



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**ALESSANDRA ALMEIDA DA ROCHA**

HAICAI:

o incentivo à produção poética no ensino fundamental II

Rio de Janeiro

2021

Alessandra Almeida da Rocha

HAICAI:

o incentivo à produção poética no ensino fundamental II

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientador: Marcos Vinícius Scheffel

Rio de Janeiro

2021

## CIP - Catalogação na Publicação

A447h Almeida da Rocha, Alessandra  
Haikai: o incentivo à produção poética no ensino fundamental II / Alessandra Almeida da Rocha. -- Rio de Janeiro, 2021.  
128 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. Educação literária. 3. Escrita literária na escola . 4. Poesia . 5. Haikai. I. Scheffel, Marcos Vinícius, orient. II. Título.

Alessandra Almeida da Rocha

HAICAI:  
o incentivo à produção poética  
no ensino fundamental II

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Aprovada em 03 de setembro de 2021.



---

Professor Doutor Marcos Vinicius Scheffel  
ProfLetras/UFRJ

---

Professora Doutora Ana Crélia Penha Dias  
ProfLetras/UFRJ

---

Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira  
Faculdade de Educação/UFRJ

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus por me permitir realizar o sonho de fazer o mestrado, desejo por muitos anos acalentado em meu coração, e Ele manteve a esperança acesa por muitos anos.

Quero lembrar os meus antepassados falecidos, imigrantes portugueses, os quais chegaram ao Brasil com nenhum ou pouco estudo e aqui construíram sua vida, com muita luta e muito trabalho, exemplos para mim até hoje. Meus avós maternos, José e Isaura, que era analfabeta, meus padrinhos, José e Neide, e meu pai, Antônio Joaquim, que muito se esforçou para que eu e minhas irmãs tivéssemos acesso à educação, quando ele não pode tê-la em sua plenitude.

Ao meu marido, Fabiano, por estar ao meu lado nessa caminhada, acompanhando todo o processo e o entendendo, compreendendo que esse título era importante para a minha carreira.

À minha mãe, Inez, minhas irmãs, Adriana e Andreia, à minha sogra, Maria das Graças, por cuidarem da minha filha quando precisei.

À minha filha, Maria Antônia, meu real e verdadeiro amor, espero deixar o exemplo de lutar por aquilo que se deseja, com muita dedicação e persistência.

Ao professor doutor Marcos Scheffel, pela paciência, pelas observações feitas durante a orientação, e pela parceria nesses dois anos para a construção da dissertação.

Aos colegas da turma 06, pela união, pela politização e pela amizade demonstrada durante o período das aulas presenciais e, posteriormente, remotamente.

À Alaine Lopes, pelo companheirismo, por me ouvir, por me aconselhar, por me acalmar, em momentos que achava que não conseguiria. Uma amizade que se fortaleceu durante a pandemia e que, certamente, será para a vida.

À Escola Municipal Nun'Álvares Pereira, direção, coordenação pedagógica, que me deram suporte quando precisei, professores, funcionários, pais e, principalmente, alunos, que colaboraram para que pudesse desenvolver a minha pesquisa e mostrar que a escola pública é o solo fértil para grandes realizações.

À banca, representada pelas professoras doutoras Ana Crélia Penha Dias e Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira, pela leitura atenta e pelas sugestões dadas para o aprimoramento desta dissertação.

Às revisoras Ana Maria e Vanusa Maria pelas revisões e contribuições feitas na dissertação.

