo (2018, p.79,105), Arnaldo Antunes (2005, p. 13, 55) e Marina Rima (2020, p. 109-110).

Neste módulo em específico, a atividade de fala e escuta sobre as leituras, além da construção coletiva dos significados das obras, buscará, também por meio da fala dos discentes, verificar se foram percebidas as diferenças formais entre os poemas conforme os anos em que foram originalmente publicados iam se aproximando dos nossos dias, e quais foram essas diferenças.

Quanto à atividade de escrita, neste módulo os alunos terão de produzir um poema inspirado nas obras concretistas, mas utilizando uma tecnologia muito atual: um aplicativo para *smartphones* que consiste numa ferramenta para a inserção de textos em fotografias digitais. Aplicativos desse tipo são muito utilizados na confecção dos anúncios para as redes sociais e, também, na produção dos populares memes. A aplicação a qual os alunos utilizarão para a composição de seus poemas será o *Textgram*, que possui recursos mais limitados que os do atual líder desse segmento.⁷⁹ Ele foi escolhido para esta atividade justamente por causa

⁷⁸ *Contrapoema*, como visto no capítulo anterior, é o nome que Augusto de Campos dá aos poemas políticos que atualmente publica no *Instagram*. Para maiores informações, ver a nota de rodapé 62.

⁷⁹ O aplicativo líder do segmento é o *Canva*, utilizado até mesmo por profissionais da publicidade no design de anúncios para a internet.

de sua limitação, que obrigará os educandos a buscarem caminhos para expressar o que desejam e do modo como desejam, a despeito dos obstáculos impostos pelos poucos recursos da ferramenta. Tal restrição técnica exigirá maior empenho criativo dos educandos e, enquanto elemento potencializador do desafio a ser vencido por eles, provavelmente agregará ludicidade à atividade.

Então, após uma breve explicação sobre o funcionamento do aplicativo, os alunos o utilizarão para criar um poema que tematize algo em movimento. Segundo o princípio das *contraintes*, esse texto deverá ser formado por, no máximo, três palavras, cujos caracteres serão dispostos de modo a simular o movimento tematizado pelo texto.

Dessa forma, no que diz respeito às técnicas de composição dos poemas relacionados a este módulo, tanto os exibidos aos alunos, quanto os construídos por eles, pode-se verificar um percurso evolutivo que vai do analógico ao digital, da *Letraset* ao microcomputador ao *smartphone*. Porém, seja qual for a tecnologia empregada, ao menos nos casos vistos aqui, a forma do poema concreto passa sempre pelas pontas dos dedos que se movem conforme a inventividade do autor.

6.2.4 Módulo 4 – A dessacralização do autor — 1ª parte: paródia concretista

Este módulo e o próximo têm por objetivo colocar em questão as noções de autor, de originalidade e de obra em si. Isso se justifica como uma forma de promover a desmistificação da figura do escritor genial e dos grandes clássicos da literatura, noções que contribuem para inibir a escrita literária de nossos discentes e que a eles chegam muito em razão da “pedagogia da admiração” de que fala Violaine Houdart-Merot (2013, p. 112), aquela da exaltação ao autor, da decretação da essencialidade do cânone. Eu mesmo fui afetado por esse tipo de abordagem da literatura nos tempos de escola.

Tive um professor adepto dessa prática. Ele parecia de fato apaixonado pela literatura, e, talvez em razão dessa paixão, fazia questão de destacar a genialidade de Machado de Assis, de Carlos Drummond de Andrade, de Clarice Lispector, de João Cabral de Melo Neto e outros. Isso e o “peso” de sua mão quando empunhava uma caneta vermelha eram, naquele tempo, fatores que me desmotivavam a escrever. Gostava de ler, mas sentia-me desencorajado para a escrita literária. Afinal, diante da “genialidade” daquelas mulheres e homens que tão bem dominavam as palavras, o que um aluno do Ensino Médio poderia escrever que fosse digno de ser notado?

Num contexto como esse, em que autores são deificados, não é de se espantar que algum aluno se sinta desautorizado a escrever literatura. Por esse motivo, acredito ser importante para esta oficina que a noção tradicional de autor como aquele gênio senhor da expressão literária e ditador de todos os sentidos do texto seja desconstruída.

Isso, no entanto, não significa deixar de mostrar admiração pela engenhosidade de um escritor. Se bem conduzida, a admiração pode contribuir para o desejo de escrever dos alunos, mas essa admiração deve ser, como diz Houdart-Merot (2013, p. 112), “desrespeitosa”. Para esse fim, uma visão iconoclasta da autoria deve ser compartilhada com o educando a fim de que ele possa se sentir também capaz de escrever literatura.

Nesse sentido, é importante apresentar ao educando a ideia de que o texto deixa de pertencer ao escritor no momento exato em termina a escrita. A partir de então a obra passa a pertencer ao leitor, que pode, inclusive, extrair da obra coisas que quem a escreveu sequer pensou, pois, conforme nos diz Barthes, “um texto não é feito de uma linha de palavras, libertando um sentido único, de certa maneira teológico (que seria a “mensagem” do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas” (BARTHES, 2004, p. 62).

Logo, se o texto não nos traz um único sentido, mas sentidos múltiplos produzidos incessantemente no seio das culturas e que irão convergir na figura geral do leitor (BARTHES, 2004, p. 64), pode-se dizer que o leitor é coautor daquilo que lê. Essa visão do processo de criação de uma obra que leva em consideração a coautoria do leitor põe em xeque a ideia da autoria sagrada, do “Autor-Deus”, como dia Barthes na citação acima.

Todavia, é possível desconstruir ainda mais essa imagem santificada do escritor se levarmos em consideração o fato de os escritores serem também leitores que, ao escreverem suas obras, valem-se dos ecos das obras que leram. Como lembra Houdart-Merot (2013, p. 113), a maioria dos autores clássicos utilizou “as obras dos seus predecessores como trampolins para suas próprias obras”. Também Barthes fala sobre isso. Segundo ele, o texto é “onde se casam e se contestam escritas variadas, nenhuma das quais é original: o texto é um tecido de citações, saldas dos mil focos da cultura.” (BARTHES, 2004, p. 64).

Desse modo, toda obra, inclusive aquela que se considera clássica, é fruto de autoria coletiva. Ela resulta tanto das inúmeras intervenções feitas no texto pelo leitor-autor no momento em que ele preenche criativamente os espaços de sentido deixados no texto, voluntariamente ou não, pelo escritor, quanto das apropriações criativas (também voluntárias ou não) feitas pelo autor-leitor, quando este usa em seu texto, de modo não plagiário, ideias colhidas da leitura de outras obras. Assim sendo, este módulo e o próximo têm como

finalidade debater com os educandos essas ideias, que talvez contribuam para que eles se sintam também autorizados a produzirem sua própria literatura.

Neste quarto módulo, o conceito de apropriação artística será desenvolvido através do recurso à paródia. Antes, porém, a fim de colocar-se em questão a ideia de autoria, os alunos serão apresentados ao outro conceito supracitado: o de leitor-autor, isto é, o leitor como coautor da obra que lê. Por meio do caso do poema “Pedra no caminho”, de Carlos Drummond de Andrade (2004, p. 196), eles poderão perceber que um texto não transmite um sentido único (BARTHES, 2004, p. 62), mas múltiplos sentidos. Os estudantes verão que o poema em questão pode ter inúmeras interpretações e, ainda, que o sentido dado ao texto pelo próprio Drummond é bastante diferente daqueles que o texto costumava ganhar nos exames de ingresso às universidades.

Quanto à paródia, discutiremos a ideia de que ela é uma forma de apropriação artística cuja finalidade é problematizar, inverter e questionar não só aquilo que é externo ao texto parodiador, isto é, os valores sociais por ele tematizados, como também pode trazer a problematização, inversão e questionamento do próprio modelo literário parodiado (ALAVARCE, 2009, p. 59). Para mostrá-lo, recorre-se à “Canção do exílio” de Gonçalves Dias (DIAS, [1857] 1998, p. 19.) e a algumas das muitas paródias que ela motivou. Apesar de ser um grande clichê do ensino de literatura, a abordagem das paródias da “Canção do exílio” tem por objetivo mostrar que até mesmo o texto mais icônico da literatura brasileira pode ser tratado com uma admiração “desrespeitosa”.

Após as leituras e discussão, é chegada a hora de os alunos serem “desrespeitosos” com Drummond ao escreverem uma paródia de “No meio do caminho”. Todavia, nessa paródia os alunos deverão compor um poema que além de ser inspirado na estética concretista, deverá conter uma temática social, conforme especificado no roteiro apresentado ao fim deste trabalho como apêndice.

6.2.5 Módulo 5 – A dessacralização do autor — 2ª parte: a apropriação

No módulo anterior, os alunos conheceram, por meio da paródia, a ideia de apropriação de um objeto artístico para a produção de outro objeto artístico. Neste módulo, porém, o objeto de arte é composto a partir da apropriação de objetos ordinários. Nesse caso, objetos comuns, pouco ou nada modificados, ao serem deslocados por um artista para o contexto museológico, alçam ao status de obras de arte. (PELED, 2007, p. 1724).

Eis o tipo de apropriação artística que se manifesta por meio dos *ready-mades* de Marcel Duchamp, ou pelo uso de símbolos do consumo e da cultura de massa como *tópos* da produção artística, como fazem os artistas representantes da *Pop Art*, entre os quais se destaca Andy Warhol. Ambos se relacionam de algum modo com o Concretismo, uma vez que Duchamp inicia e Warhol renova a apropriação como um recurso artístico legítimo de que também se valeram Décio Pignatari e Augusto de Campos. Este, como ele próprio diz, colheu e escolheu “no aleatório do *ready made*” (CAMPOS, 2014, p. 123) recortes de imagens, palavras e caracteres para compor seus poemas *popcretos*, como, por exemplo, “psiu” (CAMPOS, 2014, p. 133) e “anti-ruído” (CAMPOS, 2014, p. 129). Aquele, mais que tomar posse do que já estava pronto, assim como Warhol, apropriou-se de ícones da cultura de massa para construir o discurso crítico de “Cr\$isto é a solução” (PIGNATARI, 2004, p. 173). Nesse poema *pop*, Décio Pignatari utilizou uma nota de um dólar, talvez o maior dos símbolos do consumo, mas sobrepôs à imagem de George Washington, que ocupa o centro de um dos lados da cédula, a face sofrida de uma das personalidades mais populares e mais comercializadas de todos os tempos: Jesus Cristo.

Neste módulo, portanto, para se abordar o conceito de apropriação artística, em vez de poemas, os textos lidos pelos discentes serão obras de Marcel Duchamp e Andy Warhol. Com isso, objetiva-se não somente apontar alguma influência que esses dois artistas possam ter exercido sobre os poetas concretos em algum momento, mas, principalmente, trazer outros elementos para a discussão sobre autoria e sobre a ideia de obra, além de introduzir a discussão sobre a própria ideia de arte. Busca-se, pois, incentivar a reflexão sobre o viés crítico do discurso artístico, capaz de pôr em xeque a própria ideia que se faz sobre a arte, como no caso de Duchamp. No caso de Warhol, pretende-se colocar em questão as motivações do artista para empreender um tipo de realismo da pós-modernidade, no qual a representação mimética da natureza da pintura realista do passado dá lugar à representação mimética dos símbolos de consumo (RIBEIRO, 2008, p. 797) com os quais a sociedade era e ainda é bombardeada por meio da publicidade (BARROS, 2016, p. 1214).

Tais manifestações seriam uma apologia ou uma crítica? Seriam elas realmente obras de arte? Qual seria seu alvo? Essa sociedade baseada no consumo? A arte? Ambas? O que faz algo ser considerado arte? Provocar a reflexão dos educandos sobre essas questões pode despertar neles uma nova visão da atividade artístico-literária, como algo que, além de proporcionar entretenimento e prazer, também é veículo de expressão de ideias, questionamentos e indignações.

Após conhecerem, então, um pouco do trabalho de Warhol e Duchamp e discutirem sobre as obras dos dois artistas, para encerrar este módulo, os alunos produzirão um poema *ready-made*. Tal poema, no entanto, não será visual, como os do Concretismo. Será um texto em versos. Para destacar o aspecto de “coisa pronta” desse poema, ele não será registrado por escrito, mas por meio de uma fotografia feita pelos próprios alunos em seus *smartphones*. As fotos resultantes da atividade deverão ser compartilhadas entre os colegas de turma e os poemas serão por eles comentados. Esses registros fotográficos dos textos *ready-mades* poderão, inclusive, ser postados pelos educandos em suas redes sociais, caso assim o desejem. Esse recurso à tecnologia e às redes sociais tem o papel de mostrar aos estudantes que a poesia é dinâmica, podendo ser divulgada e consumida por meio de outros suportes além dos livros, como, por exemplo, as comunidades na internet.

Quanto ao modo como será composto pelos alunos o texto *ready-made* em si, o que se pensou para essa atividade é um tipo de poema *ready-made* que se mostrou mais apropriada para esta oficina, porque já nasceu associada à fotografia: o poema de lombada. Conhecido nos Estados Unidos, seu país de origem, como *Book Spine Poetry*, o poema de lombada surgiu em 1993 como resultado de um projeto fotográfico da artista de Nova Iorque Nina Katchadourian (BRITTEN, 2016, p. 14-15). Para compor um poema desse tipo, são reunidos e empilhados livros diversos com suas lombadas todas voltadas para o mesmo lado e no mesmo sentido. Essa pilha de livros é, então, fotografada e o resultado dessa fotografia é um poema cujos versos consistem nos títulos dos livros presentes em suas respectivas lombadas. Ou seja, no poema de lombada, cada um dos versos que o compõem é um título de livro⁸⁰.

6.2.6 Módulo 6 – Poesia visual

É bem provável que a esta altura da oficina os alunos já tenham percebido e até mesmo verbalizado que os poemas concretos possuem um caráter visual, seu diferencial diante dos poemas tradicionais em verso. Possuindo então essa percepção da existência de textos poéticos que se valem concomitantemente de elementos verbais e visuais, nesta etapa eles serão formalmente apresentados ao conceito de poesia visual e, apreciando tipos diferentes de poemas visuais (em livros, projeções estáticas e vídeos), poderão conhecer um pouco mais

⁸⁰ A título de exemplo, no roteiro desta oficina, apêndice deste trabalho, pode-se ver uma fotografia de um poema de lombada.

desse universo poético sincrético em que imagens e palavras funcionam juntas na composição de poemas.

No entanto, apesar de poderem apreciar brevemente textos representativos das inúmeras formas de se fazer poesia visual, em virtude do escasso tempo de aula, somente poderemos ver com um pouco mais de detalhes as duas modalidades de poema visual que, juntamente aos poemas concretos, são as mais praticadas: os caligramas e os poemas-montagem.

Inicialmente será buscado que, por meio da apreciação dos caligramas e poemas-montagem, os alunos percebam por si mesmos as diferenças entre esses dois tipos de poesia visual. Espera-se, então, que sejam capazes de dizer, não nestes termos, mas de seu próprio modo, que os caligramas são poemas cujo texto é disposto de modo a reproduzir a silhueta ou somente o riscado do contorno da forma descrita pelo texto (MENEZES, 1998, p. 24) e que os poemas-montagem são compostos por uma combinação de uns poucos elementos verbais e visuais (palavras, símbolos, ilustrações, fotos) (MENEZES, 1998, p. 93). Essa combinação resulta em uma montagem intersemiótica, que cria uma unidade significativa a ser decodificada pelo leitor.

Não se espera que os discentes deixem de apontar as diferenças entre os dois tipos de poemas visuais. No entanto, caso isso aconteça, farei algumas perguntas que poderão ajudá-los a identificar essas diferenças. De qualquer forma, ao final da oficina, comentarei as características específicas de cada um dos dois tipos de poema, procedimento que será adotado em toda a oficina, sempre que conceitos ainda desconhecidos pelos alunos forem abordados.

Quanto à atividade criativa deste módulo, os alunos terão de produzir um caligrama baseado em um dos formatos para eles disponibilizados, obedecendo ao tema que a forma escolhida propõe. A utilização de moldes de caligramas não será obrigatória. Os alunos poderão propor outros formatos, desde que haja uma relação entre a forma escolhida e o tema do poema.

6.2.7 Módulo 7 – Poema-objeto

Neste módulo, os alunos serão apresentados ao poema-objeto, um gênero textual que se caracteriza pela interação entre o leitor e o suporte físico do poema. O poema-objeto é uma forma de composição poética que se vale da materialidade do suporte físico para criar novos sentidos para o texto. Assim, o leitor, ao interagir com o suporte, participa do processo de construção do poema. O texto e seus sentidos vão se revelando aos poucos, à medida em que

o leitor manipula o suporte. O ato de leitura de um poema-objeto é “um encontro direto, quase corporal, com a língua como um objeto” (WEISS, Cristina. apud BACHMANN, 2016, p. 1248).

Esse tipo de poema foi bastante praticado pelos poetas do Neoconcretismo, mas também teve lugar entre os concretistas, principalmente na produção de Augusto de Campos. No entanto, o poema-objeto é relevante para esta proposta de oficina literária por mais de um motivo. Sendo essa oficina uma atividade que busca explorar a ludicidade do texto poético, abordar nela o poema-objeto é mais que natural, já que ele é um tipo de manifestação poética em que o leitor é chamado a brincar com o texto, estimulando, desse modo, a imaginação e a criatividade dos alunos. Ao interagir com um poema-objeto, o aluno é convidado a experimentar novas formas de leitura e interpretação de textos.

Sendo assim, serão levadas aos alunos réplicas de poemas-objeto com as quais os educandos irão interagir. Após essa interação entre os alunos e os poemas-objeto, será promovida uma conversa para que os alunos falem a respeito da experiência com esse tipo de texto. Encerrada a conversa, partiremos para a atividade de produção textual, que consistirá na criação de um poema objeto nos moldes daqueles com os quais interagiram em sala de aula.

Nesta atividade, o poema poderá ser produzido individualmente ou em dupla, visto que é uma tarefa que não requer só a capacidade de criar e escrever, mas também pode exigir boa habilidade para a execução de trabalhos manuais de corte, dobradura e colagem de papel.

6.2.8 Módulo 8 – Curadoria

Como dito, a última atividade da oficina será uma exposição em que serão exibidos os poemas dos alunos participantes. Este módulo é, então, dedicado à curadoria dos textos que serão expostos. Nele serão estabelecidos coletivamente quais os critérios para a escolha das obras. O ideal é que a decisão seja dos alunos, mas, talvez, peçam auxílio do professor na sugestão de alguns desses parâmetros. Caso requisitado, o professor deve ajudá-los a definir o que será levado em consideração no momento da escolha dos textos, sugerindo, inclusive, parâmetros que eventualmente não tenham sido propostos pelos discentes.

Provavelmente eles colocarão como critérios para seleção dos textos a criatividade e a qualidade da execução do poema. Contudo, acho importante também que sejam contempladas as obras que mais se adequem ao que foi proposto em cada módulo, assim como aquelas que mais se aproximam da proposta concretista.

Além desses, que premiam o desempenho, deve haver, principalmente, um critério baseado no empenho do participante. Isto é, cada aluno que tenha verdadeiramente se engajado na produção dos poemas deve ter alguma obra sua exposta. Então, escolhido o aluno pelo critério da dedicação, entre todos os textos por ele produzidos, será escolhido um poema ou mais, conforme os demais critérios supracitados, ou outros que venham a ser propostos pelos participantes da oficina. Estabelecer a dedicação como critério de escolha é um modo de fazer justiça a quem de fato tenha se empenhado, mas é também um modo de expor o fruto de uma experiência estética vivida pelos discentes. Afinal, como visto no início deste texto, é essa experiência o foco deste trabalho.

As exposições foram um modo de divulgação essencial para o movimento concretista, em especial porque tiravam a literatura de seu meio tradicional e colocavam-na nas paredes dos museus. Segundo afirma Aguilar, “A principal originalidade dos poetas do grupo [concretista] paulista consistiu em colocar a atividade poética em um paradigma que lhe é, histórica e formalmente, alheio” (AGUILAR, 2005, p. 61). Significava, pois, uma forma de romper com a tradição literária e, ao mesmo tempo, um modo de fazer daquela nova literatura o foco de um tipo de evento que, naquele tempo, tinha grande repercussão na sociedade. Além disso, as exposições serviam como uma tentativa de reunir também expoentes do Concretismo nas artes plásticas e na música, tentando transmitir a ideia de que aquele grupo de artistas estava reunido em torno de uma mesma proposta de renovação artística. Pode-se dizer, então, que as exposições concretistas tinham uma motivação similar à da Semana de Arte Moderna de 1922.

Nesse momento da curadoria, para que os alunos compreendam a função da exposição de seus poemas nessa oficina, será brevemente abordada a importância que as exposições tiveram para o projeto concretista. A opção dos concretistas por exposições para divulgar a literatura já fazia parte do programa do movimento, dando o tom de seu projeto de uma literatura apoiada em outros paradigmas, inclusive de divulgação. Nesse sentido, é fundamental que os alunos compreendam também a exposição de seus poemas como parte de um projeto mais amplo. Além de promover suas criações individualmente, a exposição também busca fortalecer a oficina como um projeto artístico coletivo, com objetivos tanto pedagógicos quanto artísticos. Se a finalidade artística foi incentivar a produção de poemas visuais inspirados na poesia concreta, a pedagógica foi o ensino de literatura por meio da vivência de experiências estéticas. Portanto, o que estará exposto nas paredes da escola serão materializações dessas experiências, tenham sido elas mais ou menos significativas para os alunos.