Viver e não ter a vergonha de ser feliz

Cantar, e cantar, e cantar

A beleza de ser um eterno aprendiz

*(O que é o que é, Gonzaguinha)*

## RESUMO

ROCHA, Alessandra Almeida. **Haikai**: uso do poema japonês como incentivo à produção poética no ensino fundamental II. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do ProfLetras, mestrado profissional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos anos de 2019 e 2020. A pesquisa seria realizada na Escola Municipal Nun'Álvares Pereira, localizada no bairro de Vista Alegre, no município do Rio de Janeiro, com alunos, que, à época, 2019, cursavam o sétimo ano. O haikai, poema de três versos muito praticado por poetas brasileiros como Guilherme de Almeida, Millôr Fernandes e Paulo Leminski, foi escolhido por se acreditar que se pode desenvolver uma leitura literária individual e uma leitura literária compartilhada pelos alunos, concepções referendadas por Pinheiro, Bajour, Cosson e Colomer. Acredita-se ainda que se pode incentivar um desenvolvimento da escrita literária, na qual os alunos terão a oportunidade de captar uma imagem, um instante poético, e transformá-la em palavras, ou seja, em poema, podendo exercitar a concisão através da utilização de três versos, o que pode contribuir para uma escrita autoral dos alunos. Para o desenvolvimento do trabalho, os arcabouços teóricos sobre ensino de literatura que o embasaram estão em diálogo com Antonio Candido (1995); sobre a leitura e a escrita literária, Teresa Colomer (2007), Cecília Bajour (2012); sobre o ensino de poesia, Hélder Pinheiro (2018). Por fim, sobre Haikai, Paulo Franchetti e Elza Taeko Doi (2012). Foi produzido um roteiro de atividades, o qual se propunha trabalhar a observação de imagens ligadas à natureza, ao instante poético, depois a observação da natureza no ambiente escolar, leitura de uma antologia de haicais de poetas japoneses e brasileiros, escrita de haicais pelos alunos e sua leitura compartilhada em sala. Porém, devido à Pandemia de Covid 19, o roteiro não pode ser aplicado, o que não o impede de ser utilizado em momento pós-pandemia, após o retorno das aulas presenciais. Como resultado deste trabalho, foi notada a importância de se criar atividades para os alunos que sejam capazes de estimular a leitura literária e de se incentivar uma escrita poética autoral.

Palavras-chave: ensino de literatura; educação literária; escrita literária na escola; poesia; haikai.

## ABSTRACT

ROCHA, Alessandra Almeida. **Haiku**: use of Japanese poem as an incentive to poetic production in elementary school II. Rio de Janeiro, 2021. Dissertation (Masters in Portuguese Language) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This dissertation was developed within the scope of ProfLetras, a professional master's degree, at the Federal University of Rio de Janeiro, in the years 2019 and 2020. The research would be carried out at the Municipal School Nun'Álvares Pereira, located in the Vista Alegre neighborhood, in the municipality of Rio de Janeiro, with students who, at the time, 2019, were in their seventh year. Haiku, a three-line poem widely practiced by Brazilian poets such as Guilherme de Almeida, Millôr Fernandes and Paulo Leminski, was chosen because it is believed that individual literary reading can be developed and a literary reading shared by students, concepts endorsed by Pinheiro, Bajour, Cosson and Colomer. It is also believed that a development of literary writing can be encouraged, in which students will have the opportunity to capture an image, a poetic moment, and transform it into words, that is, into a poem, being able to exercise conciseness through the use of three verses, which can contribute to the students' authorial writing. For the development of the work, the theoretical frameworks on the teaching of literature that supported it are in dialogue with Antonio Candido (1995); on reading and literary writing, Teresa Colomer (2007), Cecilia Bajour (2012); on the teaching of poetry, Hélder Pinheiro (2018). Finally, about Haiku, Paulo Franchetti and Elza Taeko Doi (2012). A script of activities was produced, which proposed to work on the observation of images linked to nature, the poetic moment, then the observation of nature in the school environment, reading an anthology of haikus by Japanese and Brazilian poets, writing haikus by students and their shared reading in the classroom. However, due to the Covid 19 Pandemic, the script cannot be applied, which does not prevent it from being used in a post-pandemic moment, after the return of in-person classes. As a result of this work, the importance of creating activities for students that are able to stimulate literary reading and to encourage authorial poetic writing was noted.