Além dos critérios de seleção das obras para a exposição, a turma também deverá decidir quantos poemas serão expostos, tanto o número total quanto a quantidade de textos produzidos em cada módulo. Também será necessário decidir se serão escolhidos poemas representantes de cada um dos módulos da oficina em que houve produção. Ou seja, se serão expostos também a paródia de "No meio do caminho", o poema de lombada e o caligrama, ou somente serão exibidos os poemas que se aproximam da estética concretista. Após a seleção dos poemas, será o momento de começar a planejar a montagem da exposição, atividade do próximo módulo.

6.2.9 Módulos 9 e 10 – Preparando e montando a exposição

Esta subseção, diferentemente das anteriores, é dedicada a dois módulos: o nono, sobre a preparação da exposição, e o décimo, sobre a montagem. No entanto, como a montagem é, a rigor, a concretização daquilo que se planeja, nesta subseção, serão comentados de fato somente o planejamento e a preparação, isto é, somente o nono módulo será descrito.

Esse momento dedicado à preparação da exposição dos poemas feitos durante a oficina é tão importante quanto as etapas anteriores e isso será esclarecido para os alunos. Como as obras expostas são poemas visuais, o modo como serão exibidas deve ser bem pensado para que eles transmitam bem a intenção do autor e, eventualmente, possam ganhar novas leituras do público.

Nesse sentido, como a montagem será feita pelos alunos, contando apenas com a supervisão do professor, nesse momento de planejamento será necessário lembrarmos o minimalismo característico da proposta da poesia concreta. Para os estudantes deve ser rememorado também, conforme visto no módulo dedicado ao poema-objeto, que o suporte físico em que um poema se encontra inscrito pode influenciar o modo como os leitores receberão a mensagem do texto, ou seja, pode interferir no processo de produção de sentidos que cabe aos leitores. Portanto, é preciso estar claro para os alunos que a alocação dos poemas deve ser feita de modo a se evitar a poluição visual do ambiente, fator que pode interferir negativamente na qualidade da exibição dos textos.

6.2.10 Módulo 11 – A exposição e as considerações finais

Essa exposição não foi pensada para ser somente um evento no qual serão exibidos os poemas produzidos na oficina. Ela é também um momento de avaliação da oficina enquanto

ação pedagógica e os dados que serão avaliados serão colhidos das falas dos próprios alunos sobre suas impressões e descobertas possibilitadas pelas atividades.

Por esse motivo, haverá no evento um espaço de tempo reservado para que eles possam falar sobre a experiência de participar das atividades da oficina e produzir poesia, principalmente um tipo de poesia tão específico e, ainda hoje, pouco comum. Tais relatos serão transmitidos a partir de uma mesa redonda em que os participantes da oficina serão entrevistados por integrantes da comunidade escolar (alunos, professores e demais funcionários da escola).

Em um primeiro momento, essa entrevista será feita por mim, o mediador, e por outros membros da equipe de docentes e demais funcionários da escola, para que sejam feitas perguntas mais específicas sobre a exposição e a oficina enquanto atividades pedagógicas, mas, também, enquanto atividades artístico-literárias. Minha inclusão ao grupo de entrevistadores se deve somente à necessidade de avaliar as atividades promovidas pela oficina, a fim de verificar se os resultados esperados por mim foram alcançados. Nesse sentido, só farei perguntas que julgar relevantes para a avaliação da oficina e, mesmo assim, se ninguém mais as fizer.

Além de mim, os demais entrevistadores serão a outra professora de Língua Portuguesa da escola, a professora de Artes, a orientadora educacional e mais algum funcionário da escola (docente de outra disciplina, merendeira, zelador(a), diretor(a), inspetor(a) etc.) que se candidate para pertencer a esse corpo de entrevistadores. Penso também em convidar para fazer parte desse grupo algum autor, preferencialmente algum poeta, alguém que leve o olhar do artista, porque os olhares pedagógicos já serão muitos.

Numa segunda etapa da entrevista, as perguntas serão franqueadas exclusivamente aos alunos das turmas não participantes da oficina. Além de colher dados das falas dos alunos participantes da oficina, essa rodada busca também verificar se aquele tipo de atividade despertou algum interesse do alunado não participante sobre qualquer coisa a ela relacionada.

Durante a mesa redonda, espera-se que os alunos participantes da oficina digam o que acharam da experiência, o que puderam aprender com ela e como eles passaram a ver não só a poesia e a literatura em geral, mas a atividade de escrita literária. O objetivo dessa entrevista é tentar verificar se houve mudança no modo como os alunos veem o texto literário, se conseguem percebê-lo como uma manifestação artística e se percebem o papel da forma na vocação estética da obra literária. Além disso, busca-se nessa etapa saber se essa experiência de escrita poética teve realmente um caráter lúdico para eles. Enfim, procura-se saber se os objetivos do trabalho foram alcançados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tzvetan Todorov diz em a *Literatura em perigo* que “Reconhecer uma dimensão estética em todos os tipos de atividades e de produção é uma característica humana universal” (TODOROV, 2009, p. 49). E o que é a literatura quando não se reconhece nela essa dimensão estética? Ela deixa de ser algum tipo de atividade ou de produção humana relevante? Para algumas pessoas, ela nunca tem relevância. Para algumas pessoas ela é sempre nada, porque nada veem nela, nada sentem ao ter contato com ela além de enfado.

Essas pessoas são, portanto, privadas de uma das atividades mais significativas da humanidade, uma das atividades mais humanizadoras, como coloca Antonio Candido. Estão, então, sendo privadas de saberes e emoções muito importantes para a configuração de sua própria humanidade.

É bem verdade que Candido, em seu célebre texto, inicialmente fala de literatura do modo mais abrangente possível, como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (CANDIDO, 2017, P. 176). Essa definição inclui, desde as formas mais populares, como a canção popular, o causo e a telenovela, até as mais elaboradas e eruditas manifestações escritas de criação poética ou ficcional. Nesse sentido, não cabe falar sobre alguém privado da literatura, pois, como o próprio autor afirma,

a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito [...]. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguinte de um romance. (CANDIDO, 2017, P. 177).

Porém, o que o autor problematiza no texto é que parte da população, a mais pobre, é privada de gozar da plenitude de seu direito, porque não possui acesso à literatura num sentido mais estrito, aquela literatura que se insere na esfera de uma cultura mais erudita. Isso fica claro nas considerações finais de seu texto, quando ele condena o recorte cultural da segregação social em nossa sociedade, que impede a disseminação dos produtos culturais eruditos entre os mais pobres, restringindo-os apenas às manifestações da cultura popular (CANDIDO, 2017, P. 192). É em razão dessa iniquidade que ele afirma no último parágrafo do texto que “a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura” (CANDIDO, 2017, P. 193).

A escola seria um dos poucos lugares onde a população mais pobre poderia ter garantido esse direito de acesso à literatura. No entanto, isso nem sempre acontece porque

nós, professores de Língua Portuguesa, muitas vezes não ensinamos literatura para nossas turmas do Ensino Fundamental. Assim, deixamos de cumprir uma de nossas atribuições, talvez a mais importante delas, já que não damos contribuição alguma para a formação de leitores. Contribuímos, isso sim, para que nossos alunos não reconheçam a literatura num texto, não se reconheçam humanos na literatura. Mas, se deixamos de ensinar literatura no Ensino Fundamental, não é por má-fé. Não de nossa parte.

Como foi exposto aqui, muitos são os fatores que contribuem para que a literatura não seja ensinada satisfatoriamente e, por esse motivo, deixe de cumprir o papel que lhe cabe na formação de leitores. Para muitos de nós falta a formação necessária para ensinar literatura. Para quase todos nós, na escola pública, faltam as condições necessárias para ensiná-la e sobram problemas. São turmas superlotadas; falta de suporte técnico para trabalhar com os alunos portadores de necessidades especiais; casos cada vez mais frequentes e mais violentos de problemas de conduta dos discentes⁸¹; escassez de recursos pedagógicos; incremento constante de atribuições burocráticas; tempo de planejamento mal remunerado; péssimos salários que nos obrigam a ter mais de dois empregos. Exausto física, mental e emocionalmente, não é de se espantar que haja falhas em nossa prática, principalmente se nos faltam saberes importantes para o nosso ofício, lacunas resultantes de uma formação insatisfatória. E muitas vezes sequer temos tempo para pensar a esse respeito. Menos tempo ainda para buscarmos a continuidade de nossa formação. Falta também motivação.

Num cenário educacional como o descrito acima, não é difícil compreendermos por que alguns profissionais do ensino de Língua Portuguesa aderem à aqui tão falada abordagem utilitarista do texto literário. Esse tipo de ensino recebe o endosso social e anuência oficiosa do Estado, porque reflete a lógica reificante do sistema econômico que rege nossos destinos: o valor de um saber depende de sua utilidade no mundo produtivo.

Assim, já que sociedade e Estado, dominados ambos pelo capitalismo, aprovam esse ensino utilitarista, aquele professor desmotivado do parágrafo anterior, evitando mais percalços em sua vida profissional, adere ao ensino produtivista. Afinal, as necessidades desse docente e os anseios da escola neotecnicista vem ao encontro da abordagem utilitarista do texto literário. Ela é mais objetiva, por isso não requer a temporalidade estendida, a paciência

⁸¹ O que, baseado em Miguel Arroyo (2005), trato por *problema de conduta* é o que mais comumente se chama *indisciplina* e vejo esse tipo de atitude do aluno como um modo de reagir às situações opressivas de toda ordem às quais está sujeito, principalmente no contexto extraescolar. Em outras palavras, é um modo de gritar as dores de uma vida difícil. Como diz Arroyo, “As trajetórias humanas condicionam as escolares. É fundamental conhecer aquelas para entendermos estas. Sobretudo as trajetórias humanas, sociais, coletivas, de classe, gênero, raça, idade, dos setores populares [...]” (ARROYO, 2005, p.82).

e os saberes necessários à criação de dinâmicas de ensino de literatura que oportunizem a construção do pensamento crítico e da sensibilidade artística. Até porque, um dos motivos para esse tipo de ensino pragmático e acrítico ser praticado em algumas de nossas escolas é, conforme o sistema deseja, evitar que se construa qualquer tipo de pensamento do qual possa emergir a emancipação dos sujeitos.

Desse modo, cansados demais para irmos contra os anseios do sistema, a tendência é que nos façamos resignados e a ele cedamos. Assim, professores de literatura por formação, não nos reconhecemos exercendo essa função nas turmas de Ensino Fundamental, e tentamos cumprir nosso papel profissional ao lecionarmos principalmente tópicos de análise linguística e textual por meio do texto literário, deixando muitas vezes de tratá-lo como deve ser tratado primeiramente, isto é, em sua especificidade estética, obra de arte capaz de humanizar as pessoas. A consequência: nossos alunos não reconhecem a literatura como arte e não se reconhecem humanos através da literatura. Desumanizados.

Mas será que é isso que queremos para nossos alunos, sobretudo num momento e que está em curso em nosso país um movimento em favor da barbárie e do obscurantismo? É neste momento que o conhecimento, o pensamento crítico e a sensibilidade operando juntos se fazem mais necessários para vencer o retrocesso político e civilizacional que acomete o Brasil. Então, sabendo que o ensino de literatura tem importante papel na construção desses saberes, cabe a nós, os professores de literatura, cumprirmos nosso compromisso com a sociedade enquanto profissionais da educação: educar para a emancipação das pessoas.

Por isso, não podemos ser vencidos pelo cansaço e nos deixar cooptar pelas forças que operam a opressão. Precisamos por meio de nossa prática proporcionar aos nossos alunos mais que o acesso ao texto literário, o acesso à literatura enquanto manifestação artística. Temos especialmente de buscar criar oportunidades propícias à vivência de experiências estéticas por meio do objeto literário, visto que elas têm o poder de afetar o indivíduo leitor ao ponto de promoverem transformações em sua vida. Transformam através dos saberes e emoções que nos proporcionam. Humanizam.

É por acreditar na importância da vivência de experiências estéticas pelo indivíduo e no potencial formativo da literatura, no seu poder humanizador, que busquei aqui neste trabalho apresentar uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento da percepção estética do educando, algo que pudesse deixar o caráter estético da literatura muito evidente para meus alunos, e para os de quem mais se aventurar a realizar, ao seu modo, a oficina que aqui proponho.

Não tenho a pretensão de que minha proposta de ação pedagógica seja a salvação da literatura, ou melhor, do leitor literário. Ela pode, no entanto, ser a oportunidade para que um aluno comece a ver o texto literário com outros olhos, olhos interessados, atentos à forma e ao que ela tem a dizer. Espera-se que ela abra um caminho que leve o aluno à literatura e o leitor à fruição estética.

Para esse fim, recorro aos textos de nossa produção literária impressa cujo trabalho formal está entre os mais destacados. Ao mesmo tempo, são esses textos representativos do primeiro movimento literário brasileiro a ter grande repercussão internacional e papel importante na cultura nacional, seja promovendo uma formação literária extraescolar a toda uma geração de autores, seja na música popular brasileira. Além disso, lanço mão desses textos, os poemas do nosso Concretismo, devido ao potencial lúdico que possuem. Não uma ludicidade infantilizada, mas a de um verdadeiro desafio intelectual que pode ser muito atrativo aos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Lamento, contudo, não ter conseguido colocar essa proposta em prática em virtude do fechamento das escolas durante os momentos mais críticos da pandemia de covid-19. Por essa razão, não tenho como atestar a efetividade de minha proposição. Creio, porém, que, entre os erros e os acertos, o resultado final de minha proposta seria positivo. É baseado nessa crença que penso em pô-la em prática assim que a pandemia findar e nossas vidas voltarem ao normal. Até porque persiste o problema que me levou a concebê-la, ou seja, muitos alunos continuam terminando o Ensino Fundamental sem reconhecerem o texto literário como objeto artístico. Nesse caso, cabe a nós buscarmos mudar esse cenário e uma das partes que me cabe na operação dessa mudança pode ser, entre outras, promover muitas oficinas como a que aqui apresento, além de disseminar esta proposta.

Afinal, enquanto professores, buscar promover mudanças que contribuam para a divulgação do conhecimento, para a valorização de nossa cultura e nosso povo e, sobretudo, para o crescimento de nossos alunos não é somente algo que podemos fazer. É um compromisso que assumimos com a sociedade quando nos tornamos profissionais da educação (FREIRE, 2011, 24). Principalmente quando sabemos que alguns de nossos alunos são desassistidos de tudo. De afeto inclusive. Para esses, talvez a literatura não seja o Emplasto Brás Cubas a curar o homem de todos os males, sobretudo da melancolia. Todavia, ela pode trazer para todos nós, inclusive para jovens tão sofridos, aquele alívio de que fala Antonio Candido, aquele sonhar acordado (CANDIDO, 2017, p. 177) e, ao fazê-lo, ela pode também, ao mesmo tempo, operar mudanças na vida desses alunos.

Sonhando acordados eles podem conhecer novos mundos, novas culturas, novas formas de pensar. Tudo isso pode levar esses jovens a refletirem sobre suas próprias vidas, sua cultura, suas ideias. Eles podem refletir sobre suas próprias existências e, assim, podem desejar mudá-las para melhor e, o mais importante, podem buscar transformar em realidade esse desejo mudança. Então, que eles possam ter o direito de fruir a literatura e de sonhar através dela. Que todos possam se transformar conforme seus sonhos.

REFERÊNCIAS⁸²

ADORNO, Theodor W. **Teoria estética**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2011.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, v. 8, n. 3, p. 1-17, abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/79084>. Acesso em: 11 dez. 2020.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AGUILAR, Gonzalo. **Poesia concreta brasileira: As vanguardas na encruzilhada modernista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

ALAVARCE, Camila da Silva. **A ironia e suas refrações : um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ALEIXO, Ricardo. **Pesado demais para a ventania**. São Paulo: Todavia, 2018.

ALMANDRADE. **HomeMulher**. Poema-objeto, fórmica, tecido e cola de contato. Disponível em: <<https://www.carbonogaleria.com.br/artistas/almandrade/homemulher-prod.html>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

AMORIM, Marcel Alvaro de. **Mesa redonda 03: O campo literário na BNCC do Ensino Médio - O papel do campo literário na BNCC: problematizações e ações didáticas**. Recife: GPPEL-UFPE, 04 dez. 2020. 1 vídeo (2h:30min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eHUej51Hf1M>. Acesso em: 4 dez. 2020.

AMORIM, Marcel Alvaro de; SILVA, Tiago Cavalcante da. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: GERHARDT, Ana Flávia; AMORIM, Marcel Alvaro de (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 153–179.

AMORIM, Marcel Alvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 15, n. 4, p. 98–121, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/47715/33361>. Acesso em: 10 dez. 2020.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 53. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ANDRADE, Oswald de. **Obras completas de Oswald de Andrade: do Pau-Brasil à Antropofagia e às utopias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, v. 7.

ANJOS, Augusto dos. **Eu - Outra poesia**. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

⁸² Aqui são também referenciadas todas as obras citadas no roteiro da oficina de poesia concreta proposta neste trabalho.

ANTUNES, Arnaldo. **2 ou + corpos no mesmo espaço**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

APOLLINAIRE, Guillaume. **Caligramas**. Tradução: Álvaro Faleiros. Cotia; Brasília: Ateliê Editorial; Editora UNB, 2008.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução: Lilia Loman. Petrópolis: Vozes, 2017.

AQUARONE, Paulo. **Dois**. 2013. Poema visual, ilustração digital. Disponível em: <https://www.casadasrosas.org.br/imagens/galeria/1427315905.jpg>. Acesso em: 5 mar. 2020.

_____. **Infinito**. [s.d.]. Poema-objeto, marcador permanente sobre papelão com recorte. Disponível em: <http://www.pauloaquarone.com/infinito.jpg>. Acesso em: 5 mar. 2020.

_____. **Bemal**. [s.d.]. Poema-objeto interativo, tabuleiro e dado de jogo. Disponível em: <https://www.pauloaquarone.com/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

ARAÚJO, Avelino de. **Livro de sonetos**. Natal: Edição do autor, 1994.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

AZEREDO, Ronaldo. Velocidade. In: SIMON, Iumna Maria; DANTAS, Vinícius Ávila. (org.). **Poesia Concreta**. São Paulo: Abril Educação, 1982. p. 42.

BACHMANN, Pauline. Poesia que toca – tocar poesia: os objetos poéticos neoconcretos. In: Anais eletrônicos do XV ENCONTRO ABRALIC. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2016, p. 1248-1259. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2016_1491261322.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. **Educação em Foco**, v. 16, n. 1, p. 145–167, mar./ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BARBOSA, Luiz Guilherme. O direito, a força e o currículo: literatura na escola. In: MENEZES, Priscila Bezerra de; BARBOSA, Luiz Guilherme. (org.). **Textualidades em aula**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2016.

BARROS, Deusa Castro; OLIVEIRA, Iara de. Oficina de literatura: um espaço para a democratização de experiências literárias na escola. **Revista Práticas de linguagem**, v. 7, n.

2, p. 223-231, jul./dez. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/28527/19554>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BARROS, Juliana Carvalho de Araujo de. A vida como obra de arte: de Andy Warhol a Chacal ou do A ao C e de volta ao A. In: Anais eletrônicos do XV ENCONTRO ABRALIC. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2016, p. 1213-1224. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2016_1490918496.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

BARROS, Lenora de. **Relivro**. Rio de Janeiro: Automática Edições, 2011.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução: Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **O grão da voz**. Tradução: Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. A morte do autor. In: **O Rumor da língua**. Tradução: Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

BORDINI, Maria da Glória. Poesia e consciência linguística na infância. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al. (org.). **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Global; ALB, 2010. p. 81-104.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 50. ed. São Paulo: Cultrix, 2015. *E-book*.

BRANCO, Emerson Pereira Branco et al. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155-171, dez. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN): introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN): língua portuguesa - Ensino Fundamental - terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 2

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN): língua portuguesa - Ensino Fundamental - primeiro e segundo ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. *E-book*. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRAZ, Soraya. Fruição / Micção. In: KHOURI, Omar; MIRANDA, Paulo. (org.). **Artéria 40 anos: revista de poesia - catálogo da exposição**. 2. ed. São Paulo: Espaço Líquido/Caixa Cultural, 2016, p. 105.

BRITTEN, Tony. More digital poetry for digital portfolios. **mETaphor**, n. 2, p. 13-17, jun.

2016. Disponível em: <https://www.englishteacher.com.au/documents/item/1381>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, José Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, [1984] 2011. p. 92–98. *E-book*.

BROSSA, Joan. Poema. In: PERE, M. (org.). **Antologia de la poesia catalana**. 2. ed. Barcelona: Domini public, 2014, p. 64. *E-book*. Disponível em: https://elageminada.files.wordpress.com/2014/06/antologia_2ed.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

CAIXETA DA SILVA, Renato. O professor de línguas, o PNLD, o livro didático de línguas e outros materiais didáticos. **A cor das Letras**, v. 18, n. 3, p. 138–153, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/1788/pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

CAMPOS, Augusto de. **Balanço da bossa e outras bossas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. Poesia concreta (1955). In: CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio (org.). **Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960**. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975a. p. 34–35.

_____. Poesia concreta (1956). In: CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio (org.). **Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960**. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975b. p. 44–45.

_____. Pontos-periferia-poesia concreta. In: CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio (org.). **Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975c. p. 17–25.

_____. **Viva vaia: poesia 1949-1979**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

_____. perfilogramallarmé. In: KHOURI, O.; MIRANDA, P. (org.). **Artéria 40 anos: revista de poesia - catálogo da exposição**. 2. ed. São Paulo: Espaço Líquido/Caixa Cultural, 2016. p. 53.