Keywords: teaching literature; literary education; literary writing at school; poetry; haiku.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Haikai autoral	97
Figura 2 – Mosaico de fotos	100
Figura 3 – Capa do livro <i>Haikai: antologia em história</i>	111

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Haicais de Paulo Lemiski utilizados para ensinar verbo anômalo	67
Fotografia 2 –	Reprodução de pintura de Van Gogh e o haicai de Estela Bonini	68
Fotografia 3 –	Interpretação textual baseados no haicai e na pintura	68
Fotografia 4 –	Ideogramas japoneses e o significado em português	71
Fotografia 5 –	Haicais de poetas brasileiros	71
Fotografia 6 –	Três haicais de Bashô	72
Fotografia 7 –	Haicais de Alice Ruiz S	73
Fotografia 8 –	Resenha do livro <i>Outro silêncio</i> , de Alice Ruiz S	73
Fotografia 9 –	Haicais de Setsuko Geni Oyakama e Lena Jesus Ponte	74
Fotografia 10 –	Haicai “Infância”, de Guilherme de Almeida	75
Fotografia 11 –	Haicais metalinguísticos do livro <i>As quatro estações e outros haicais</i>	77
Fotografia 12 –	Haicais de Neusa Sorrenti inspirados nas telas de José Heleno Sorrenti	78
Fotografia 13 –	Haicais metalinguísticos do livro <i>Poetrix</i>	78
Fotografia 14 –	Primeira folha do projeto <i>Poesia na escola</i> “Em ação”	81
Fotografia 15 –	Segunda folha do projeto <i>Poesia na escola</i> “Em ação”	81
Fotografia 16 –	Haicai infantil do livro <i>Haicais animais</i>	82
Fotografia 17 –	Haicai infantil do livro <i>Haicais animais</i>	82
Fotografia 18 –	Haicai do livro <i>Chão de peixes</i>	83
Fotografia 19 –	Haicai do livro <i>Chão de peixes</i>	84
Fotografia 20 –	Haicai do livro <i>Haicais visuais</i>	84
Fotografia 21 –	Haicai do livro <i>Haicais visuais</i>	85
Fotografia 22 –	Haicai do livro <i>Haicais visuais</i>	85
Fotografia 23 –	Haicai do livro <i>Haicais visuais</i>	85
Fotografia 24 –	Foto de Vyacheslav Mishchenko	102
Fotografia 25 –	Foto de Vyacheslav Mishchenko	103
Fotografia 26 –	Árvore de frente para a escada que leva os alunos para o primeiro andar	104
Fotografia 27 –	Flores ao lado da árvore que fica de frente para a escada	105
Fotografia 28 –	Poema de Bashô	111

Fotografia 29 – Título do haikai visual	116
Fotografia 30 – Primeira cena	116
Fotografia 31 – Segunda cena	117
Fotografia 32 – Terceira cena	118