_____. **O MITO (inédito) - Augusto de Campos - 2019**. [S.l.], 3 jan. 2019a. Instagram: @poetamenos. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BsKzhKUHWCB/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio. Plano-piloto para poesia concreta. In: CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio (org.). **Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960**. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975a. p. 156–158.

_____. **Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960**. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975b.

CAMPOS, Haroldo de. Evolução de formas: poesia concreta. In: CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio (org.). **Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960**. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975d. p. 49–55.

_____. Olho por olho a olho nu. In: CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio (org.). **Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960**. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975e. p. 46–48.

_____. Contexto de uma vanguarda. In: CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio (org.). **Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960**. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975f. p. 151–155.

_____. Da fenomenologia da composição à matemática da composição. In: CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio (org.). **Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960**. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975g. p. 93–95.

_____. **Melhores Poemas de Haroldo de Campos**. 3. ed. São Paulo: Global, 2000.

CAMPOS, Raquel. Sobre esse outro Augusto de Campos. **Suplemento Pernambuco**, n. 159, p. 16–17, maio 2019b.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, n. Número Especial Antonio Candido, p. 81–90, 1999.

_____. **Vários Escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017.

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 4, p. 1-13, dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/jbxZ5fBBCsXLpYKKdKkZLbM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2021.

CENCI, Denise. **A formação inicial do professor de língua portuguesa e a lei 10.639/03 em quatro IES privadas do estado de São Paulo: literatura no Quarto de Despejo?** São Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, 12 nov. 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-12112018-094407/publico/2018_DeniseCenci_VCorr.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

CHIAPPINI, Lígia. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, José Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, [1984] 2011. p. 18–23. *E-book*.

CHKLOVSKI, Viktor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira (org.). **Teoria da Literatura: formalistas russos**. Tradução: Dionísio de Oliveira Toledo. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1976. p. 39–56.

COHEN, Keith. O New Criticism nos Estados Unidos. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **Teoria da literatura em suas fontes, vol 2**. Tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 549–583.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução: Laura

Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DALVI, Maria Amélia. Leitura de literatura na formação inicial de professores. In: PINHEIRO, Hélder. (org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: ABRALIC, 2014. p. 75–92. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020. *E-book*.

DEBREIX, Gastão. Diálogo. In: KHOURI, Omar; MIRANDA, Paulo. (org.). **Artéria 40 anos: revista de poesia - catálogo da exposição**. 2. ed. São Paulo: Espaço Líquido/Caixa Cultural, 2016, p. 62.

DE DUVE, Thierry. Kant depois de Duchamp. Tradução: Andrew Stockwell. **Revista do Mestrado em História da Arte EBA - UFRJ**, ano V, n.5, p. 125–152, 2º semestre 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3071606/mod_resource/content/1/Kant-depois-de-Duchamp-Thierry-De-Duve.pdf. Acesso em: 26 jun 2020.

DEMO, Pedro. **Outro professor - Alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

DIAS, Gonçalves. **Primeiros cantos**. Belo Horizonte: Autêntica, [1857] 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras. Tradução: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95–128.

DUCHAMP, Marcel. **Roda de bicicleta [réplica de 1964]**. 1913. Ready-made assistido. Coleção do Museu de Israel, Jerusalém. Disponível em: <https://www.imj.org.il/en/collections/191716>. Acesso em: 5 mar. 2020.

_____. **A fonte [réplica de 1964]**. 1917. Ready-made assistido. Coleção do Museu de Israel, Jerusalém. Disponível em: <https://www.imj.org.il/en/collections/193771>. Acesso em: 5 mar. 2020.

_____. **L.H.O.O.Q. 1930**. Desenho: mina de grafite em rotogravura - ready-made retificado. Coleção do Centro de arte e cultura Georges Pompidou, Paris. Disponível em: <https://www.centrepompidou.fr/fr/ressources/oeuvre/c5pXdk6>. Acesso em: 5 mar. 2020.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução: Waltensir Dutra. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ECO, Umberto. **Obra aberta: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas [recurso digital]**. Tradução: Giovanni Cutolo. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERNANDES, Bruno Oliveira. **#semfiltro**. Bragança Paulista: Urutau, 2020.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FERREIRA, Ana Paula. **Espaço e poesia na comunicação em meio digital**. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FONTES, Nathalia Soares. **A literatura na Base Nacional Comum Curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

FONTIUS, Martin. Literatura e história: desenvolvimento das forças produtivas e autonomia da arte. Sobre a substituição de premissas estamentais na teoria da literatura. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **Teoria da literatura em suas fontes, vol 1**. Tradução: Luiz Costa Lima; Tradução: Peter Naumann; Tradução: Helena Floresta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 97–198.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. O compromisso do profissional com a sociedade. In: **Educação e mudança**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUX, J.; SANTOS, D. R. DOS. A contemporaneidade do OULIPO. **Estação Literária**, 9, p. 250-263, jun. 2012. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/estacaoliteraria/article/view/25697/18703>. Acesso em: 5 mar. 2020.

GARCIA, Rosana Aparecida de Mello. A. de M. Concepções de linguagem no livro paradidático: a lei 5692/71 e a língua portuguesa como comunicação e expressão. **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 17, n. 26, p. 459–478, jul. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/35383/25397>. Acesso em: 21 jun. 2020.

GENETTE, Gérard. **L'Oeuvre de l'art. La relation esthétique**. Paris: Seuil, 1997. *E-book*.

GENS, Armando. Sobre o poema, o poeta, o livro. In: GENS, Rosa; SANTOS, Leonor Werneck dos; MARTINS, G. eorgina (org.). **Literatura infantil e juvenil na prática**

docente. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, [1984] 2011a. p. 48–62. *E-book*.

_____. Prática da Leitura na escola. In: _____. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, [1984] 2011b. p. 70–81. *E-book*.

GRÜNEWALD, José Lino. **Escrever**. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Perspectiva; Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

GUIMARÃES, Kalina Naro. Leituras, escolhas e procedimentos de ensino: reflexões sobre a formação do professor e do leitor de literatura. In: PINHEIRO, Hélder. (org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: ABRALIC, 2014. p. 55–73. *E-book*. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

GULLAR, Ferreira. **O formigueiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. Nova Canção do Exílio. **O Globo**, 12 set. 2000.

HOUDART-MEROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura “scriptivel”. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução: Leonaldo Batista Santos. São Paulo: Alameda, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. *E-book*.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Tradução: Vidal De Oliveira; Lino Vallandro. 22. ed. São Paulo: Globo, 2014.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. (org.). **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução: Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1979] 2011. p. 119–171.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução: Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1974.

JAMES, Jamie. **Pop Art**. Londres: Phaidon Press, 1996.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. (org.). **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Tradução: Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1979] 2011. p. 67–84.

JOUE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução: Marcos Bagno; Tradução: Marcos

Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. 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**. Tradução: Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53–65.

KAFKA, Franz. **O processo**. Tradução: Torrieri Guimarães. São Paulo: Martin Claret, 2001a.

_____. **A metamorfose - O veredicto**. Tradução: Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2001b.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade de julgar**. Tradução: Fernando Costa Mattos. Petrópolis; Bragança Paulista: Vozes; Editora Universitária São Francisco, 2016.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KHOURI, Omar et al. **Artéria 40 anos: revista de poesia - catálogo da exposição**. 2. ed. São Paulo: Espaço Líquido/Caixa Cultural, 2016.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina.; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99–112.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 2011.

LAMAS, Berenice Sica. **Oficina de criação literária: um olhar de viés**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, M. S. **Ronaldo Azeredo: o mínimo múltiplo (in)comum da poesia concreta**. Vitória: EDUFES, 2013.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia da Letras, 2013.

_____, Paulo. **Melhores poemas de Paulo Leminski**. 7. ed. São Paulo: Gaia, 2006.

LEONARDO DA VINCI. **Retrato de Lisa Gherardini - conhecida como La Gioconda ou Mona Lisa**. 1503. Pintura: óleo sobre madeira. Coleção do Museu do Louvre, Paris. Disponível em: <https://collections.louvre.fr/en/ark:/53355/cl010062370>. Acesso em: 5 mar.

2020

LIMA, Juciane Nóbrega. O PCN e e PNLD no ensino da gramática: análise sobre o processo de ensino-aprendizagem. In: Anais V CONEDU. **Anais eletrônicos [...]**. Olinda: Realize, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA8_ID7671_10082018165622.pdf. Acesso em: 2 out. 2021.

LIMA, Luiz Costa. O leitor demanda (d)a literatura. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1979] 2011. p. 37–66.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Abril, 2010. v. 5.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins. Ensino de literatura: discussão necessária e questão política. **Pensar a Educação em Revista**, v. 5, n. 3, não paginado, set/nov, 2019. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoemrevista/wp-content/uploads/sites/4/2019/12/PENSAR-EDUCAC%CC%A7A%CC%83O-EM-REVISTA-Ensino-de-literatura.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2020.

MAIAKÓVSKI, Vladimir. **Maiakóvski: poemas**. Tradução: Boris Schnaiderman; Tradução: Augusto De Campos; Tradução: Haroldo De Campos. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MALLARMÉ, Stéphane *et al.* **Mallarmé**. Tradução: Décio Pignatari; Tradução: Haroldo De Campos; Tradução: Augusto De Campos. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra; BARBOSA, Elizane de Paula S. Letramento literário na alfabetização. In: SILVA, W. R.; MELO, L. C. (org.). **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor**. Campinas: Mercado de Letras/UFT, 2009. p. 151–169.

MARCONDES, Gabriel. **[Sem título]**. [s. d.]. Poema-objeto: impressão sobre pregador de roupa de madeira. Disponível em: <https://jornaldaqui.com.br/objetos-poeticos/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educacao**, v. 31, n. 1, p. 4–20, jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674/10982>. Acesso em 09 abr. 2020.

MELO E CASTRO, Ernesto Manuel. **Antologia efêmera**. Rio de Janeiro: Lacerda editores, 2000.

MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 135–147, dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/53725/36127>. Acesso em 29 jan. 2021.

MENEZES, Philadelpho. **Roteiro de leitura: poesia concreta e visual**. São Paulo: Ática, 1998.

MORICONI, Italo. **Como e por que ler a poesia brasileira do século XX**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MOTTE, Warren F. OULIPO: A primer of potential literature. Champaign: Dalkey Archive Press, 1998.

MÜLLER, Fernanda. Ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões e alternativas. In: NASCIMENTO, Luciana; ASSIS, Lúcia Maria de; OLIVEIRA, Aroldo Magno de (org.). **Linguagem e Ensino do Texto: Teoria e Prática**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 13–40. *E-book*. Disponível em: <file:///C:/Users/bofer/Downloads/OpenAccess-NASCIMENTO-9788580391909.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

NAGATA, Aline Akemi. **Ensino de literatura: formação, reflexão e prática**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=491768>. Acesso em: 23 jul. 2020.

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 119–145, mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/nCHbVKTy8tdbdvRLG89Z9mP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2020.

OBERG, Maria Sílvia Pires. **Informação e significação: a fruição literária em questão**. 2007. Tese (Doutorado em Ciência Informação) — Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-23072009-161746/publico/1368444.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de Português e a literatura - relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. São Paulo: Alameda, 2013.

OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes. Adolescência, *internet* e tempo: desafios para a Educação. **Educar em Revista**, n. 64, p. 283–298, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/WkgCN3gwJqjwccLdf4wxKjj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2020.

PAES, José Paulo. **Um por todos: poesia reunida**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Convite. In: **Poemas para brincar**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 7.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz Marcelo. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2007 - 2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. *E-book*. Disponível em: https://sites.utexas.edu/marcelo-paixao/files/2019/02/RADR_2007-2008.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

PELED, Yiftah. Ready Made: Inclusão Ruidosa. In: Anais do 16º ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: ANPAP / UDESC, 2007, p. 1724 - 1733.

Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/177.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PEREC, Georges. Histoire du lipogramme. In: OULIPO (Org). **La littérature potentielle**. Paris: Gallimard, 1973. p. 77–93.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **O discurso da poesia concreta: uma abordagem semiótica**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2011.

PIGNATARI, Décio. Nova poesia: concreta. In: CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio (org.). **Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960**. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975a. p. 41–43.

_____. Ovo novo no velho. In: CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio (org.). **Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960**. 2. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975b. p. 128–131.

_____. Poesia concreta: organização. In: CAMPOS, Augusto de; CAMPOS, Haroldo de; PIGNATARI, Décio (org.). **Teoria da poesia concreta: Textos críticos e manifestos 1950-1960**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975c. p. 86–90.

_____. **Poesia, pois é poesia: 1950 - 2000**. Cotia; Campinas: Ateliê Editorial; Editora da Unicamp, 2004.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino**. 3 ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

PINHEIRO, Hélder. Discutindo alternativas na formação de leitores. In: _____ (org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: ABRALIC, 2014. p. 7–18. *E-book*. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

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

PIRES, Isabelle de Araújo. A poesia verbivocovisual, o suporte digital e o leitor-navegador: literatura interativa e cibercultura, uma experiência de recepção no nível médio. In: Anais II CONEDU. **Anais eletrônicos [...]**. Campina Grande: Realize, 2015. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID3760_16082015211052.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

PORTO, Luana Teixeira. BNCC para o Ensino Fundamental e gêneros digitais na sala de aula. **Revista Literatura em Debate**, v. 14, n. 26, p. 3–15, jan./jul. 2020. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/3250/2902>. Acesso em: 21 nov. 2020.

PORTOLOMENOS, Andrea; BOTECA, imone Aparecida. A poesia no Ensino Fundamental: uma discussão sobre as orientações da BNCC. **Claraboia**, v. 16, n. 16, p. 291–315, jul. / dez. 2021. *Ahead of print*. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/265/pdf>. Acesso em: 01 dez. 2020.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Tradução: Augusto de Campos; José Paulo Paes. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

RANKE, Maria da Conceição. **O lugar da fruição em aulas de literatura em um Centro de Ensino Médio de Araguaína, Tocantins**. 2012. Dissertação (Mestrado Ensino de Língua e Literatura) — Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/4385780/disserta_CAO_maria_c_de_j_ranke. Acesso em: 12 jul. 2020.

RESENDE, Otto Lara. Vista Cansada. In: RESENDE, Otto Lara. **Bom dia para nascer : crônicas publicadas na Folha de S. Paulo**. São Paulo: Companhia da Letras, 2011. p. 121–122.

REZENDE, Neide Luzia de. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal. In: PINHEIRO, Hélder (org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: ABRALIC, 2014. p. 37–54. *E-book*. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

RIBEIRO, Virgínia Cândida. Apropriação na arte contemporânea: colecionismo e memória. In: Anais do 17º ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: ANPAP / UDESC, 2008, p. 796 - 807. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/075.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

RIMA, Marina. **Peças avulsas num jogo de tabuleiro**. Bragança Paulista: Urutau, 2020.

ROCHA, Nathalia Cardoso Seabra. **Experiências de educação literária na educação básica - Dos lugares acostumados à produção de desejo: literatura como exercício estético da existência**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RODRIGUES, Sérgio. **[Sem título]**, 2013. Disponível em: <https://projetosnopapel.files.wordpress.com/2013/03/poesia-de-lombada2.jpg>. Acesso em: 28 fev. 2020.

ROUXEL, Annie. Práticas de Leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor. Tradução: Neide Luzia de Rezende; Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas**, v. 42, n. 145, p. 272–238, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2019.

_____. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. DE (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução: Marcelo Bulgarelli. São Paulo: Alameda, 2013a. p. 151–164.

_____. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. DE (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução: Neide Luzia De Rezende. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 67–83.

_____. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor (Sobre a importância da experiência estética na formação do leitor). Maria Rennally Soares da Silva; Josilene Pinheiro-Mariz. In: PINHEIRO, Hélder (org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: ABRALIC, 2014. p. 19–35. *E-book*. Disponível em: <https://abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

SALOMÃO, Waly *et al.* **Navilouca**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa e Artes Gráficas, 1974.

SAMPAIO, Márcio. **Poema para Dario**, 1972. Disponível em: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/marcio_sampaio.html. Acesso em: 5 mar. 2020.

SANTANA, Cibelle Alves Lima de; ROMA, Gisela Carolina Lacerda Roma. O espaço do letramento literário: desafios das práticas de leitura literária na sala de aula. In: Anais V CONEDU. **Anais eletrônicos [...]**. Olinda: Realize, 2018. Não paginado. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48073>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHAPER, Eva. Taste, sublimity, and genius: The aesthetics of nature. In: GUYER, Paul. (org.). **The Cambridge Companion to Kant**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 367–393. *E-book*. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/the-cambridge-companion-to-kant/159271031F75CA907EF0C297B7FEBD55>. Acesso em: 27 jun 2020.

SCHEFFEL, Marcos Vinícius. Cenas da formação de professores de língua e literatura no Curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). **Polifonia**, v. 24, n. 36, p. 41–53, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/4968/pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: Investimentos em educação e pesquisa**. Tradução: Marco Aurélio de Moura Matos Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SECCHIN, Antônio Carlos. **Memórias de um leitor de poesia**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2010.

SHANES, Eric. **Pop Art**. Nova Iorque: Parkstone International, 2009.

SILVA, Francisco Gomes da; VIDAL, Rosângela Maria Bessa. Leitura dos clássicos: um caminho para o letramento no ensino médio. In: SILVEIRA, Éderson Luís; BATISTA, Marcos dos Reis (org.). **Ensino de literatura e de leitura literária: desafios, reflexões e ações**. Porto Alegre: Fi, 2019. p. 245–268. *E-book*. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_51d8d56f9b4e449b882b438b4fa96f76.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do**

currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Regina. Corredores para abutres. In: KHOURI, Omar; MIRANDA, Paulo. (org.). **Artéria 40 anos: revista de poesia - catálogo da exposição.** 2. ed. São Paulo: Espaço Líquido/Caixa Cultural, 2016, p. 112.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUSA, Maria do Carmo. Sistema Saeb no atual contexto educacional - Inclusão ou exclusão? In: Anais do III SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE (III SIDIS) - DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro: IEL/DLA – UNICAMP; DLM/FFLCH – USP, 2012. Não paginado. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/SOUSA_MARIA_DO_CARMO.pdf. Acesso em: 27 maio 2021

SOUTTO MAYOR, Ana Lucia. Notas sobre o silêncio: reflexões sobre o poético no espaço da sala. In: MENEZES, Priscila Bezerra de; BARBOSA, Luiz Guilherme (org.). **Textualidades em aula.** Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2016.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP.** São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. **Teoria da literatura.** 10. ed. São Paulo: Ática, 2007.

SPITZER, Leo. A Poesía española de Dámaso Alonso. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **Teoria da literatura em suas fontes, vol 1.** Tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 377–408.

STEPHANI, Adriana Demite; NEIVA, Sonia Maria de Souza Fabricio; TINOCO, Robson Coelho. Formando professores leitores: uma reflexão sobre as ações desenvolvidas no curso de pedagogia - Parfor na UFT, câmpus de Arraias. In: SILVEIRA, Éderson Luís; BATISTA, Marcos dos Reis (org.). **Ensino de literatura e de leitura literária: desafios, reflexões e ações.** Porto Alegre: Fi, 2019. *E-book*. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_51d8d56f9b4e449b882b438b4fa96f76.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

STEPHANI, Adriana Demite; TINOCO, Robson Coelho. A leitura literária como resposta e o papel do professor mediador nesse diálogo. In: SILVEIRA, É. L.; BATISTA, M. DOS R. (org.). **Ensino de literatura e de leitura literária: desafios, reflexões e ações.** Porto Alegre: Fi, 2019. *E-book*. Disponível em: https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_51d8d56f9b4e449b882b438b4fa96f76.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. DE (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** Tradução: Marcello Bulgarelli. São Paulo: Alameda, 2013. p. 117–208.

TEIXEIRA, Lucia. Ensino de Língua Portuguesa nas duas primeiras décadas do século XXI. **Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, v. 4, n. 2, p. 369–375, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/download/31216/17865>. Acesso em: 7 ago. 2021.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

UZÊDA, André Luís Mourão de. O poema como um inutensílio, a sala de aula como um lugar de ser inútil. In: MENEZES, Priscila Bezerra de; BARBOSA, Luiz Guilherme (org.). **Textualidades em aula**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2016.

WARHOL, Andy. **Campbell's Soup Can (Tomato)**. 1962a. Serigrafia: acrílico com tinta esmalte metálico sobre tela. Disponível em: [https://www.christies.com/img/LotImages/2010/NYR/2010_NYR_02355_0012_000\(andy_warhol_campbells_soup_can\).jpg](https://www.christies.com/img/LotImages/2010/NYR/2010_NYR_02355_0012_000(andy_warhol_campbells_soup_can).jpg). Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. **Campbell's Soup Cans**. 1962b. 32 painéis em serigrafia: acrílico com tinta esmalte metálico sobre tela. Coleção do Museu de Arte Moderna – MoMA, Nova Iorque. Disponível em: https://www.moma.org/collection/works/79809?classifications=any&date_begin=Pre-1850&date_end=2021&q=warhol&utf8=✓&with_images=1. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. **Screenprint portfolios from Marilyn Monroe**. 1967a. 10 painéis em serigrafia: acrílico sobre tela. Coleção do Museu de Arte Moderna – MoMA, Nova Iorque. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/61246?>. Acesso em: 5 mar. 2020.