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>O HAICAI.....</b>	<b>24</b>
2.1	ORIGEM, CHEGADA E DESENVOLVIMENTO DO HAICAI NO JAPÃO.....	24
2.2	A CHEGADA DO HAICAI EM TERRAS BRASILEIRAS, SUA AMBIENTAÇÃO E SEUS POETAS.....	24
<b>3</b>	<b>O ENSINO DE LITERATURA E DO HAICAI NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>POR QUE ENSINAR POESIA PARA OS ALUNOS DO FUNDAMENTAL II?.....</b>	<b>54</b>
4.1	ANÁLISE DE COMO O HAICAI É TRABALHADO EM ALGUNS LIVROS DIDÁTICOS.....	66
4.2	OS LIVROS DE HAICAI DISPONÍVEIS NA SALA DE LEITURA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO.....	76
4.3	LIVROS DE LEITURA DE HAICAIS INFANTIS DISPONÍVEIS NO MERCADO EDITORIAL BRASILEIRO.....	81
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
	<b>APÊNDICE A – SELEÇÃO DE POEMAS.....</b>	<b>90</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ATIVIDADES .....</b>	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola onde atuo desde o ano de 2017 é localizada no bairro de Vista Alegre, no município do Rio de Janeiro. É mais conhecida pelos professores e funcionários como ENAP, sigla que significa Escola Municipal Nun'Álvares Pereira. Ao ingressar nessa escola, notei que atividades diferenciadas são feitas pelos professores nas diversas disciplinas, e incentivadas pela equipe diretiva junto aos alunos, para desenvolver o espírito crítico, a criatividade, a responsabilidade, a empatia, o trabalho em equipes, o saber ouvir a opinião do outro e a autoestima de jovens vindos de bairros próximos à escola, como Cordovil, Vigário Geral e, claro, Vista Alegre, que chegam ao colégio pelo bom trabalho pedagógico ali realizado. Alguns chegam por intermédio dos pais, ex-alunos, que desejam ver seus filhos estudando no mesmo ambiente onde estudaram na juventude. Outros chegam porque dizem que as escolas municipais próximas de casa são abandonadas pela secretaria municipal de educação, que não soluciona problemas que afetam o ambiente escolar, tal como a falta de respeito com o professor, a direção se omite por causa da violência e do tráfico de drogas no entorno.

Estou no magistério há vinte e sete anos, completados em março de 2021, na rede estadual do Rio de Janeiro, com maior experiência no ensino médio, e na ENAP este é o meu quarto ano. No ensino fundamental II, comecei a lecionar em 2010, quando assumi a matrícula na rede municipal do Rio de Janeiro. É bem verdade que anteriormente já havia tido experiência em escolas particulares, onde os alunos têm acesso a mais recursos materiais. Porém, a prática docente em rede pública é diferenciada, pois nos deparamos com a carência de muitas coisas, mas a mais impactante é a ausência da família na escola e a sua falta de participação na vida escolar dos jovens em formação, além da falta de investimentos do poder público. Por outro lado, tem-se a autonomia pedagógica, desde que se respeitem as leis educacionais vigentes.

Cheguei à ENAP em 2017, conforme disse antes, e me surpreendi positivamente, pois a direção é atuante nas cobranças com os alunos com relação a trazerem o material didático que recebem gratuitamente — os livros, por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), e as apostilas, elaboradas por uma equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro —,<sup>1</sup> cobra ainda que usem uniforme adequado na escola, que estejam presentes e participem das avaliações e dos projetos, que haja respeito com todos da escola (funcionários, professores, alunos) e exige também a presença dos responsáveis

---

<sup>1</sup> As apostilas elaboradas pela Secretaria de Educação são um material pedagógico complementar aos livros didáticos, nos quais há um destaque para o trabalho com a interpretação e os gêneros textuais.

nas reuniões ou quando são convocados por professores e pela direção para conversarem particularmente sobre alguma situação específica de um aluno.

Na escola municipal onde estava alocada antes, as cobranças eram bem menores e o meu trabalho de Língua Portuguesa com os alunos era mais difícil, pois, mesmo que todos tivessem recebido seus materiais e eu os cobrasse, às vezes eram raros em sala, pois os alunos não tinham comprometimento em levá-los, pois a direção da escola, por estar muito envolvida com questões administrativas, não trabalhava com eles a importância do uso do material e da sua conservação, o que dificultava um pouco o desenvolvimento das aulas, mas buscava realizar as atividades de outras formas, emprestando os materiais que sobravam e ficavam guardados no ambiente escolar, quando isso ocorria, ou pediam para que aqueles alunos dividissem o seu com os demais. As turmas que assumia eram de sétimo e nono anos, e não tenho lembrança da presença de haicais nas apostilas e livros utilizados no período entre 2010 e 2014. É necessário explicar que ao longo do ano de 2015 e em metade de 2016, estive de licenças médica e maternidade, logo não pude observar a ausência do gênero nos materiais didáticos adotados na escola nesse período.