_____. **[Sem título]**. 1967b. Serigrafia: acrílico sobre tela. Coleção do Museu de Arte Moderna – MoMA, Nova Iorque.. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/61240>. Acesso em: 5 mar. 2020.

_____. **Edson-Pelé**. 1977. Serigrafia: acrílico sobre tela. Coleção do Museu de Arte Cranbrook, Bloomfield Hills. Disponível em: https://cranbrookartmuseum.org/artwork/andy-warhol-edson-pele-from-10-portraits-of-athletes/?_ga=2.150662454.1469129525.1624758062-700726069.1624758062. Acesso em: 5 mar. 2020.

XAVIER, Arnaldo. **[sem título]**. Disponível em: <http://revistamododeusar.blogspot.com/2017/03/arnaldo-xavier-1948-2004.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

XISTO, Pedro. Infinito. In: SIMON, Iumna Maria; DANTAS, Vinícius Ávila. (org.). **Poesia Concreta**. São Paulo: Abril Educação, 1982, p. 44.

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

_____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista Desenredo**, v. 5, n. 1, jan./jun. 2009, p. 9-20. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924/554>. Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009b. p. 17–39.

APÊNDICES

APÊNDICE A. Roteiro da Oficina literária de poesia concreta





observações

1ª) Na oficina aqui roteirizada, toda a dinâmica de leitura e construção dos sentidos de qualquer texto nela lido acontecerá em conformidade com método tratado no texto da dissertação da qual este roteiro é apêndice, mais especificamente na subseção 6.1.1 **A fala, a escuta e o acolhimento das subjetividades como prática pedagógica**.

2ª) Todos os poemas que serão lidos pelos alunos durante a oficina supracitada estão aqui reproduzidos. Na oficina, esses poemas, além de serem projetados em tela apropriada para esse fim, estarão também impressos na coletânea de poemas concretos e visuais por mim elaborada que será recebida por cada um dos alunos participantes da oficina.

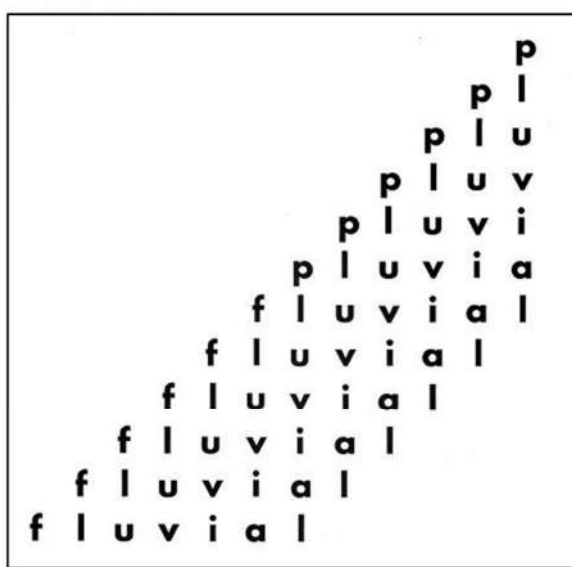
duração do módulo: 100 minutos

atividade I

Este primeiro módulo foi pensado como o primeiro encontro dos alunos com a poesia concreta. É possível, porém, que eles já tenham visto algum poema concreto, apesar de ser pouco provável. Isso porque, se levarmos em consideração ser o livro didático o principal recurso no qual apoiamos nossa prática nas escolas públicas, poucas obras voltadas para o ensino de Língua Portuguesa no sexto e no sétimo anos do ensino fundamental tratam da poesia visual como um todo, e mais raro ainda é vê-las abordando a poesia concreta.

Em todo caso, se algum aluno já conhecer o poema escolhido para essa primeira atividade da oficina, “pluvial”, de Augusto de Campos (2014, p. 106) — fato que será perguntado no momento da atividade em que o poema for projetado para os alunos —, ele poderá tomar parte na conversa sobre o poema, desde que confirme não se lembrar ou não ter compreendido total ou parcialmente o sentido

encaminhado pelo modo como o texto foi organizado pelo autor — isto é, a alusão ao movimento da água da chuva caindo, que pode ser percebida na disposição vertical dos caracteres que formam a palavra *pluvial*; e a disposição horizontal dos caracteres da palavra *fluvial* simulando o movimento das águas de um rio que corre alimentado pela chuva que cai. Caso contrário, será pedido que o aluno somente tome parte na conversa quando já houver um debate bem encaminhado sobre o texto.



"pluvial", de Augusto de Campos – 1959
(CAMPOS, 2014, p. 106)

Após a leitura silenciosa e oral desse poema, buscarei saber se alguém tem algum comentário sobre ele. São esperadas nesse momento falas que expressem algum estranhamento diante da concisão do texto e do modo como estão organizados seus caracteres.

Também se esperam alguns comentários que indiquem o desconhecimento os significados dessas duas palavras, os adjetivos *fluvial* e *pluvial*. Nesse sentido, em vez de simplesmente informar as definições desses vocábulos, serão projetadas as seguintes reproduções:

plu.vi.al *adj.2g.* relativo a chuva

(HOUAISS, 2004, p. 576)

flu.vi.al *adj.2g.* próprio de rio

(HOUAISS, 2004, p. 347)

Após vermos os significados de *pluvial* e *fluvial*, o poema em questão será novamente projetado, mas junto à imagem dos dois verbetes. Os alunos serão, então, convidados a falar novamente sobre o texto, agora totalmente cientes dos significados das palavras que o compõem. Minha interferência no desenrolar dessa conversa será mínima e só ocorrerá se não houver menção dos alunos à relação entre os sentidos das duas palavras e o modo como os caracteres que as compõem foram organizados. No caso de ser necessária a minha interferência na conversa, ela ocorrerá sempre nesse sentido de chamar a atenção inicialmente e bem aos poucos para a composição do poema, para a disposição dos caracteres no espaço em branco, para o sentido (vertical ou horizontal) em que as palavras estão organizadas. Somente em último caso, na hipótese de nenhum aluno conseguir relacionar esse modo de organizar o texto ao movimento vertical das chuvas e horizontal dos rios, é que direcionarei mais explicitamente a leitura dos alunos. Nessa hipótese, pedirei que pensem sobre o sentido espacial (vertical ou horizontal) em que fluem as águas *pluviais* e *fluviais* e que reparem o modo como foram organizados os caracteres que formam as palavras do poema.

Somente após isso, indagarei sobre a sonoridade dos dois adjetivos, esperando que os alunos apontem, não necessariamente nesses termos, que as duas únicas palavras que compõem o poema são sonoramente muito próximas e só diferem entre si pela oposição de dois fonemas, o /p/ e o /f/ iniciais. Provavelmente alguns deles identificarão essa semelhança sonora de forma mais direta, apontando a ocorrência do efeito de rima. Então, a partir desse conceito de rima, perguntarei que tipo de textos eles conhecem que costumam apresentar esse recurso. Espero que digam que as canções e os poemas costumam possuir rimas. Somente a partir daí eu direi que o texto se trata de um

poema e que na próxima atividade eles conhecerão outros poemas que seguem o mesmo princípio de composição.

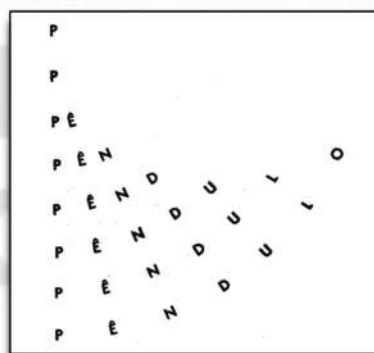
atividade 2

Todos os poemas serão projetados um a um durante, no mínimo, um minuto e lidos oralmente por cada aluno que o desejar fazer. Caso não haja voluntário para essa leitura oral, eu mesmo a farei. Esse tempo de exibição dos poemas poderá ser um pouco maior, a depender de quantas leituras orais sejam feitas e dos comentários iniciais que os textos eventualmente suscitem. Antes da exibição, será comunicado aos alunos que eles poderão fazer rápidos comentários sobre os poemas no instante em que são exibidos, mas o ideal é guardarem suas considerações para um momento posterior, reservado especificamente para falar sobre os textos.

Os textos escolhidos para essa etapa serão os seguintes:



"Vai e vem", de José Lino Grünewald – 1959 (GRÜNEWALD, 1982, p. 37)



"Pêndulo", de E. M. de Melo Castro – 1961 (MELO E CASTRO, 2000, p. 258)¹

vem navio
vai navio
vir navio
ver navio
ver não ver
vir não vir
vir não ver
ver não vir
ver navios

"Ver navios", de Haroldo de Campos – 1958 (CAMPOS, 1982, p 31).

ra terra ter
rat erra ter
rate rra ter
rater ra ter
raterr a ter
raterra terr
araterra ter
raraterra te
rraraterra t
erraraterra
terraraterra

"terra", de Décio Pignatari – 1956 (PIGNATARI, 2004, p. 126).

¹ Apesar de o poeta português, E. M. de Melo Castro não ter pertencido ao movimento Concretista, sua produção desse período dialogava muito com as composições do Concretismo brasileiro, assumindo o geometrismo, a concisão e o isomorfismo característicos da poesia concreta brasileira. Por esse motivo, creio poder figurar numa atividade sobre poesia concreta.

VVVVVVVVVVVV
 VVVVVVVVVVE
 VVVVVVVVEL
 VVVVVVVELO
 VVVVVVELOC
 VVVVVELOCI
 VVVVELOCID
 VVVELOCIDA
 VVELOCIDAD
 VELOCIDADE

"Velocidade", de Ricardo Azeredo, 1967 (AZEREDO, 1982, p. 42)

i n f i n i t o
 n f i n i t o
 f i n i t o
 i n i t o
 n i t o
 i t o
 t o
 o
 o t
 o t i
 o t i n
 o t i n i
 o t i n i f
 o t i n i f n
 o t i n i f n i

"Infinito", de Pedro Xisto – 1960 (XISTO, 1982, p. 44)

Após a exibição individual de cada um dos poemas anteriores, eles serão reexibidos, mas todos juntos, numa espécie de mosaico, somente para termos uma referência sobre qual poema se está comentando. Os alunos então receberão o material impresso para poderem ler os poemas de modo mais detalhado, já que na projeção desta etapa estarão todos bastante reduzidos para caberem todos no mesmo slide. Somente nesse momento é que os estudantes tomarão conhecimento dos nomes dos poemas e dos seus respectivos autores e datas em que foram produzidos. Porém, inicialmente não se comentará nada sobre a época de produção de cada um dos textos. Espera-se que os alunos, em algum momento, percebam que todos esses poemas datam das décadas de 1950 e 1960 e comentem sobre o quão antigos são.

Então, munidos do material impresso, pedirei que todos os alunos leiam os poemas em seu material impresso (todos eles continuarão sendo projetados juntos num mosaico), mas que não comentem nada até eu abrir a conversa. Recomendarei que durante a leitura prestem atenção não só ao significado das palavras em si, mas também ao modo como elas estão organizadas e o que isso pode ter a ver com o significado que veiculam.

Encerrado o tempo de leitura, verificarei a recepção dos poemas — no sentido das teorias recepcionais — abrindo a conversa com o pedido de que exponham suas impressões sobre os poemas, isto é, que sentidos extraíram da leitura de cada um deles e quais elementos dos textos os levaram a construir tal significação, se gostaram dos textos lidos e por que gostaram. Após esse primeiro momento de depoimentos, caso ele não se encaminhe naturalmente para um debate dos alunos sobre as concordâncias e discordâncias de suas leituras individuais, tentarei verificá-las perguntando diretamente se alguém mais compreendeu um determinado poema do mesmo modo que um

determinado colega que tenha exposto já sua leitura.

O objetivo dessa pergunta será exatamente ensinar uma conversa literária, momento em que se compartilham as leituras individuais sobre os textos a fim de que haja uma construção coletiva da significação dos poemas. Nessa conversa, o professor é um moderador que organiza as falas e, eventualmente, faz provocações que buscam não entregar prontas, mas incitar a construção de outras leituras possíveis do texto que ainda não tenham sido encaminhadas na conversa. Vale comentar que nesse contexto o professor não deve se comportar como autoridade de um saber literário constituído e, portanto, dono das leituras corretas, mas como alguém que coordena a conversa buscando garantir o respeito a todas as leituras sem perder de vista que elas não podem ir além do que o texto diz. Esse procedimento de verificação da recepção e de construção coletiva da significação das leituras² se dará em todos os momentos de leitura da oficina.

Somente quando terminada a etapa dos debates sobre os poemas é que falarei com os alunos sobre a poesia concreta. Até esse instante, eles ainda não terão ouvido nada de mim a esse respeito, mas talvez tenham lido na capa do material impresso, que trará o nome da oficina.

Nesse momento, falarei brevemente sobre as características gerais da produção poética do Concretismo, ao menos em sua fase mais ortodoxa: geometrismo, simetria, busca pela concisão máxima e o jogo sonoro, todas essas características vistas pelos estudantes nos poemas anteriores. Espero que a essa altura, muitas dessas características já tenham sido mencionadas de algum modo pelos alunos durante os debates.

² Método que é pormenorizado e fundamentado no texto de minha dissertação, no capítulo em que trato da metodologia de ensino adotada para esta oficina.

Após isso, explicarei muito brevemente sobre o que foi o Concretismo brasileiro e, falarei para eles que, sem saberem, já estão participando de uma oficina de criação de poemas baseados na proposta concretista. Informarei também que, ao fim da oficina, suas produções serão exibidas em uma exposição na escola e, além disso, serão publicadas ao menos em meio digital, seja em rede social, como o *Instagram*, seja em plataformas de publicação e leitura de livros online, como a *Issuu*³.

Transmitidas essas informações, iremos para a primeira atividade de criação.

atividade 3

Para encerrar o módulo, os alunos terão de esboçar um poema concreto formado por uma única palavra, seguindo as dicas e instruções que lhes serão transmitidas e tendo como modelo os exemplos abaixo. O estudante fará o esboço do poema a lápis numa folha de papel branco. No módulo referente à técnica tipográfica do Concretismo, esse poema ganhará um acabamento visual melhor.

Sendo uma das características da poesia concreta a concisão, a ideia é que deva ser conciso também o poema concreto produzido pelos alunos neste módulo. Nesse sentido, será colocada para os alunos uma *contrainte*, isto é, uma limitação: eles terão de criar um poema concreto formado por uma única palavra, a exemplo de vários dos poemas que viram neste módulo. Não importa que a palavra apareça uma única vez no poema, como nos exemplos abaixo, ou que seja repetida, fazendo o deslocamento dos caracteres para criar o efeito de sentido desejado, como acontece, por exemplo, nos poemas

³

Eis o endereço eletrônico dessa plataforma <<https://www.issuu.com>>

"Pêndulo", de E. M. de Melo Castro; "Velocidade", de Ricardo Azeredo; "terra", de Décio Pignatari; ou "infinito", de Pedro Xisto — todos eles vistos acima.

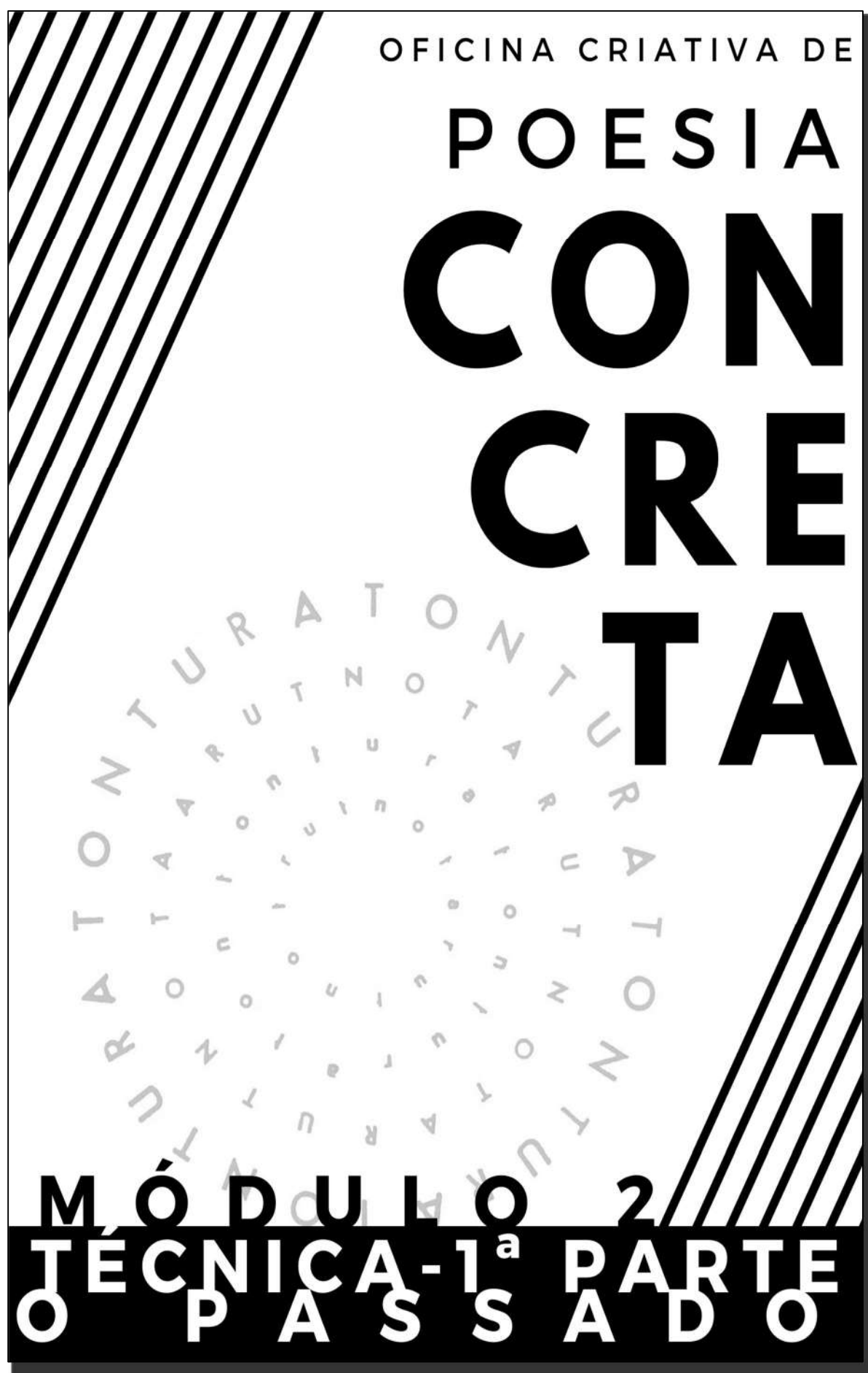
Eis os exemplos de poemas com uma única palavra:



"rever", de Augusto de Campos – 1970 (CAMPOS, 2014)



"ventania", de Bruno O. Fernandes – 2018 (FERNANDES, 2020, p. 24)



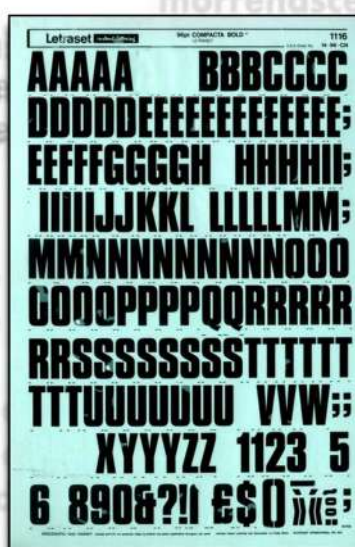
duração do módulo: 100 minutos

atividade I

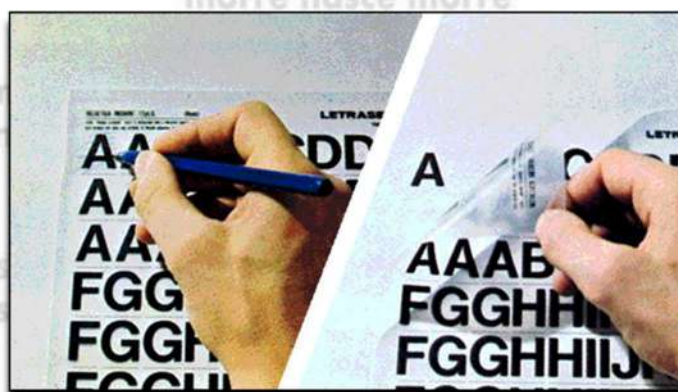
Neste momento da oficina será abordada a importância que a técnica de execução do poema tem para a poesia concreta. Para tanto, esta atividade consistirá em fazer a chamada arte final, isto é, o acabamento visual do poema criado no módulo anterior. Entretanto, os alunos terão de utilizar o mesmo recurso tipográfico de que os poetas concretistas dispunham no passado: a *Letraset*.

Letraset é uma espécie de decalque em que o tipo gráfico impresso numa película plástica transparente pode ser transferido para o papel ou outros tipos de superfície. Para fazer essa transferência, deve-se friccionar o verso da película exatamente no ponto onde o tipo que se deseja transferir está impresso. Essa fricção é normalmente feita com a ponta de uma caneta, lápis ou qualquer outro objeto que ofereça a precisão necessária para que se transfira somente um tipo por vez.