Reafirmando o que foi dito, muito espantada fiquei ao comprovar que o colégio onde leciono hoje é diferente da antiga escola onde trabalhava. Ao chegar ao ENAP, em 2017, foram-me designadas turmas de sexto ano, e isso foi um bom desafio, pois os alunos eram mais imaturos, menores e mais agitados que aqueles com quem trabalhara até então. Ser chamada de “tia”, mesmo que essa forma de tratamento não esteja correta, sendo uma das críticas feitas por Paulo Freire (1997), e mesmo tendo orientado a quem me chamassem de professora, tornou-se natural no dia a dia das minhas aulas. Além disso, a carga horária é maior (seis tempos semanais) se comparada à do nono ano (quatro tempos semanais), tudo isso cria maior vínculo com as turmas e é possível fazer um trabalho com mais calma, abordando a língua, a linguística e a literatura.

Ao final daquele ano, na apostila do quarto bimestre, notei o aparecimento do haikai, juntamente com o concretismo, chamado de poesia visual. As crianças ficaram muito intrigadas, pois haviam se acostumado com o modelo de poemas que deveriam ter rimas, estrofes e certa quantidade de versos. Observei o interesse deles pelo poema japonês por ser muito diferente do que haviam visto até então, poesias maiores, com estrofes de quatro a cinco versos, utilização de rimas e temática amorosa. Por isso, pensei em desenvolver o meu projeto de pesquisa para o ProfLetras sobre o haikai e seu uso como incentivo para a produção poética para os adolescentes.

No segundo semestre de 2018, eu me inscrevi para a prova do ProfLetras. Permanecia com o sexto ano, com novos alunos. Ao ver o tema de redação de ingresso para o ProfLetras — avaliação —, fiz uma reflexão sobre a minha prática com a Língua Portuguesa, destacando como avalio os alunos, além das provas e testes, de uma forma mais global e diária. Fui aprovada para o ProfLetras, turma 06, com início em 2019, em segundo lugar, para a minha extrema alegria, depois de algumas tentativas frustradas no passado.

Ao começar o curso, sem ter nenhuma ideia sobre o assunto, que seria defendido em minha dissertação, pensei em buscar algum tema de que os alunos gostassem, algo que os fizesse escrever, e em que a literatura estivesse presente. Lembrei-me do haicai e de algumas atividades que havia desenvolvido com os alunos e resolvi trabalhar esse assunto, por alguns motivos. O primeiro, aparentemente banal e ingênuo, é o fato de ser uma poesia simples e pequena, composta por três versos, com dezessete sílabas poéticas, ou com versos livres, forma muito difundida entre nós. O segundo motivo, por supostamente ser fácil de ensinar e estudar em sala, e o terceiro, por ser bem aceito pelos alunos.

Porém, ao me deparar com as leituras sobre a sua origem no Japão e sua posterior vinda para o Brasil, observei o quanto o haicai é complexo e que não há facilidade nenhuma em escrevê-lo, pois se trata de um poema visual que procurar captar um instante poético, muitas vezes ligado à filosofia zen budista e à contemplação da natureza, que traz a negação do eu, abordando todos esses aspectos com muita concisão e economia de palavras.

Quando entram em contato com essa forma poética em sala de aula, os alunos se espantam e me perguntam se é poema, da mesma forma que com a poesia visual, porque estão muito habituados com os poemas tradicionais, longos, com rimas e muitas estrofes. Esse é o conceito de poesia deles, pois assim lhes ensinaram e é o que é reproduzido nas salas de aula e nos livros didáticos. O espanto inicial se converte em curiosidade quando se propõe uma produção individual ou coletiva de haicais. É então que percebem que não é tão fácil assim escrever um haicai, e passam dois tempos de aula, ou mais, em sua elaboração.

A curiosidade aumenta quando se mostra a forma escrita do haicai no Japão, em ideogramas, uma língua muito diferente da nossa. É nesse momento que aproveito para falar da história, da origem e de suas características básicas, tais como: é um poema curto, de três versos, que captura momentos da natureza, como se fosse uma foto. Segundo Alice Ruiz S (2015, p. 2), é “sem solenidades”, traz o humor, não humor para chorar de rir, mas um humor perceptível nas entrelinhas, que só um bom observador e leitor atento entenderá.

Cecília Bajour (2012), ao explicar a necessidade de se ficar atento à leitura das entrelinhas, do não dito de um texto, e valorizar o que o outro tem a dizer a respeito de seu

entendimento pessoal sobre o que leu, explica: “[...] ‘entrelinhas’ converte o ouvir em ‘prestar ouvido’ e o aproxima do escutar [...] supõe intencionalidade, consciência, atividade [...]” (BAJOUR, 2012, p. 19). Esse aprendizado de “prestar ouvido”, de ser um ouvinte atento e consciente para compreender a intencionalidade do texto, faz, a meu ver, com que o uso do haicai seja um caminho para entender a importância da leitura, da produção textual autoral, através de um roteiro de atividades que colaborarão para tal, e, principalmente, o objetivo de se estudar e ler literatura para a sua formação humana, muitas vezes utilizada como um acessório para a escrita, desde o ensino fundamental ao ensino médio. Ao ter esse encontro com o texto literário, os jovens poderão compreender que, na vida, nem tudo é objetivo, há “silêncios” que eles preencherão, a partir de suas experiências, conforme bem escreveu Bajour (2012):

Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida. Nem todos os silêncios precisam ser preenchidos, menos ainda aqueles que constituem o modo de ser de gêneros como o fantástico, o humor absurdo e a poesia. (BAJOUR, 2012, p. 35-36).

Ana Lúcia Soutto Mayor (2016) corrobora esse pensamento ao afirmar a importância do silêncio, daquilo que não foi dito, e que o aluno-leitor deve preencher as lacunas com a sua interpretação, suas inquietudes e seus espantos. Assim, o texto poético abre uma gama de possibilidades de interpretações em sala de aula, e o papel do professor é mediar isso, interferindo e auxiliando nas diversificadas leituras por ser um especialista. Por ser um tipo de texto em que há cenários, o leitor pode ter interrogações e é convocado a participar da construção dos sentidos da obra, do que é sugerido. É inquietador, pois seus versos são repletos de vazios que convocam a imaginação do leitor a reconstruir o instante poético, a imagem sugerida pelo poema. Assim sendo, a utilização do haicai estimula, por meio da produção poética, a inquietação nos alunos em tentar entender os silêncios que nele existem e compreender, mesmo que numa linguagem metafórica, a brevidade do instante e da vida.

Outro motivo para se estudar o poema de origem japonesa no ensino fundamental é que tal estudo possibilita que o aluno tenha contato com um poema vindo de um país distante do Brasil, o Japão, e poderá saber como chegou ao nosso país, como foi adaptado e utilizado pelos poetas brasileiros de épocas diferentes e como ele contribuiu para a cultura brasileira. A importância desse aspecto do estudo do haicai no ensino fundamental pode ser entendida com base na explicação de Alice Ruiz S (2015):

Quando se aprende outra língua, também se aprende outra forma de pensar e até de sentir. Quando se aprende outra escrita, se aprende outra forma de estar no mundo. Quando se aprende uma forma poética distinta da nossa, se aprende outra forma de ser. E, se isso não vale para todas as formas poéticas, com certeza vale para o haikai. (RUIZ S, 2015, p. 1).

Nota-se que o estudo do haicai é muito importante para que o aluno dialogue com outra cultura – com outras formas de escrita literária, outras formas de expressar o que se sente, outra forma de pensar a vida cotidiana – na qual outros valores são mais destacáveis que os nossos, e aprenda outra forma poética de expressão literária, que diga muito em poucos versos, em que o menos é mais.