A seguir temos a reprodução de uma cartela de *Letraset* e, na página seguinte, o processo de transferência dos tipos é devidamente ilustrado:



Cartela de *Letraset*



Processo de transferência da cartela de Letraset para o papel

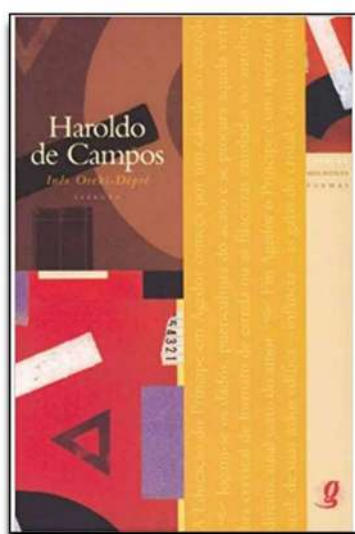
Durante a atividade, enquanto utilizam a Letraset na produção de seus textos, os alunos poderão folhear alguns livros de autores do Concretismo para verificarem o que esses poetas conseguiam fazer utilizando esse recurso tipográfico.



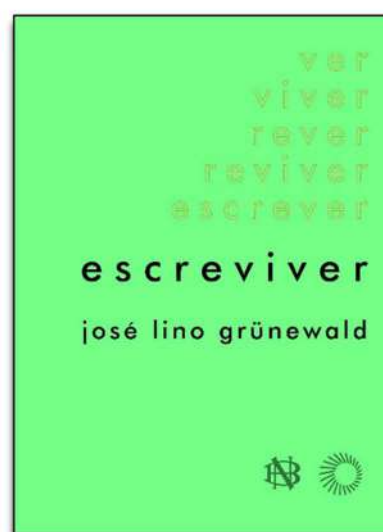
(PIGNATARI, 2004)



(CAMPOS, 2014)



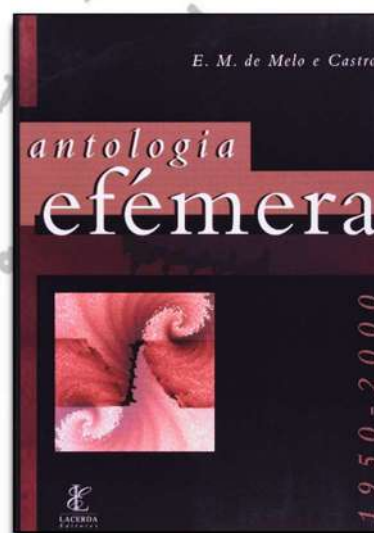
(CAMPOS, 2005)



(GRÜNEWALD, 2008)



(XISTO, 2006)



(MELO E CASTRO, 2000)

Para os alunos que farão esta oficina, pertencentes a uma geração já nascida na era da *internet* e da computação gráfica ultrarrealista, provavelmente é difícil imaginar o tipo de tecnologia analógica utilizada pelos poetas do Concretismo para a realização sua literatura.

Folhear esses livros e ver essas obras ao mesmo tempo em que utilizam o mesmo recurso técnico dos concretistas talvez faça os alunos refletirem a respeito da motivação desses autores para empreenderem aquele tipo de poesia. Afinal, eram enormes as limitações tecnológicas, mas, apesar delas, o que esses autores conseguiram realizar foi, no mínimo, notável. Diante dessa experiência de produção e apreciação da poesia concreta, em que ficam patentes a inventividade e a obstinação de seus autores, talvez fique claro para os estudantes da oficina que a motivação dos poetas concretos ia além da vontade de escrever para entreter o leitor. Talvez os alunos percebam que todo aquele empenho seja fruto de uma necessidade, ou, ao menos, de um desejo muito grande de expressar-se de forma especial, elaborada e, por isso mesmo, artística, literária. Se isso ocorrer a algum dos alunos, certamente um dos objetivos deste trabalho será cumprido.

OFICINA CRIATIVA DE

POESIA
CON
CRE
TA

MÓDULO 3

TÉCNICA-2^a PARTE

duração do módulo: 150 minutos

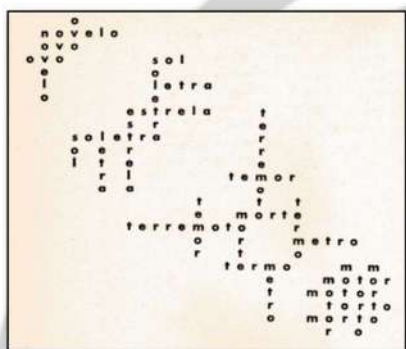
atividade I

Nesta atividade, o que se deseja mostrar é a evolução do Concretismo e, concomitantemente a esse processo, a evolução também das técnicas. Para tanto, leremos e discutiremos poemas de várias épocas. Serão poemas em que se pode ver a ortodoxia formal do movimento gradualmente arrefecendo até chegar aos *contrapoemas*¹ que Augusto de Campos ainda hoje publica no *Instagram*. No que diz respeito à técnica, o percurso vai da *Letraset* ao computador e *smartphone*. No final dessa exibição, haverá poemas de poetas contemporâneos cuja obra dialoga com o Concretismo:

A leitura dos poemas se dará da mesma forma que aconteceu no módulo 1. Ou seja, cada um dos poemas será projetado por, no mínimo, um minuto, tempo que pode se estender conforme o número de leituras orais de cada poema e da quantidade de comentários iniciais que os alunos poderão fazer sobre o texto exibido no momento. Após a exibição de cada poema eles voltam a ser projetados todos juntos num mosaico para que os comentários feitos durante a exibição possam ser desdobrados e replicados.

Os poemas escolhidos para esse momento estão reproduzidos nas próximas páginas. Primeiramente teremos os poemas dos concretistas, depois as obras de autores por eles inspirados.

¹ *Contrapoema* é o nome que Augusto de Campos tem dado aos poemas de cunho político que, aos noventa anos de idade, tem publicado no *Instagram*. Segundo a neta do autor, a pesquisadora Raquel Campos, esses *contrapoemas* costumam ser “intraduções ou recriações: espécies de *ready-made* pontuais” (CAMPOS, 2019b, p. 16; grifo da autora), normalmente uma resposta a algum fato político. O maior “homenageado” de Augusto tem sido o atual presidente da república.



"terremoto", de Augusto de Campos – 1956
(CAMPOS, 2014, p. 96)



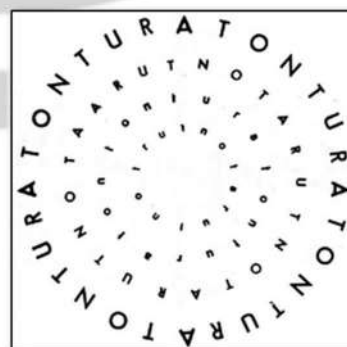
**"beba coca cola", de Décio Pignatari -
1957 (PIGNATARI, 2004, p. 128)**



"Se nasce, morre", de Haroldo de Campos - 1958 (CAMPOS, 1982, p. 31)



Poema sem título, de José Lino Grünewald –
1960 (GRÜNEWALD, 1982, p. 37)



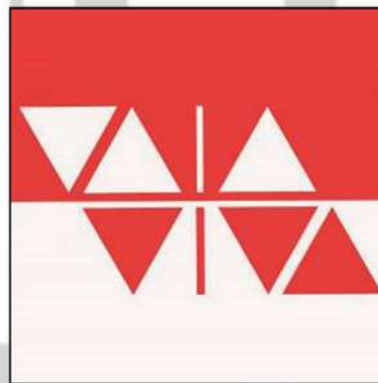
"Tontura", de E. M. de Melo Castro – 1962.
(MELO E CASTRO, 2000, p. 259)

LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXO	LUXO	LUXO LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXO LUXO		LUXO LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXOXO		LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXO		LUXO LUXO
LUXO	LUXO	LUXOXO		LUXO LUXO
LUXO LUXO	LUXO	LUXO LUXO		LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO	LUXO	LUXO LUXO		LUXO LUXO LUXO
LUXO LUXO	LUXO	LUXO LUXO		LUXO LUXO LUXO

"luxo", de Augusto de Campos – 1965 (CAMPOS, 2014, P. 119)

A	M	O	R					
A	M	O	R					
A	M	O	R	R				
A	M	O	R	T	R			
A	M	O	R	T	E	R		
A	M	O	R	T	E	M	R	
A	M	O	R	T	E	M	O	R
A	M	O	R	T	E	M	O	R

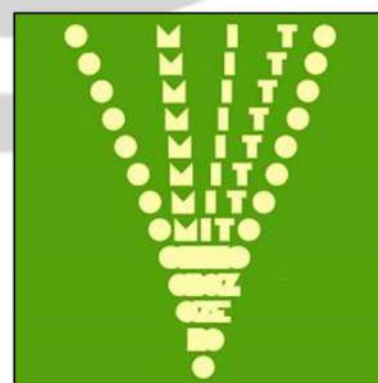
"amortemor", de Augusto de Campos - 1970
(CAMPOS, 2014, p. 195)



"VIVA VAIA", de Augusto de Campos - 1972 (CAMPOS, 2014, p. 203)

O	S	C
O	N	T
E	M	P
O	R	Â
N	E	O
S	N	Â
O	S	A
B	E	M
L	E	R

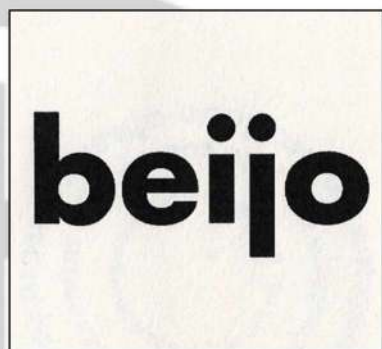
"Profilogramallarmé", Augusto de Campos – 2009 (CAMPOS, 2016, p. 53)



"O mito", de Augusto de Campos – 2019
(CAMPOS, 2019a)



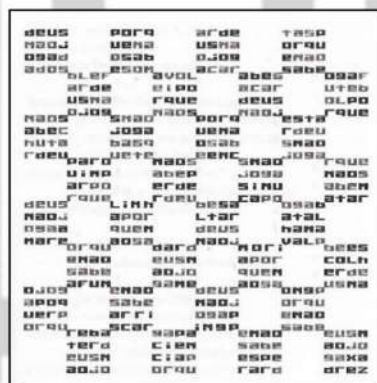
"Eco", de Marina Rima
(RIMA, 2020, p.110)



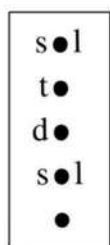
"beijo", de Marina Rima
(RIMA, 2020, p.109)



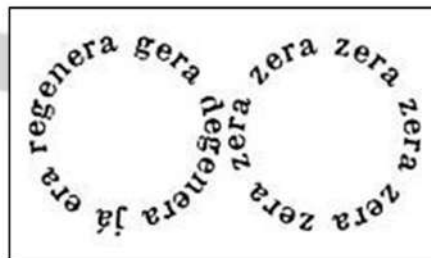
"Poética", de Ricardo Aleixo
(ALEIXO, 2018, p.79)



"Einstein remix", de Ricardo Aleixo
(ALEIXO, 2018, p.105)



"solto", de Arnaldo Antunes – 1997
(ANTUNES, 2005, p. 13)



"Gera", de Arnaldo Antunes
– 1997
(ANTUNES, 2005, p. 55)

Após essa leitura inicial de cada poema, começaremos a conversa literária. Neste módulo em específico, a atividade de fala e escuta sobre as leituras buscará também verificar se os alunos perceberam diferenças formais conforme os anos de publicação original dos poemas foram passando, e quais foram essas diferenças.

atividade 2

Nesta segunda atividade, o objetivo é chamar a atenção para a melopeia na poesia concreta, isto é, a dimensão sonora dos textos concretistas, uma das três que compunham sua proposta de criação de textos verbivocovisuais. Para isso, a título de desafio, explorando a potencialidade lúdica da poesia concreta, será proposta uma brincadeira que consistirá numa competição de leitura oral do poema “cidade, city, cité”, de Augusto de Campos.

atrocaducapecaustiduplielastifelifero fughistoriloqualubrimendimultiplorganiperiodiplastipubli rapareciprorustisagasiimplitenaveloveravivaunivoracidade
city
cité

“cidade, city, cité”, de Augusto de Campos – 1963 (CAMPOS, 2014, p.114)

Nesse jogo, após toda a turma fazer a leitura silenciosa do texto em questão e assistir à exibição de dois vídeos em que o próprio Augusto de Campos lê oralmente o poema, os alunos que desejarem competir terão de fazer a melhor leitura oral possível desse texto, tarefa bastante difícil até para os leitores mais experientes. Vence o aluno que conseguir ler em sequência, sem pausas nem erros, o maior número de sufixos que compõem a gigante palavra inicial do poema. Se conseguir ler tudo, tanto melhor.

atividade 3

Esta atividade consiste na produção de poesia concreta utilizando uma tecnologia muito atual, os próprios *smartphones* dos alunos, por meio de aplicativos de inserção de textos em fotos, muito utilizados na produção dos anúncios em redes sociais e, também, dos populares memes.

Os alunos terão, portanto, de compor poemas concretos utilizando um desses aplicativos: o *Textgram*⁵ Entretanto, se comparado ao *Canva*⁶ aplicativo líder do segmento, utilizado até mesmo por profissionais da publicidade no design de anúncios para a *internet*), o *Textgram* tem recursos bem mais limitados, mas sua escolha tem uma razão de ser. A limitação técnica do aplicativo escolhido obrigará os educandos a buscarem caminhos para vencer os limites impostos pela ferramenta e, desse modo, conseguir expressar o que desejam. Isso certamente vai contribuir para aguçar a criatividade dos educandos e, enquanto desafio a ser vencido, provavelmente agregará ludicidade à atividade.

Então, nesta atividade, após uma breve explicação sobre o funcionamento básico do aplicativo, o educando deverá produzir um poema utilizando um aplicativo específico em seu *smartphone* conforme os seguintes critérios:

- a) o poema tem de tematizar algo em movimento e esse movimento tem de ser reproduzido pela disposição dos caracteres no espaço da tela;
- b) devem ser usadas no máximo três palavras, que podem ser repetidas ou terem repetidos seus caracteres, caso seja necessário para a transmissão da ideia de movimento proposta.

⁵ Para mais informações sobre o aplicativo, visitar o endereço eletrônico <<https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/textgram.html>>.

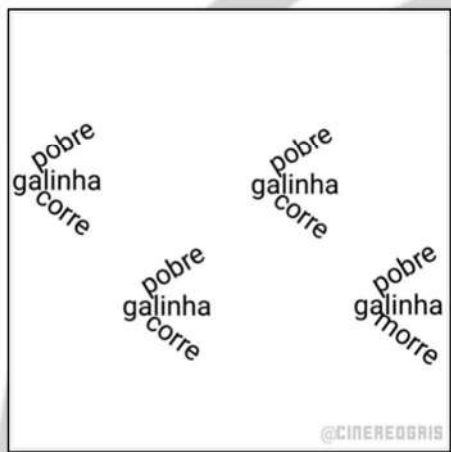
⁶ Para mais informações sobre o aplicativo, visitar o endereço eletrônico <<https://www.canva.com>>.

observações

1ª) Se algum aluno não possuir ou estiver sem *smartphone* na ocasião, emprestarei um *tablet* e, se necessário, também meu *smartphone* pessoal para que se possa realizar a atividade. Quanto a eventuais dificuldades ou dúvidas na utilização do aplicativo, darei toda a assistência necessária a quem eventualmente tenha problemas no manuseio do aplicativo. Inclusive, para demonstrar que é possível fazer poemas concretos e poemas visuais com o *Textgram*, antes de os alunos iniciarem suas produções, mostrarei os textos a seguir, de minha autoria, todos feitos com o aplicativo em questão.

2ª) Como são muitos os textos, e a conversa sobre eles pode demorar mais que o esperado — e não vejo benefício para a aprendizagem dos educandos ter de encerrar alguma conversa produtiva sobre algum conteúdo que estejam aprendendo —, havendo necessidade, esta atividade poderá ser concluída pelos alunos em suas casas. Nesse caso, os alunos sem *smartphone* poderão fazer um esboço em papel do que desejam executar e, num momento posterior, marcarei com eles no contraturno ou no horário do recreio um momento para que possam utilizar meus equipamentos para finalizar a atividade.

Quanto a eventuais dificuldades ou dúvidas na utilização do aplicativo, darei toda a assistência necessária a quem eventualmente tenha problemas no manuseio do aplicativo. Inclusive, para demonstrar que é possível fazer poemas concretos e poemas visuais com o *Textgram*, antes de os alunos iniciarem suas produções, mostrarei os textos a seguir, de minha autoria, todos feitos com o aplicativo em questão.



OFICINA CRIATIVA DE

POESIA CON CRE TA

ra terra ter
rat erra ter
rate rra ter
rater ra ter
rater a ter
raterra terr
araterra ter
raraterra te
rraraterra t
erraraterra
terraterra

MÓDULO 4

DESSACRALIZAÇÃO DO AUTOR

1ª PARTE - PARÓDIA CONCRETISTA

justificativa dos módulos 4 e 5

Antes de listar e ilustrar as atividades propostas nos próximos dois módulos, cabe dizer que neles se objetiva pôr em questão as noções de autor, de originalidade e de obra em si. Isso se motiva pelo desejo de promover um ensino de literatura avesso à “pedagogia da admiração” de que fala Violaine Houdart-Merot (2013, p. 112), aquela da exaltação exacerbada do cânone, dos grandes “clássicos” da literatura.

Tive um excelente professor de Literatura, mas lembro que o “peso” de sua mão quando empunhava uma caneta vermelha e a constante exaltação da genialidade de Machado de Assis, de Carlos Drummond de Andrade, de Clarice Lispector e de João Cabral de Melo Neto eram elementos que me desmotivavam a escrever. Gostava de ler, mas me sentia desencorajado para a escrita literária. Afinal, diante da “genialidade” daquelas mulheres e homens que tão bem dominavam as palavras, o que um aluno do Ensino Médio de uma escola pública do Brasil poderia escrever que fosse digno de ser notado?

Num contexto como esse, em que autor é posto em altares, não é de se espantar que algum aluno se sinta desautorizado a escrever literatura. Por esse motivo, acredito ser importante para esta oficina que a noção tradicional de autor como aquele gênio senhor da expressão e ditador de todos os sentidos do texto seja dessacralizada.

Isso não significa deixar de mostrar admiração pela engenhosidade de um escritor. Se bem conduzida, a admiração pode contribuir para o desejo de escrever dos alunos, mas essa admiração deve ser, como diz Houdart-Merot (2013, p. 112), “desrespeitosa”. Para esse fim, uma visão iconoclasta da autoria deve ser compartilhada com o educando a fim de que ele possa se sentir também capaz de escrever literatura.

Então, é importante apresentar ao educando a ideia de que o texto deixa de pertencer ao escritor no momento exato em termina a escrita. A partir de então a obra passa a pertencer ao leitor, que pode, inclusive, extrair da obra coisas que nem mesmo o autor original sequer pensou, pois, conforme nos diz Barthes a esse respeito,

um texto não é feito de uma linha de palavras, libertando um sentido único, de certa maneira teológico que seria a "mensagem" do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escritas variadas, nenhuma das quais é original: o texto é um tecido de citações, saldas dos mil focos da cultura (BARTHES, 2004, p. 62).

Sob essa ótica, se o texto não nos traz um único sentido, mas sentidos múltiplos produzidos incessantemente no seio das culturas e que irão convergir na figura geral do leitor (BARTHES, 2004, p. 64), pode-se dizer, portanto, que o leitor é, também, coautor daquilo que lê.

Desse modo, ao se considerar a coautoria do leitor, põe-se em xeque a ideia de autoria e, ao fazê-lo, abre-se caminho para mostrar que os escritores são também leitores e, ao escreverem suas obras, valem-se dos ecos das obras que leram. Como lembra Houdart-Merot (2013, p. 113), a maior parte dos autores clássicos utilizou "as obras dos seus predecessores como trampolins para suas próprias obras". Sob esse ponto de vista, uma obra digna de ser considerada clássica é, na verdade, fruto de autoria coletiva e sua "grandeza" seria a soma das de inúmeras "grandes" ideias internalizadas no momento da leitura de outras obras de outros autores e que, de forma consciente ou não, ganham outra vida em outra obra.

Trata-se, pois, de uma forma de apropriação artística, que, no próximo módulo, o quinto, aparecerá em sua forma mais radical, quando até mesmo objetos originalmente desprovidos de caráter estético se tornam obras de arte porque alguém, o artista, assim o

desejou e assim o declarou. Desse modo, questiona-se não só a ideia de autoria, mas a ideia de originalidade da obra e, portanto, a própria ideia de obra-prima.

Assim sendo, este módulo e o próximo têm como finalidade debater com os educandos ideias que talvez contribuam que eles se sintam também autorizados a produzirem sua própria literatura. Para isso, visando à desconstrução da imagem do autor e a relativização dos conceitos de obra e de originalidade, as atividades do quarto e do quinto módulos buscam mostrar como se pode operar a dinâmica da supracitada apropriação artística.

duração do módulo: 100 minutos

Neste módulo, o conceito de apropriação artística será desenvolvido por meio do recurso à paródia. Antes, porém, os educandos verão que a “pedra do caminho” de Carlos Drummond de Andrade (2004, p. 196) pode ter inúmeras interpretações, e que o sentido dado ao texto pelo próprio autor é bastante diferente do atribuído ao nos exames de ingresso às universidades.

atividade I

1º momento

Para mostrar aos alunos a ideia de que, parafraseando Barthes, um texto não transmite um sentido único (BARTHES, 2004, p. 62), mas múltiplos sentidos, a atividade inicial será a leitura de “Pedra no caminho” de Carlos Drummond de Andrade — o texto será projetado tal qual se encontra na imagem ao lado, mas também estará impresso em material entregue aos estudantes. Após a leitura, provocarei uma conversa sobre o texto perguntando aos alunos o que seria a “pedra no meio do caminho” de que se fala no texto.