Espera-se ainda que a prática do incentivo à leitura de haicais possa contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade poética, a partir da escrita autoral desse gênero pelos alunos, e que possam perceber, nesse exercício importante, que fazer poesia é um trabalho reflexivo com as palavras, uma vez que escreverão não apenas como uma atividade linguística escolar, mas como uma possibilidade de se desenvolverem como leitores literários e aprimorarem o aprendizado da linguagem literária, pois “[...] a escrita poética aparece como menos submissa a funções comunicativas externas à mesma língua que outros tipos de discurso [...]” (COLOMER, 2007, p. 177).

Além disso, contribui também para o aprimoramento cultural dos jovens, incentivando-os a conhecer outras possibilidades poéticas que fogem do padrão estabelecido nos livros didáticos e se pode sugerir uma intertextualidade com textos de outros gêneros, como, por exemplo, os animes e os mangás.

Nossa fundamentação se baseia em livros e textos que explicam a origem do haicai na China (FRANCHETTI; DOI, 2012; COELHO, 2014; FRANCHETTI, 2008; LEMINSKI, 1998; SAVARY, 1989) e a sua chegada ao Japão, o autor mais importante e reconhecido até os dias atuais — Bashô —, os principais temas abordados, a forma composta por três versos e as características que permanecem até os dias atuais. Em seguida, explanaremos sobre o conhecimento do haicai pelos europeus e sua chegada ao Brasil, a aclimação desse tipo de poema pelos modernistas, como Guilherme de Almeida, que o adaptou ao lhe dar um título, a sua valorização pelos poetas concretistas e, posteriormente, a identidade própria dada por Millôr Fernandes e a divulgação midiática de Paulo Leminski.

Será feita análise de como o ensino da poesia aparece nos documentos oficiais (os PCN, 1998, e o mais recente, a BNCC, 2018), a formação do leitor literário (COLOMER, 2007; REZENDE, 2013; BAJOUR, 2012; MAYOR, 2016; GERALDI, 1984), a importância do haicai no ensino fundamental e como é a proposta de trabalho do poema japonês nessas legislações que pretendem unificar a educação nacional.

Metodologicamente, utilizaria a pesquisa-ação, buscando observar como o haicai pode colaborar para o desenvolvimento da criação poética dos alunos em uma escola de segundo segmento da rede pública no município do Rio de Janeiro. Porém, por causa da pandemia de

Covid-19, a pesquisa não pôde ser aplicada, tendo havido uma reestruturação cuja opção foi a pesquisa bibliográfica, a partir da qual serão sugeridas atividades para uma futura aplicação em atividades presenciais.

A proposta seria realizar oficinas de haicai, nas quais seria ensinada a sua estrutura e buscaríamos conhecer sua história e entender como ele desenvolveu características próprias e peculiares no Brasil. Com base nessas oficinas, avaliaríamos a receptividade, a participação, o engajamento e a produção poética dos alunos. Buscaríamos incentivar neles a escrita poética, a imaginação, a concisão, a forma fixa de três versos, a utilização — ou não — da rima, a leitura e análise dos poemas prototípicos e a posterior criação de seus próprios haicais.

Com isso, poderíamos observar se houve o entendimento e o desenvolvimento da percepção poética dos jovens a respeito do haicai. Inicialmente, as oficinas ocorreriam com atividades a serem feitas em duplas ou em pequenos grupos, pois, conforme observado na experiência feita no ano de 2019, os alunos, ao compartilharem temas, sentiram-se mais motivados para o trabalho. De acordo com o andamento da pesquisa, estas passariam a ser individuais, para aprimorar o lado sensível e lúdico de cada discente.