2º momento

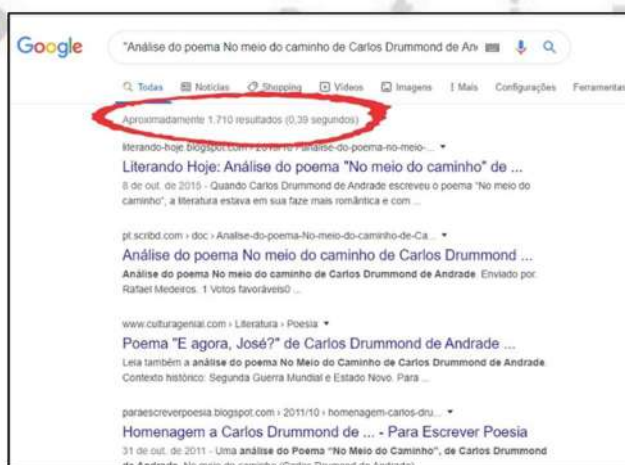
Após a conversa sobre o poema de Drummond, será projetada uma captura de tela de computador (imagem a seguir) que mostra o resultado da busca no Google para "Análise do poema No meio do caminho de Carlos Drummond de Andrade", salientando o grande número de resultados obtidos: aproximadamente 1710. Vale mencionar que essa busca foi feita com a expressão entre aspas, o que significa dizer que essa expressão entre aspas é exatamente o que aparece escrito 1.710 vezes. Isso, contudo, não significa que haja 1.710 análises diferentes do poema em questão. Muitas dessas análises podem ser repetidas. No entanto, dificilmente umas poucas análises apareceriam tantas vezes repetidas ao ponto de somarem um número tão elevado.

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.



Poema: (ANDRADE, 2004, p. 196)
 Charge: (VAGN, 1969)



Reprodução de busca no Google para a expressão
 "Análise do poema "No meio do caminho", de
 Carlos Drummond de Andrade"



Reprodução de cena de entrevista com o poeta Carlos Drummond de Andrade exibida no programa *De lá pra cá*, da TV Brasil.

3º momento

Exibição de trecho de vídeo do programa *De lá pra cá*, da TV Brasil, que mostra parte de entrevista com Carlos Drummond de Andrade na qual o poeta explica sua intenção ao escrever o poema “No meio do caminho” (ANDRADE, 2016).

atividade 2

Nesta atividade, os alunos tomarão conhecimento da paródia, conforme nos explica Camila Alavarce (2009, p. 59), isto é, enquanto “canto paralelo”, cuja finalidade é problematizar, inverter e questionar não só aquilo que é externo ao texto parodiador, isto é, os valores sociais por ele tematizados, como também pode trazer a problematização, inversão e questionamento do próprio modelo literário parodiado.

Para esse fim, foram escolhidas "Canção do exílio" de Gonçalves Dias e algumas das muitas paródias desse texto. Apesar de ser um grande clichê do ensino de literatura a abordagem das paródias da "Canção do exílio", ainda assim achei válido fazê-la a fim de mostrar que até mesmo o texto que talvez seja o mais icônico da literatura brasileira é tratado com uma admiração "desrespeitosa".

Além da paródia da "Canção do exílio" feita por José Paulo Paes aqui transcrita, serão também mostradas aos alunos as feitas por Murilo Mendes, Oswald de Andrade, Ferreira Gullar, Carlos Drummond de Andrade, Cacasso e Mario Quintana. Elas, entretanto, não são aqui mostradas para que este roteiro não fique ainda mais extenso.

atividade 3

Após as leituras os alunos serão convidados a produzir uma paródia de "No meio do caminho" de Carlos Drummond de Andrade, texto lido no início do módulo. Todavia, nessa paródia os alunos deverão compor um poema no estilo dos poemas concretos.

Canção do Exílio

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá;
As aves que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar - sozinho, à noite -
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras
Onde canta o sabiá.

(DIAS, 1998, p. 19.)

Canção do Exílio Facilitada

lá?
ah!
sabiá...
papá...
maná...
sofá...
sinhá...
cá?
bah!

(PAES, 1986, p. 67)

Nesta atividade, os alunos terão de compor o poema utilizando no máximo cinco palavras, sendo que eles não podem usar a palavra *pedra*. No lugar dela, eles deverão utilizar uma palavra ou expressão que for destinada por sorteio. Essas palavras ou expressões substitutivas de *pedra* devem ser termos que nomeiem algum problema social brasileiro (desigualdade social, corrupção, má distribuição de renda, machismo, racismo, homofobia, violência etc.).

Quanto à técnica tipográfica, nesta atividade os caracteres serão padronizados por meio de normógrafos ou estênceis que disponibilizarei aos alunos.



OFICINA CRIATIVA DE

POESIA CON CRE TA

forma
reforma
disforma
transforma
conforma
informa
forma

MÓDULO 5

DESSACRALIZAÇÃO DO AUTOR

2ª PARTE - A APROPRIAÇÃO

duração do módulo: 100 minutos

atividade I

Esta atividade busca introduzir os alunos o conceito de apropriação — apesar de eles já a terem presenciado na leitura das paródias da 1ª parte deste módulo. Ela será, portanto, iniciada com um evento que busca produzir nos alunos um estranhamento devido ao fato inusitado de, numa oficina de poesia, uma das atividades se desenvolver no refeitório da escola. Será servida para cada um dos alunos uma pequena porção da famosa sopa de tomate enlatada da marca Campbell's. Enquanto comem, mostrarei para eles a lata que embalava a sopa que estão comendo e será perguntado se eles acham que uma lata de sopa como aquela pode ser uma obra de arte e por quê. Após breve debate sobre suas respostas, iremos para o auditório da escola, que fica próximo ao refeitório, onde as atividades terão prosseguimento.

Já no auditório, será exibida a serigrafia (WARHOL, 1962a) feita por Andy Warhol — reproduzida a seguir — que traz a ilustração de uma lata de sopa como aquela que embalava a sopa que comeram. Na sequência, será mostrada a foto da série de latas de sopa Campbell's (WARHOL, 1962b) feita por Warhol — também reproduzida a seguir — e que hoje está em exibição no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, o MoMA e será ressaltada a importância cultural da obra. Será perguntado, então, para os alunos o que poderia significar a utilização de uma embalagem de um produto industrializado como motivo de uma obra de arte.

O que se objetiva é que parem para pensar a respeito e, talvez concluam, não nestes termos, que aquilo pode ser uma espécie de crítica ou de exaltação da sociedade do consumo. Mais difícil, mas não

impossível, é que associem a obra de Andy Warhol às pinturas de natureza morta muito praticadas sobretudo no passado. Porque, assim como em muitas dessas pinturas eram retratados frutos, flores e outras coisas corriqueiras do cotidiano daquele tempo, os alimentos ultra processados, como os enlatados, em suas embalagens coloridas são o corriqueiro da sociedade pós-industrial. Ou seja, talvez os educandos percebam, ao modo deles, que a proposta de Warhol poderia ser praticar uma espécie de realismo da pós-modernidade, no qual a representação mimética da natureza do passado dá lugar à representação mimética dos símbolos de consumo fabricados (RIBEIRO, 2008, p. 797) com os quais a sociedade era e ainda é bombardeada por meio da publicidade (BARROS, 2016, p. 1214).

Outro aspecto que será mostrado aos alunos por meio das imagens da série de retratos de Marilyn Monroe (WARHOL, 1967a) e do retrato que Warhol fez de Pelé (WARHOL, 1977) — ambas reproduzidas a seguir — é que na sociedade do consumo, as “personalidades” são também produtos fabricado pela indústria cultural e consumidos por nós. Por esse motivo, Warhol se dedicou a retratar as celebridades de seu tempo, independentemente da área em que atuavam.

Além disso, será comentado com os alunos toda a arte de Warhol era reflexo da *cultura pop*, da qual ele foi pensador e na qual se inseriam todos os ícones da sociedade do consumo que figuravam em sua arte, ela própria chamada *Pop Arte*, da qual ele foi principal expoente.



Fotografia: Lata de sopa de tomate Campbell's



Reprodução de uma das latas de sopa de tomate Campbell's, de Andy Warhol (WARHOL, 1962a)



Fotografia: Série de latas de sopa Campbell's, de Andy Warhol, em exibição no MoMA – Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (WARHOL, 1962b)



Reprodução de um dos retratos de Marilyn Monroe feitos por Andy Warhol (WARHOL, 1967b)



Fotografia: Série retratos de Marilyn Monroe feitos por Andy Warhol, em exibição no MoMA – Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (WARHOL, 1967a)



Reprodução o quadro *Edson-Pelé*, de Andy Warhol (WARHOL, 1977)

atividade 2

Nesta atividade o aluno será apresentado ao conceito de *ready-made* criado por Marcel Duchamp. Para tanto serão projetadas reproduções da *Mona Lisa*, de Leonardo Da Vinci (LEONARDO DA VINCI, 1503), e *L.H.O.O.Q.*, de Duchamp (DUCHAMP, 1930) — ambas reproduzidas a seguir. Será então explicado que Duchamp criou sua obra desenhando bigodes e cavanhaque numa reprodução da *Mona Lisa* original que figurava num cartão postal barato e será indagado aos alunos se isso pode ser considerado mesmo criação de uma obra e se essa pretensa

obra poderia ser considerada arte. Após isso, será debatido qual teria sido o objetivo de Duchamp ao criar *L.H.O.O.Q.*



Retrato de Lisa Gherardini - conhecida como *La Gioconda* ou *Mona Lisa*, de, Leonardo da Vinci (LEONARDO DA VINCI, 1503)



L.H.O.O.Q., de Marcel Duchamp (DUCHAMP, 1930)

Após o debate sobre *L.H.O.O.Q.*, seriam mostrados aos alunos outros dois famosos *ready-mades* de Duchamp, *Roda de bicicleta* (DUCHAMP, 1913) e *A fonte* (DUCHAMP, 1917), explicando que esta última era originalmente um mictório de louça. Seriam feitas, então, perguntas semelhantes as anteriores, isto é, se essas peças podem ser consideradas mesmo criações artísticas e qual teria sido o objetivo de Duchamp ao criá-las.



Roda de bicicleta, de
M. Duchamp
(DUCHAMP, 1913)



A fonte, de Marcel Duchamp
(DUCHAMP, 1917)

O debate sobre as questões levantadas neste módulo tem como objetivo a interação entre os alunos e o incentivo ao pensamento crítico. Por esse motivo, somente depois de esgotados os argumentos dos debatedores é que haverá intervenção minha. No caso desta e de outras atividades deste módulo, as possíveis motivações do artista serão, portanto, apontadas ao término do debate no momento em que for necessário o esclarecimento dos conceitos. Nesta atividade será, então, explicado que o *ready-made* consiste no deslocamento de objetos comuns pouco ou nada modificados para o contexto museológico, elevando esses objetos ao status de obras de arte, em razão de ser o agente desse deslocamento um artista (PELED, 2007, p. 1724). Será salientado que até mesmo uma obra de arte pode ser transformada em *ready-made* adquirindo, por esse motivo, outro significado. É o que acontece na obra *L.H.O.O.Q.*, por exemplo, em que Duchamp desenha bigodes e cavanhaque numa *Mona Lisa* que ilustrava um cartão postal e, desse modo, cria a antítese da obra de Da Vinci, criticando, assim, o culto àquela que é possivelmente a pintura mais famosa do planeta.

atividade 4

Para encerrar este módulo, os alunos não produzirão um poema visual nos moldes do Concretismo, mas um poema em versos. Isso, contudo, não significa um desvio no foco da oficina. A opção por trazer esse formato para a oficina tem dois objetivos a ela relacionados. O primeiro é esclarecer para os alunos que, apesar de a poesia concreta ter buscado em seu programa uma ruptura formal com o verso discursivo, isso não significa um desejo real de banimento desse modo mais tradicional de composição poética, que continuou sendo praticado, inclusive, pelos principais concretistas. O segundo motivo foi possibilitar que os alunos pudessem compor um poema usando o procedimento do *ready-made* duchampiano de um modo rápido e que, ao mesmo tempo, remetesse à cultura da fotografia do Instagram, da qual a maioria desses alunos é, mais que adepta, entusiasta. Nesse sentido, o que se mostrou mais apropriado foi propor a “criação” de um poema de lombada.

Conhecido nos Estados Unidos, seu país de origem, como *Book Spine Poetry*, o poema de lombada surgiu em 1993 como resultado de um projeto fotográfico da artista de Nova Iorque Nina Katchadourian (BRITTEN, 2016, p. 14-15). Para compor um poema desse tipo, são reunidos e empilhados livros diversos com suas lombadas todas voltadas para o mesmo lado e no mesmo sentido. Essa pilha de livros é, então, fotografada e o resultado dessa fotografia é um poema composto pelos títulos dos livros presentes em suas respectivas lombadas. Ou seja, no poema de lombada, cada um dos versos que o

compõem é um título de livro. É isso que se pode ver na imagem a seguir, um poema de lombada de Sérgio Rodrigues⁷.



Exemplo de poema de lombada (RODRIGUES, 2013).

A foto com o poema de Sérgio Rodrigues será projetada para os alunos e será pedido que eles reparem bem a imagem e que leiam silenciosamente os títulos nas lombadas dos livros. Em seguida os alunos dirão o que compreenderam daquilo e somente depois disso é que será mostrada aos alunos a seguinte transcrição da foto em

⁷ Esta foto foi publicada originalmente na coluna do autor Sérgio Rodrigues no portal da revista Veja. Contudo, essa publicação não mais pode ser encontrada no referido portal (<https://veja.abril.com.br/blog/todoprosa/pelo-mundo-muito-prazer-poesia-de-lombada/>), mas pode ser recuperada no seguinte endereço: <http://www.scoop.it/t/bibliotecas-c/p/3998271200/muito-prazer-poesia-de-lombada-veja-com>. No site pessoal do autor (<https://todoprosa.com.br/muito-prazer-poesia-de-lombada/>) é possível ler o texto da publicação original, mas a foto também não se encontra lá. Ela pode, entretanto, ser acessada no seguinte endereço eletrônico: <https://projetosnopapel.files.wordpress.com/2013/03/poesia-de-lombada2.jpg> (RODRIGUES, 2013).

questão, para que os estudantes vejam ser possível seguir os princípios do *ready-made* para construir um poema que, além disso, consiste, de certo modo, numa apropriação de várias obras:

O país do carnaval
toda terça
O amor acaba
Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro
Cidade de Deus
Inferno
Asfalto selvagem
Onde estivestes de noite
No shopping.
Depois que acabou
Abraçado ao meu rancor
Um beijo de Colombina

Após essa leitura, será solicitado que os alunos se encaminhem para a sala de leitura da escola, que fica exatamente em frente ao auditório onde a oficina se realiza nesse dia. Na sala de leitura, os educandos utilizarão os livros daquele acervo para compor seus próprios poemas de lombada, que serão devidamente registrados em fotos, forma de registro natural desse novo gênero textual.



OFICINA CRIATIVA DE

POESIA CON CRE TA

vem navio
vai navio
vir navio
ver navio
ver não ver
vir não vir
vir não ver
ver não vir
ver navios

MÓDULO 6
POESIA-VISUAL

duração do módulo: 100 minutos

justificativa

É muito comum vermos todo o tipo de poema visual ser tratado por poema concreto. Isso acontece principalmente na *internet* e uma simples busca pela expressão *poesia concreta* no Google é suficiente para termos uma ideia do quanto se confundem os textos concretistas com qualquer tipo de poema visual, sobretudo com os caligramas. Mas a confusão não se limita à rede mundial de computadores e chega às nossas salas de aula. Isso provavelmente se deve ao fato de, nos livros didáticos do Ensino Fundamental, os poemas concretos aparecerem em capítulos dedicados à poesia visual. Como em boa parte desses livros os poemas concretos são devidamente identificados, o movimento concretista é mencionado, mas não se esclarece que os textos do Concretismo possuem peculiaridades formais que os configuram como um entre os vários tipos de manifestação da poesia visual. Então, sendo o Concretismo e a poesia visual em geral raramente vistos em nossas graduações em Letras, o compreensível resultado da pouca informação disponível sobre esses assuntos é a confusão. Assim, é não é difícil encontrarmos colegas docentes de Língua Portuguesa que não fazem distinção entre os modos de composição de “A primavera endoideceu”, de Sérgio Caparelli (CAPARELLI, 1993, p. 131), caligrama já clássico nas aulas de Português do Ensino Fundamental (que será visto a seguir), e de “pluvial” de Augusto de Campos (mostrado no início deste roteiro). Desse modo, qualquer manifestação poética materializada por meio da interseção entre as semioses verbal e visual são tratadas como *poesia concreta*, denominação que, para

alguns, como bem observou Philadelpho Menezes (1998, p. 13), pode ser sinônima da expressão *poesia visual*.

Por isso, foi pensado para esta oficina um módulo dedicado à poesia visual, este módulo. Com ele, mais que colocar os alunos em contato com outros tipos de poesia visual que não a concreta, busca-se chamar a atenção para o fato de que esta é somente uma das várias manifestações daquela. Busca-se, inclusive, mostrar que a poesia visual não é um fenômeno da palavra, mas do símbolo, uma vez que há poesia composta sem qualquer elemento verbal.

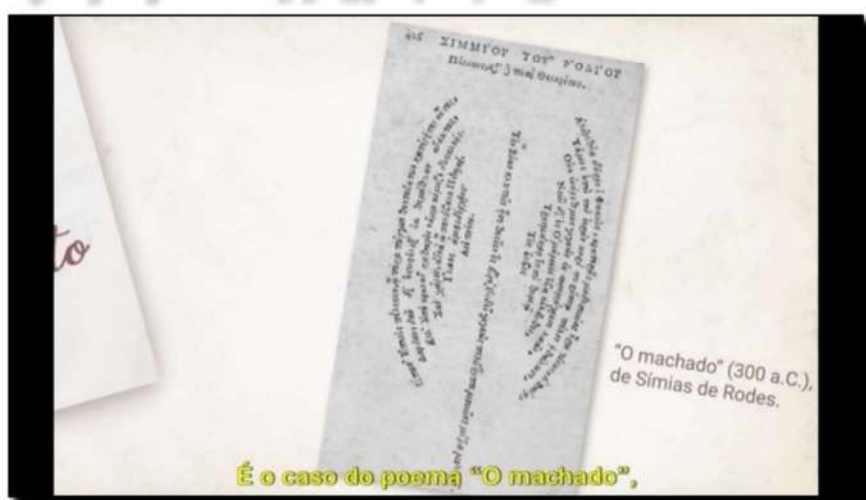
Todavia, devido ao tempo bastante exíguo dos módulos desta oficina, não é possível trazer para os discentes todo o universo da poesia visual. Logo, é necessário limitar não só o *corpus* de poemas visuais deste módulo, mas também as categorias. Nesse sentido, os alunos verão neste módulo os dois tipos mais produtivos de poesia visual: os caligramas e os poemas-montagem.

Os caligramas são poemas mais figurativos, em que o texto é organizado de modo a reproduzir a forma visual do objeto de que trata (MENEZES, 1998, p. 24). Ou seja, os versos do poema são dispostos a fim de formar o desenho de algo que esteja sendo falado nesse poema; literalmente desenha-se com as palavras que formam o texto. Quanto aos poemas-montagem, são poemas formados a partir da integração entre elementos verbais e visuais — símbolos, ilustrações, fotos — (MENEZES, 1998, p. 93), resultando numa montagem itersemiótica que promove uma unidade significativa a ser decodificada a partir da apreciação daquele conjunto integrado de elementos verbais e não verbais.

Cabe esclarecer, contudo, que, apesar de se estar falando aqui sobre diferenças entre tipos de poemas, elas não serão logo apontadas pelo professor, assim como não será fornecida nenhuma conceituação *a priori*. A abordagem teórica pensada para este módulo da oficina é igual a dos demais: todos os conceitos serão construídos aos poucos, por meio das trocas de ideias e de impressões entre os próprios discentes, a partir da leitura atenta dos poemas. A intervenção do professor só ocorrerá quando esgotadas todas as possibilidades de conceituação coletiva.

Atividade I

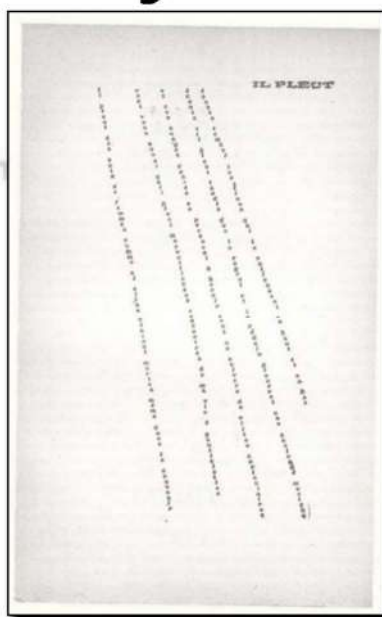
Sendo assim, para iniciar esta atividade, os alunos assistirão a um vídeo pela editora SM sobre os recursos da poesia visual. Esse vídeo aborda rapidamente o que é a poesia visual, menciona um dos primeiros textos desse tipo já feitos, "Ax" ("O machado"), de Símias de Rodes, e também cita o poema "Il pleut" ("Chove"), de Apollinaire, autor que, na modernidade, retoma esse tipo de poesia figurativa.



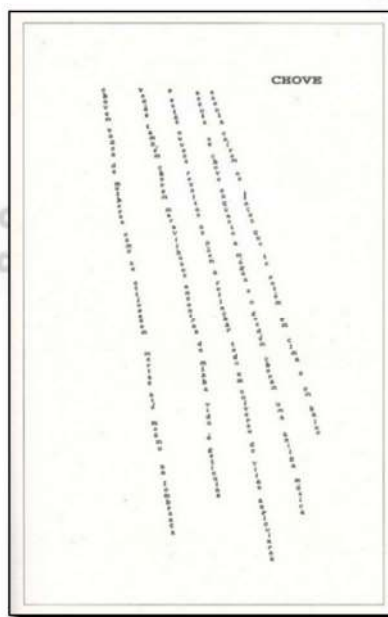
Reprodução de cena do vídeo sobre poesia visual, de Edições SM.

Após assistirem ao vídeo, os alunos verão exemplos de caligramas e de poemas-montagem. Alguns deles aparecem a seguir:

caligramas:



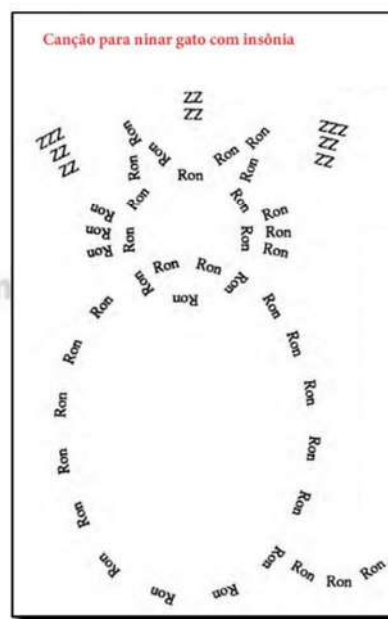
"Il pleut", de Apollinaire.
(APOLLINAIRE, 2008, p. 62)



"Chove", tradução de "Il pleut", de Apollinaire. (APOLLINAIRE, 2008, p. 63)



"A primavera endoideceu", de Sérgio Caparelli (CAPARELLI, 1993, p. 131)

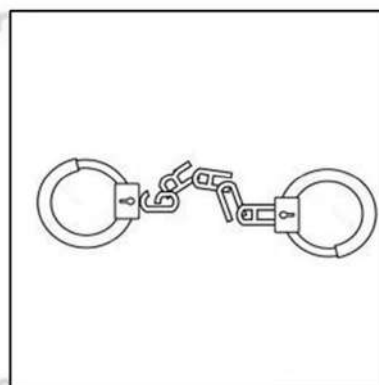


"Canção para ninar gato com insônia", de Sérgio Caparelli (CAPARELLI, 1988, p. 17)

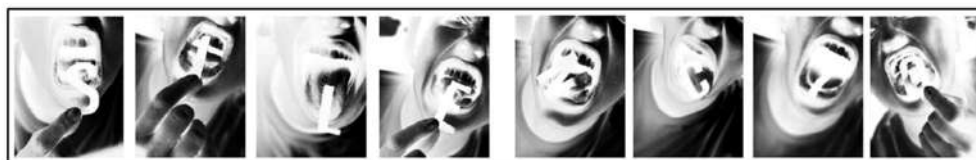
poemas-montagem:



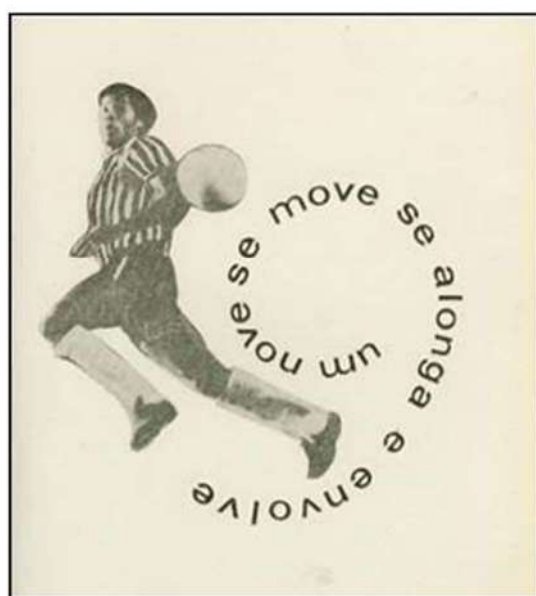
"Poema", de Joan Brossa, 1975.
(BROSSA, 2014, p. 64)



"Grana", de Bruno O. Fernandes, 2018. (FERNANDES, 2020, p. 43)



"Silêncio", de Lenora de Barros – 1990 (BARROS, 2011, p. 62-63)



"Poema para Dario", de Márcio Sampaio – 1972.
(SAMPAIO, 1972)



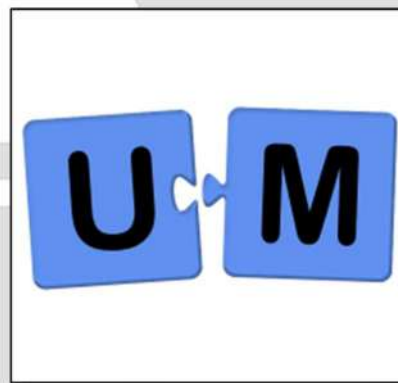
"Fruição / Micção", de Soraya Braz – 2010. (BRAZ, 2016, p.105)



"Kamiquase", Paulo Leminski. – s.d. (LEMINSKI, 2006, p. 98)

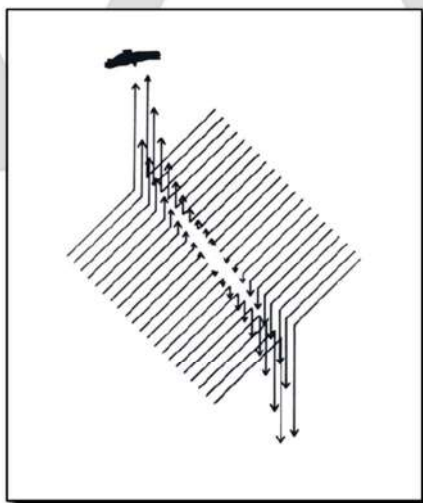


[sem título], de Arnaldo Xavier. - s.d. (XAVIER, [s.d])

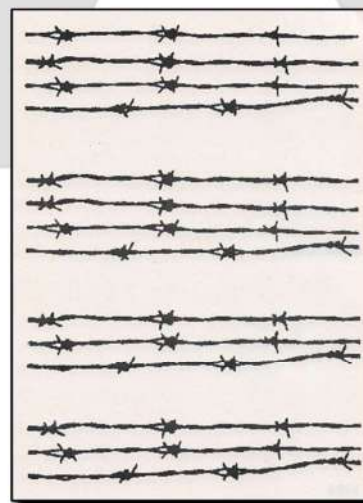


"Dois", Paulo Aquarone - 2013. (AQUARONE, 2013)

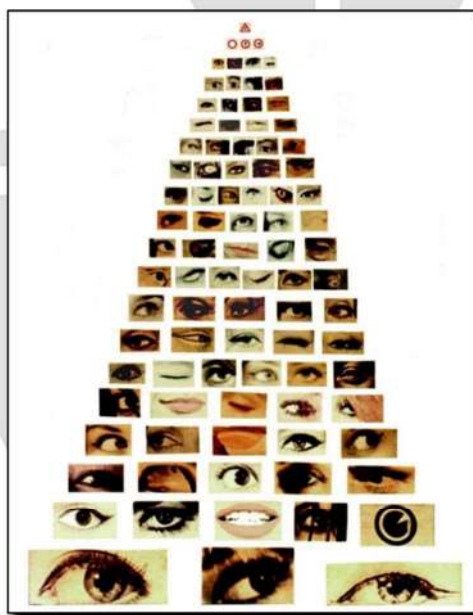
Antes de iniciarmos as conversas, serão exibidos ainda para os alunos poemas estritamente visuais, isto é, poemas compostos sem palavras. Foram selecionadas para esse fim as seguintes obras:



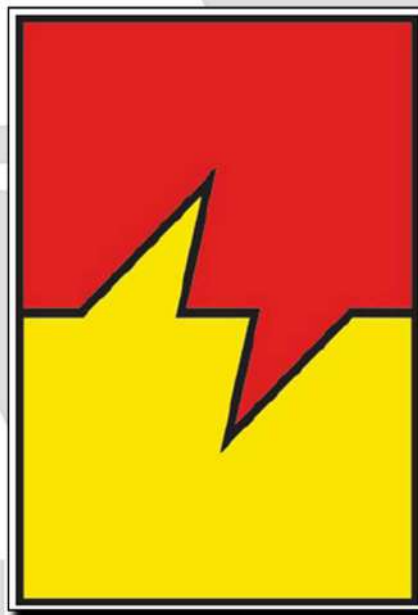
"Corredores para abutres", de Regina Silveira - 1982. (SILVEIRA, 2016, p. 112)



"Apartheid soneto", de Avelino de Araújo - 1988. (ARAÚJO, 1994, p. 15)



"Olho por olho", de Augusto de Campos - 1964. (CAMPOS, 2014, p. 125)

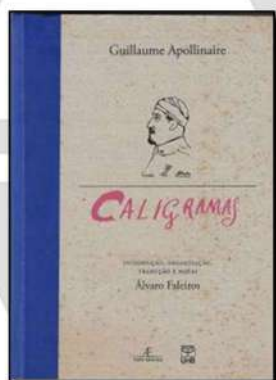


"Diálogo", de Gastão Debreix - anos 1990. (DEBREIX, 2016, p. 62)

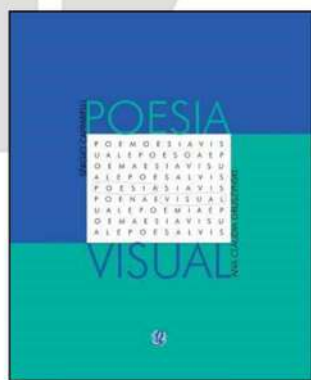
O objetivo deste módulo, mais que mostrar aos alunos exemplos de poemas visuais, é suscitar o debate sobre a própria natureza da poesia enquanto modo singular de expressão. Como essa singularidade é ainda mais evidente nas manifestações da poesia visual, o estranhamento inicial causado pelos textos aqui selecionados talvez funcione para despertar nos alunos alguma reflexão dos alunos sobre o estatuto da forma no texto poético.

observação

Para perceberem como o poema visual é apresentado num livro, desde o início desta atividade, os alunos terão a oportunidade de folhear os livros de onde a alguns dos poemas aqui utilizados foram retirados.



(APOLLINAIRE, 2008)

(CAPARELLI;
GRUSZYNSKI, 2002)

(FERNANDES, 2020)



(CAPARELLI, 1993)



(LEMSKI, 2006)



(CAMPOS, 2014)

atividade 2

Esta atividade consistirá na criação de um caligrama baseado em uma das formas disponibilizadas aos alunos, obedecendo ao tema que a forma escolhida propõe. Algumas das formas disponibilizadas são muito corriqueiras em trabalhos escolares com poemas visuais e em poemas conhecidos, mas apócrifos, que circulam pela *internet*. É o caso, por exemplo, um que forma o símbolo do infinito, cuja autoria, nos *blogs* e *posts* de redes sociais, é frequentemente atribuída a Décio Pignatari e, algumas poucas vezes, a Haroldo de Campos.

Entretanto, o fato de algumas dessas formas serem já bastante comuns nesse tipo de atividade não configura problema, já que o objetivo aqui não é necessariamente a originalidade, mas o desenvolvimento da capacidade de criar um poema a partir de uma imagem e conseguir formatá-lo como caligrama. Além disso, tomou-se como critério para a escolha das formas a iconografia do universo pré-adolescente.

Vejamos a seguir algumas das formas que serão propostas aos alunos — todas elas serão impressas no tamanho A4:



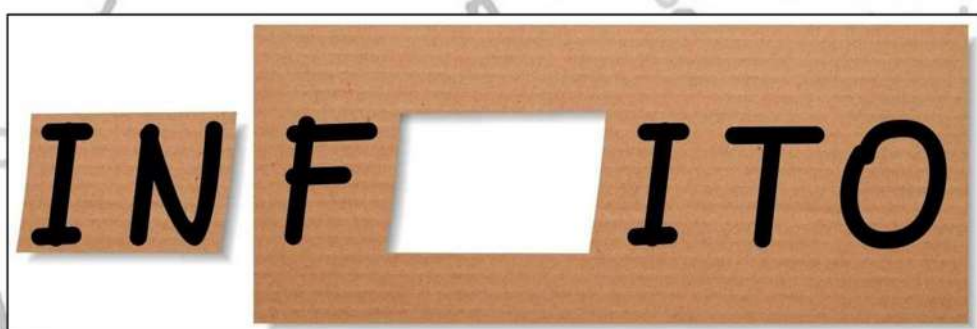


duração do módulo: 100 minutos

atividade I

Neste módulo os alunos serão apresentados ao conceito de poema-objeto, bastante comum no universo dos poetas do Concretismo e, principalmente, do movimento que foi chamado Neoconcretismo. Entende-se aqui por poema-objeto o poema em que o leitor não apenas lê o texto, mas, de certo modo, participa do processo de produção do poema, uma vez que o texto e seus sentidos vão se revelando aos poucos, à medida em que o leitor vai manipulando o suporte em que o poema se encontra escrito. Isto é, trata-se de “um encontro direto, quase corporal, com a língua como um objeto” (WEISS, Cristina. apud BACHMANN, 2016, p. 1248).

Serão levadas aos alunos, portanto, réplicas de poemas-objeto com os quais os educandos irão interagir. Serão réplicas de criações de Augusto de Campos e Paulo Aquarone todos reproduzidos a seguir.



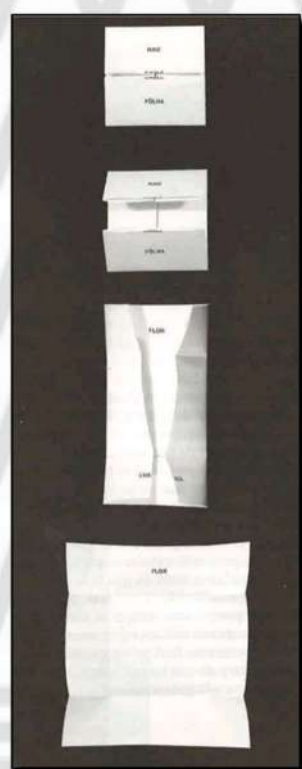
Poema-objeto “Infinito”, de Paulo Aquarone. (AQUARONE, [s.d.])



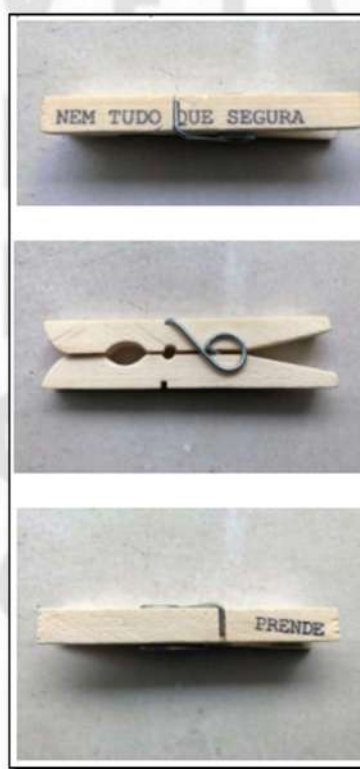
Poema-objeto "VIALINGUAGEM", de Augusto de Campos. (CAMPOS, 2014, anexo)



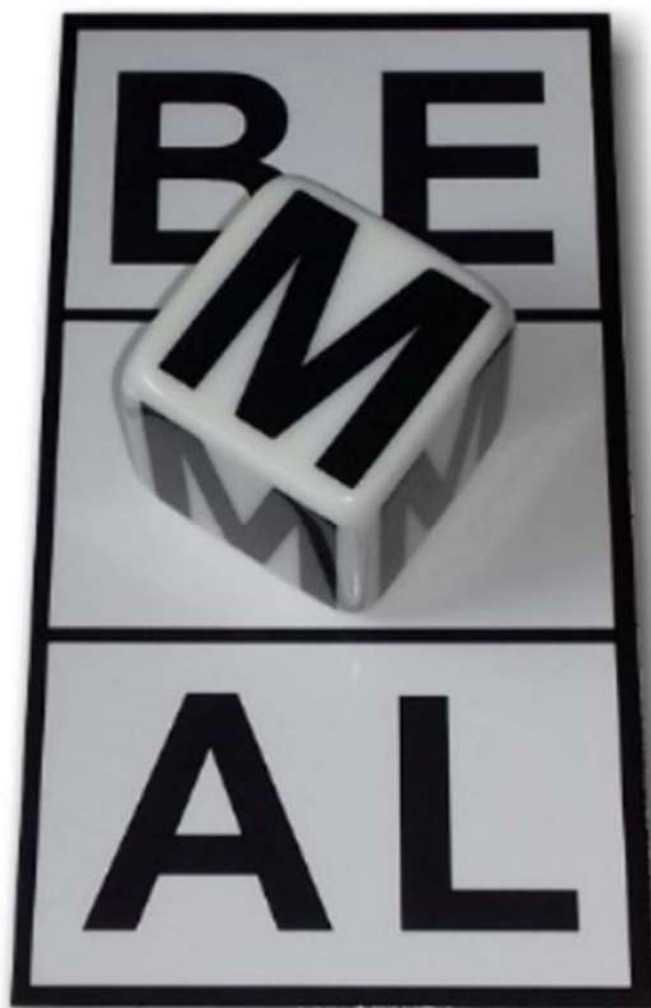
Poema-objeto "greve", de Augusto de Campos. (CAMPOS, 2014, p. 109)



Poema-objeto [sem título], de Osmar Dillon. (DILLON, 1998)



"Nem tudo que segura", poema objeto de Gab Marcondes. (MARCONDES, [s.d.])



Poema-objeto interativo: tabuleiro e dado de jogo, de Paulo Aquarone. (AQUARONE, [s.d.])



"HomeMulher", poema objeto de Almandrade. (ALMANDRADE, 2018)

Após a interação entre os alunos e os poemas-objeto, será promovida uma conversa para que os alunos falem a respeito da experiência com esse tipo de texto. Encerrada a conversa, partiremos para a atividade de produção textual.

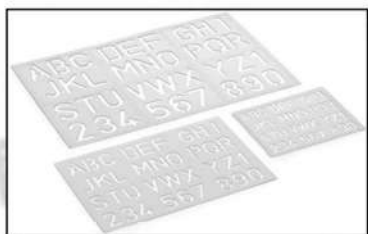
atividade 2

Neste módulo, os alunos irão produzir um poema objeto nos moldes daqueles com os quais interagiram em sala de aula. Será permitido que tentem também fazer algum outro tipo de poema-objeto, desde que seja viável, ao menos, encaminhar a produção do poema durante o tempo de duração do módulo e com os materiais que foram disponibilizados. Nesta atividade, o poema poderá ser produzido individualmente ou em dupla, visto que é uma tarefa que não requer só a capacidade de criar e escrever, mas também pode exigir boa habilidade para a execução de trabalhos manuais de corte, dobradura e colagem de papel.

Esse poema poderá ser composto somente em folha de papel ou cartolina, como alguns exemplos vistos acima, mas também pode ter como base aquilo que nas escolas, sobretudo na educação infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental, costuma ser chamado por sucata. Trata-se de embalagens reaproveitáveis de produtos que consumimos em nossas casas: garrafas pet, latas, rolos de papel higiênico, tampas de todo tipo, caixas de papelão, caixas de fósforo etc. Por esse motivo, será pedido no dia anterior que os alunos levem esse tipo de material que eventualmente tenham em suas casas e eu também os levarei e arrecadarei com outros professores.

Quanto à parte gráfica desses poemas-objeto, as impressões necessárias para a composição do texto definitivo poderão ser impressas na escola ou em minha impressora pessoal. Nesse caso, de qualquer modo, esses poemas-objetos serão planejados e será montado ou bem encaminhado ao menos um protótipo de cada um deles durante o módulo. Sendo assim, a finalização será feita em outro momento pelos alunos, com o meu auxílio, se necessário.

Para que a parte gráfica do texto fique bem-acabada poderá ser utilizado também o recurso da *Letraset*, se ainda houver. Outros recursos gráficos cuja utilização será encorajada serão os estênceis escolares e normógrafos para desenho de caracteres, já adquiridos por mim em quantidade suficiente para a utilização de toda a turma. Em tempos de impressão caseira de alta qualidade, esses objetos são recursos de padronização tipográfica bastante arcaicos. Mas eficientes, se bem utilizados, podem surtir resultados muito bons. Utilizá-los pode, pois, ser positivo para a experiência de composição dos poemas porque permite que os poemas-objeto sejam logo finalizados, sem que seja necessário dependerem de impressoras para isso e, principalmente, contribui para aumentar o “corpo a corpo” dos alunos com seus textos.



Normógrafos



Estêncil escolar

OFICINA CRIATIVA DE

POESIA
**CON
CRE
TA**

M Ó D U L O 8

CURADORIA

duração do módulo: 100 minutos

Este é o momento de fazermos a curadoria dos poemas que farão parte da exposição. Serão, então, estabelecidos coletivamente quais os critérios para a escolha das obras. O ideal é que a decisão seja dos alunos, mas, como professor, provavelmente terei de ajudá-los a definir o que será levado em consideração no momento da escolha dos textos, propondo critérios que eventualmente não sejam por eles colocados.

Creio que escolherão a criatividade e a qualidade da execução como critérios, mas acho importante também que sejam contempladas as obras que mais se adequaram ao que foi proposto em cada módulo, assim como aquelas que mais se aproximam da proposta concretista. Acredito, sobretudo, que um critério para ter um poema exposto seja a dedicação dispensada às atividades da oficina. Nesse sentido, cada aluno que tenha verdadeiramente se engajado na produção dos poemas deve ter sua obra exposta, mesmo que essa obra não seja aprovada pelos outros critérios definidos.

Trata-se de um modo de fazer justiça a quem de fato tenha se empenhado, mas é também um modo de expor o fruto da experiência estética vivida pelos discentes que a ela se entregaram. Afinal, é essa experiência o foco deste trabalho.

As exposições foram um modo de divulgação essencial para o movimento concretista, em especial porque tiravam a literatura de seu meio tradicional e colocavam-na nas paredes dos museus. Segundo afirma Aguilar, "A principal originalidade dos poetas do grupo [concretista] paulista consistiu em colocar a atividade

poética em um paradigma que lhe é, histórica e formalmente, alheio" (AGUILAR, 2005, p. 61). Significava, pois, uma forma de romper com a tradição literária e, ao mesmo tempo, um modo de fazer daquela nova literatura o foco de um tipo de evento que, naquele tempo, tinha grande repercussão na sociedade. Além disso, as exposições serviam como uma tentativa de reunir também expoentes do Concretismo nas artes plásticas e na música, tentando dar um ar de unidade às propostas daqueles que seriam os representantes de uma "nova arte". Pode-se dizer, então, que as exposições concretistas tinham uma motivação similar à da Semana de Arte Moderna de 1922.

Essa preocupação dos concretistas será também comunicada aos alunos nesse momento da curadoria, para que eles entendam que também aquele evento que eles organizarão, a exposição dos seus próprios poemas, também faz parte de um projeto. Sendo a oficina um projeto com objetivos pedagógicos, mas também artísticos, a exposição, mais que um meio de divulgar os poemas, é um meio de divulgar a oficina enquanto projeto. Assim como a opção dos concretistas pelas exposições para divulgar literatura já fazia parte do programa do movimento, dando o tom de seu projeto de uma literatura apoiada em outros paradigmas, inclusive de divulgação.

Por esse motivo, todos os critérios adotados no momento da curadoria devem poder transmitir esse projeto e o engajamento naquelas atividades que envolviam a escrita literária, naquele "movimento" de criação poética, é uma das ideias que devem transparecer na exposição. Nesse sentido, haver obras de todos os participantes, mesmo que as obras escolhidas não sejam contempladas pelos outros critérios não se trata de "politicagem" ou de "caridade", mas de premiar o engajamento no projeto.

Isto posto, colocam-se como critérios que provavelmente serão adotados para a curadoria coletiva das obras integrantes da exposição em que culminará a oficina que aqui se descreve os seguintes: a) criatividade; b) apresentação — isto é, a qualidade da execução e do acabamento do poema; c) adequação do poema composto pelo aluno à proposta do módulo em que ele foi produzido; d) proximidade formal do poema do aluno à proposta concretista; e) grau de engajamento ao projeto da oficina. Mas vale dizer que a decisão desses critérios cabe à turma, havendo, portanto, a possibilidade que não figure um ou alguns deles, mesmo que tenham sido propostos por mim. Do mesmo modo, há também abertura para que outros elementos relacionados aos poemas que aqui me tenham escapado sejam propostos pelos alunos como critérios a serem considerados nessa etapa de curadoria coletiva.

Outros fatores relativos à exposição que deverão ser discutidos e decididos pela turma são a quantidade total de poemas que serão expostos, a quantidade de poemas de cada módulo que farão parte da exposição. Também deve ser decidido se serão escolhidos poemas de todos os módulos da oficina — como a paródia de “No meio do caminho”, o poema de lombada e o caligrama, feitos nos módulos quatro, cinco e seis, respectivamente — ou se somente os poemas mais próximos à estética concretista deverão ser exibidos.

Após tudo isso decidido e escolhidos os poemas que serão expostos, sobrando algum tempo, caberá começar a pensar a montagem da exposição, atividade que será concluída no próximo módulo.



duração do módulo: 100 minutos

Este momento é dedicado à preparação da exposição dos poemas feitos durante a oficina. Sendo eles poemas visuais, o modo como serão exibidos deve ser bem pensado para que eles possam transmitir bem a intenção do autor e, eventualmente, ganhar novas leituras do público. Nesse sentido, como a montagem se dará por conta dos alunos, contando apenas com a minha supervisão, de início será instruído que a alocação dos poemas seja feita de modo a se evitar a poluição visual do ambiente, fator que pode interferir na qualidade da exibição dos poemas. Para essa organização, os alunos devem ter em mente, inclusive, do minimalismo característico da proposta da poesia concreta.

Outra instrução é que tenham apuro na montagem dos *displays*, onde serão exibidos os poemas-objeto. Diz-se isso, porque a escola não dispõe de tal equipamento, que será, então, improvisado com pequenas mesas (que compõem as carteiras) encapadas com algum material (provavelmente TNT⁸) nas cores preta ou branca, a depender da cor da obra a ser ali exposta.

Essa exposição será feita num grande *hall* no interior da escola, que costumam chamar de pátio interno. É um ambiente bem iluminado por onde se acessa o auditório da escola. Isso é relevante porque nesse auditório será feito o evento de lançamento da exposição, que consistirá numa mesa redonda com os autores, que

⁸ TNT é a sigla para tecido não tecido, um tipo de tecido a base de polipropileno cujas fibras não são "trançadas" em teares, como os tecidos comuns, mas unidas pelo calor.

responderão perguntas de outros professores e de alunos, sobre qualquer aspecto relacionado não só à exposição, mas também à experiência de escrita literária e ao que aprenderam sobre a poesia concreta.

Sendo esse hall um espaço em que se encontram inúmeros murais nos quais ficam expostos toda a sorte de trabalhos de todas as turmas da escola. A preparação do ambiente deve prever a remoção desses murais, de cor verde, ou, na impossibilidade de removê-los, eles terão de ser encapados com TNT nas cores branca ou preta, a depender do que se decidirá sobre o modo como os poemas serão expostos. Diz-se isso porque pode-se optar por fixá-los a paredes ou eles podem ficar pendentes, suspensos por fios presos a uma estrutura fixada em um ponto mais alto do ambiente que lá já existe para esse fim.



duração do módulo: 200 minutos

Para este momento, não cabem maiores explicações, uma vez que se trata da montagem da exposição obedecendo o planejamento feito no módulo anterior. O que cabe dizer é que essa montagem provavelmente será feita no dia da estreia da exposição no contraturno, isto é, no turno da manhã, já que a turma em questão tem aulas no turno da tarde. No entanto, isso só poderá ser definido na época, pois dependerá da anuência dos responsáveis pelos alunos e da direção da escola, que deverá intermediar também esse pedido de permissão aos responsáveis.



OFICINA CRIATIVA DE

POESIA CON CRE TA

MÓDULO 11
A EXPOSIÇÃO E AS
CONSIDERAÇÕES
FINAIS

duração da mesa redonda: 100 minutos

Chegado o dia da exposição, ela terá início no horário de entrada das turmas do turno da tarde, quando os alunos chegam para o almoço que precede o início das aulas. Nesse momento, assim como no horário do recreio, a exposição poderá ser assistida de modo informal, já que o *hall* onde ela acontecerá é o local em que se encontram os banheiros do andar térreo e também é a única área de acesso ao refeitório e ao pátio, além de ser um espaço em que muitos alunos optam por ficar nesses momentos, já que se trata de um ambiente amplo e fechado. É nesse *hall* em que são também formadas as filas na hora da entrada e no fim do recreio, momentos em que os alunos são agrupados para poderem ingressar nas suas respectivas salas de aula.

Já durante os horários das aulas, a exposição poderá ser visitada de modo mais institucional, já que cada turma da escola será convidada a assisti-la em um horário previamente definido com a direção. Cada turma será, então, conduzida pelo docente que com ela estiver no horário de visitação para ela estipulado. Essas turmas, se pertencentes ao mesmo turno da turma em que a oficina foi realizada, poderão ser guiadas na exposição pelos alunos cujos poemas fazem parte da exibição.

Como já foi dito aqui, haverá um momento em que será feita uma espécie de entrevista na qual os alunos falarão à comunidade

escolar sobre tudo o que estiver relacionado àquela exposição da qual eles são as estrelas: sobre como foi participar da oficina, sobre o que nela aprenderam e sobre o que mais os entrevistadores desejarem perguntar. Essa entrevista acontecerá nas duas últimas aulas do turno da tarde, momento em que todas as turmas desse turno já a terão visitado.



Liceu Municipal Carlos Chagas Filho – Petrópolis/RJ – Fonte: Página oficial da escola no Facebook.



Liceu Municipal Carlos Chagas Filho – Petrópolis/RJ – Fonte: Página oficial da escola no Facebook.

Quanto aos entrevistadores, haverá um momento da entrevista em que as perguntas serão feitas por mim e outros membros da equipe de docentes e de orientadores da escola, para que sejam feitas perguntas mais específicas sobre a exposição e a oficina enquanto atividades pedagógicas, mas, também, enquanto atividades artístico-literárias. Minha inclusão ao grupo de entrevistadores se deve somente à necessidade de avaliar as atividades promovidas pela oficina, a fim de verificar se os resultados esperados por mim foram atingidos. Nesse sentido, só farei perguntas que julgar relevantes para a avaliação da oficina e, mesmo assim, se ninguém mais as fizer.

Além de mim, os demais entrevistadores serão a outra professora de Língua Portuguesa da escola, a professora de Artes, a orientadora educacional e mais algum docente de qualquer disciplina que se candidate para pertencer a esse corpo de entrevistadores. Penso também em convidar para fazer parte desse grupo algum autor, preferencialmente algum poeta, alguém que leve o olhar do artista, porque os olhares pedagógicos já serão muitos.

Num segundo momento da entrevista, as perguntas serão franqueadas exclusivamente aos alunos de outras turmas, para verificar se aquele tipo de atividade despertou algum tipo de interesse de parte do alunado das turmas não participantes da oficina sobre o assunto. Ao fim, será dada a oportunidade de fazer algum questionamento a qualquer pessoa da comunidade escolar que o deseje fazer.

Espera-se que, neste momento, os alunos participantes da oficina digam o que acharam da experiência, o que puderam aprender com ela e como eles passaram a ver não só a poesia e a literatura em geral, mas a atividade de escrita literária. O objetivo dessa entrevista é tentar verificar se houve mudança em como os alunos concebem poesia, literatura e arte e, também, saber se essa experiência de escrita poética teve realmente um caráter lúdico para eles, enfim, saber se os objetivos do trabalho foram alcançados.

referências deste roteiro

ALAVARCE, C. DA S. **A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso [recurso eletrônico]**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

AGUILAR, Gonzalo. **Poesia concreta brasileira: As vanguardas na encruzilhada modernista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

ALEIXO, Ricardo. **Pesado demais para a ventania**. São Paulo: Todavia, 2018.

ALMANDRADE. **HomeMulher**. Poema-objeto, fórmica, tecido e cola de contato. Disponível em: <<https://www.carbonogaleria.com.br/artistas/almandrade/homemulher-prod.html>>. Acesso em: 14 ago. 2021.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. 53. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. In: DE LÁ pra cá - Especial Carlos Drummond de Andrade. Direção: Ana Costa Trigueiro; Carolina Sá. Youtube, 14 nov. 2016. (25m49s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WawM7dRCAFs>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ANTUNES, A. **2 ou + corpos no mesmo espaço**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

A POLLINAIRE, Guillaume. **Caligramas**. Tradução: Álvaro Faleiros. Cotia; Brasília: Ateliê Editorial; Editora UNB, 2008.

AQUARONE, Paulo. **Infinito**. [s.d.]. Poema-objeto, marcador permanente sobre papelão com recorte. Disponível em: <<http://www.pauloaquarone.com/infinito.jpg>>. Acesso em: 5 mar. 2020

_____. **Bemal**. [s.d.]. Poema-objeto interativo: tabuleiro e dado de jogo. Disponível em: <<https://www.pauloaquarone.com/>>. Acesso em: 23 fev. 2021c.

_____. **Dois**. 2013. Poema visual, ilustração digital. Disponível em:

<<https://www.casadasrosas.org.br/imagens/galeria/1427315905.jpg>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

ARAÚJO, Avelino de. **Livro de sonetos**. Natal: Edição do autor, 1994.

AZEREDO, Ronaldo. Velocidade. In: SIMON, Iumna Maria; DANTAS, Vinicius de Ávila. (Org.). **Poesia Concreta**. São Paulo: Abril Educação, 1982. p. 42.

BACHMANN, Pauline. Poesia que toca – tocar poesia: os objetos poéticos neoconcretos. In: Anais eletrônicos do XV ENCONTRO ABRALIC. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2016, p. 1248-1259. Disponível em:

<http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2016_1491261322.pdf> Acesso em: 25 fev. 2020.

BARROS, Juliana Carvalho de A. de. A vida como obra de arte: de Andy Warhol a Chacal ou do A ao C e de volta ao A. In: Anais eletrônicos do XV ENCONTRO ABRALIC. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2016, p. 1213-1224. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2016_1490918496.pdf> Acesso em: 20 dez. 2019.

BARROS, Lenora de. **Relivro**. Rio de Janeiro: Automática / Oi Futuro, 2011.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. Tradução: Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRAZ, Soraya. Fruição / Micção. In: KHOURI, Omar; MIRANDA, Paulo. (Orgs.). **Artéria 40 anos: revista de poesia - catálogo da exposição**. 2. ed. São Paulo: Espaço Líquido/Caixa Cultural, 2016, p. 105.

BRITTEN, Tony. More digital poetry for digital portfolios. **mETaphor**, n. 2, p. 13-17, 2016.

BROSSA, Joan. Poema. In: PERE, M. (Org.). **Antologia de la poesia catalana**. 2. ed. Barcelona: Domini public, 2014, p. 64.

CAMPOS, Augusto de. **Viva vaia: poesia 1949-1979**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

_____. *profilogramallarmé*. In: KHOURI, O.; MIRANDA, P. (Org.). **Artéria 40 anos: revista de poesia - catálogo da exposição**. 2. ed. São Paulo: Espaço Líquido/Caixa Cultural, 2016, p. 53.

_____. **O MITO**. 2019. Poema visual, ilustração digital. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BsKzhKUHWCB/>>. Acesso em: 20 fev. 2020a.

CAMPOS, Haroldo de. **Melhores Poemas de Haroldo de Campos**. 3. ed. São Paulo: Global, 2005.

CAMPOS, Raquel. Sobre esse outro Augusto de Campos. **Suplemento Pernambuco**, n. 159, p. 16–17, maio 2019b.

CAPARELLI, Sérgio. **Come-vento**. Porto Alegre: L&PM, 1988.

_____. **Tigres no quintal**. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

CAPARELLI, Sérgio; GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. **Poesia Visual**. São Paulo: Global, 2002.

DEBREIX, Gastão. Diálogo. In: KHOURI, Omar; MIRANDA, Paulo. (Orgs.). **Artéria 40 anos: revista de poesia - catálogo da exposição**. 2. ed. São Paulo: Espaço Líquido/Caixa Cultural, 2016. p. 62.

DIAS, Gonçalves. **Primeiros cantos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

DILLON, Osmar. [sem título]. In: MENEZES, P. (Org.). **Roteiro de leitura: poesia concreta e visual**. São Paulo: Ática, 1998. p. 52.

DUCHAMP, Marcel. **Roda de bicicleta [réplica de 1964]**. 1913. *Ready-made* assistido. Coleção do Museu de Israel, Jerusalém. Disponível em: <<https://www.imj.org.il/en/collections/191716>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

_____. **A fonte [réplica de 1964]**. 1917. *Ready-made* assistido. Coleção do Museu de Israel, Jerusalém. Disponível em: <<https://www.imj.org.il/en/collections/193771>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

_____. **L.H.O.O.Q.** 1930. Desenho: mina de grafite em rotogravura - *ready-made* retificado. Coleção do Centro de arte e cultura Georges Pompidou, Paris. Disponível em:

<<https://www.centrepompidou.fr/fr/ressources/oeuvre/c5pXdk6>>.
Acesso em: 5 mar. 2020.

FERNANDES, Bruno Oliveira. **#semfiltro**. Bragança Paulista: Urutau, 2020.

GRÜNEWALD, José Lino. **Escrever**. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Perspectiva; Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

GULLAR, F. Nova Canção do Exílio. **O Globo**, 12 set. 2000.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HOUDART-MEROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura "scriptivel". In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; RESENDE, Neide. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução: Leonaldo Batista Santos. São Paulo: Alameda, 2013.

LEMINSKI, Paulo. **Melhores poemas de Paulo Leminski**. 7. ed. São Paulo: Gaia, 2006.

LEONARDO DA VINCI. **Retrato de Lisa Gherardini - conhecida como La Gioconda ou Mona Lisa**. 1503. Pintura: óleo sobre madeira. Coleção do Museu do Louvre, Paris. Disponível em: <<https://collections.louvre.fr/en/ark:/53355/cl010062370>>.
Acesso em: 5 mar. 2020

MARCONDES, Gabriel. **[Sem título]**. [s. d.]. Poema-objeto: impressão sobre pregador de roupa de madeira. Disponível em: <<https://jornaldaqui.com.br/objetos-poeticos/>>. Acesso em: 20 jun. 2012

MELO E CASTRO, E. M. **Antologia efêmera**. Rio de Janeiro: Lacerda editores, 2000.

MENEZES, Philadelpho. **Roteiro de leitura: poesia concreta e visual**. São Paulo: Ática, 1998.

PAES, José Paulo. **Um por todos: poesia reunida**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PELED, Yiftah. *Ready made: Inclusão Ruidosa*. In: Anais do 16º ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPAP / UDESC, 2007, p. 1724 - 1733. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/177.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PIGNATARI, Décio. **Poesia, pois é poesia: 1950 - 2000**. Cotia; Campinas: Ateliê Editorial; Editora da Unicamp, 2004.

RIBEIRO, Virgínia Cândida. Apropriação na arte contemporânea: colecionismo e memória. In: Anais do 17º ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPAP / UDESC, 2008, p. 796 - 807. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/075.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

RIMA, Marina. **Peças avulsas num jogo de tabuleiro**. Bragança Paulista: Urutau, 2020.

RODRIGUES, Sérgio. **[Sem título]**, 2013. Disponível em: <<https://projetosnopapel.files.wordpress.com/2013/03/poesia-de-lombada2.jpg>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

SAMPAIO, Márcio. Poema para Dario, 1972. Disponível em: <http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_visual/marcio_sampaio.html>. Acesso em: 5 mar. 2020.

SILVEIRA, Regina. Corredores para abutres. In: KHOURI, Omar; MIRANDA, Paulo. (Orgs.). **Artéria 40 anos: revista de poesia - catálogo da exposição**. 2. ed. São Paulo: Espaço Líquido/Caixa Cultural, 2016. p. 112.

VAGN. **[Sem título]**. 1969. Disponível em: <https://2.bp.blogspot.com/-cOtYxGK7eTM/UyLks-mOjI/AAAAAAAAxvw/WNeX1Bc7VQw/s1600/feita-por-vagn-publicada-no-jornal-do-brasil-em-7-de-junho-de-1969-a-charge-foi-inspirada-na-poesia-no-meio-do-caminho-do-poeta-carlos-drummond-de-andrade-1345148651444_956x5>. Acesso em: 5 mar. 2020.

WARHOL, Andy. **Campbell's Soup Can (Tomato)**. 1962a. Serigrafia: acrílico com tinta esmalte metálico sobre tela. Disponível em:

<[https://www.christies.com/img/LotImages/2010/NYR/2010_NYR_02355_0012_000\(andy_warhol_campbells_soup_can\).jpg](https://www.christies.com/img/LotImages/2010/NYR/2010_NYR_02355_0012_000(andy_warhol_campbells_soup_can).jpg)>.
Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. **Campbell's Soup Cans**. 1962b. 32 painéis em serigrafia: acrílico com tinta esmalte metálico sobre tela. Coleção do Museu de Arte Moderna – MoMA, Nova Iorque. Disponível em: <https://www.moma.org/collection/works/79809?classifications=any&date_begin=Pre-1850&date_end=2021&q=warhol&utf8=√&with_images=1>.
Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. **Screenprint portfolios from Marilyn Monroe**. 1967a. 10 painéis em serigrafia: acrílico sobre tela. Coleção do Museu de Arte Moderna – MoMA, Nova Iorque. Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/61246?>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

_____. **[Sem título]**. 1967b. Serigrafia: acrílico sobre tela. Coleção do Museu de Arte Moderna – MoMA, Nova Iorque.. Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/61240>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

_____. **Edson-Pelé**. 1977. Serigrafia: acrílico sobre tela. Coleção do Museu de Arte Cranbrook, Bloomfield Hills. Disponível em: <https://cranbrookartmuseum.org/artwork/andy-warhol-edson-pele-from-10-portraits-of-athletes/?_ga=2.150662454.1469129525.1624758062-700726069.1624758062>. Acesso em: 5 mar. 2020.

XAVIER, Arnaldo. **[sem título]**. Disponível em: <<http://revistamododeusar.blogspot.com/2017/03/arnaldo-xavier-1948-2004.html>>. Acesso em: 20 out. 2021.

XISTO, Pedro. Infinito. In: SIMON, Iumna Maria; DANTAS, Vinicius Ávila. (Org.). **Poesia Concreta**. São Paulo: Abril Educação, 1982. p. 44.

_____. **As águas glaucas**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2006.