Como não haverá a análise dos resultados iniciais, a intervenção que seria feita pelo professor-pesquisador na turma de sexto ano do ensino fundamental poderá sofrer mudanças, para o melhor desenvolvimento das atividades que serão produzidas para a pesquisa, quando aplicada com os alunos.

Para a escrita da dissertação, foi importante recorrer aos documentos oficiais para entendermos os princípios da educação brasileira, seus objetivos primordiais, principalmente aqueles relacionados à educação fundamental II. Assim, fomos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e vimos que o artigo 1, inciso 2, diz que a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Algo semelhante é dito no artigo 2, que afirma que a finalidade da educação é o desenvolvimento do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mundo do trabalho (BRASIL, 2018a). Esse conceito de educação mostra claramente que se deve estudar para se preparar para o mundo do trabalho, isto é, a relação do indivíduo com o trabalho em si, visto como um aspecto valoroso na nossa sociedade. Isso é sempre ressaltado, pois precisamos trabalhar para vivermos honestamente na sociedade. Porém, há uma confusão entre os conceitos “mundo do trabalho” e “mercado de trabalho”, mas muitos educadores acreditam ser sinônimos. O conceito de mundo do trabalho abre horizontes para os jovens menos favorecidos socialmente, pois oportuniza o conhecimento de saberes que vão além dos livros. Já o conceito de mercado de trabalho tem a ver com instrumentalizar os meninos e as meninas para desenvolverem uma

atividade. Logo, cabe salientar que os conceitos de mercado de trabalho e de mundo do trabalho se diferem.

No artigo 32 da LDB, inciso 1, consta que o objetivo do ensino fundamental é “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2018a, p. 22). Ou seja, ao término do ensino fundamental, o aluno deve ler com desembaraço, escrever e calcular. Ao vermos esse objetivo, nós nos questionamos: onde se enquadra a literatura? Ela está inserida na leitura, que abarca também a gramática e a linguística textual. O inciso III do artigo 35 diz que a escola deve ter como meta “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2018a, p. 24). Entendemos que a literatura visa ao cumprimento desse item e surge como fator indispensável de humanização, como afirma Candido (1995).

A perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), indica a centralidade do texto como uma unidade de trabalho, capacitando os alunos a usarem diferentes linguagens de acordo com as variadas disciplinas, e lista os seguintes objetivos para o ensino fundamental:

utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Observamos que a intenção é fazer com que os estudantes sejam habilitados a aprender as diferentes linguagens, dentre as quais as artes, e a literatura está aqui subentendida. O termo linguagens é mais explicado adiante, que é a relação interpessoal de comunicação na qual os seres humanos são aptos a escolher o gênero textual adequado para a sua necessidade comunicativa:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 18).

Ao lermos a Base Nacional Comum Curricular, na área dedicada a linguagens, notamos é proposto que o aluno dos anos finais do ensino fundamental possa compreender e desenvolver as diversas linguagens e utilizá-las de acordo com o contexto de comunicação, o que contribuirá para a sua autonomia:

O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação. (BRASIL, 2018, p. 63).

A partir do documento, há a pluralização do termo linguagem, indicando que o aluno diariamente tem contato com diversidade comunicativa, a partir da linguagem verbal e da não-verbal, da artística, da digital, entre outras. Nota-se um avanço na BNCC, se comparada ao PCN, ao incluí-las e destacá-las, visto que surgiram novas formas de letramento, como o digital.

A literatura está presente na variedade de gêneros textuais que os alunos aprenderão na escola. Não é dado destaque para o seu aprendizado no ensino fundamental, ela é quase como mais um tema transversal. O documento esclarece a razão de o texto literário estar presente na escola no ensino fundamental, o principal é o desenvolvimento da criatividade, através da linguagem poética, que contribui para a autonomia do estudante:

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 26-27).

Em outra parte do documento, há a reafirmação da educação literária para a ampliação da leitura pelos jovens:

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade.

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p. 71).

É destacada, nesse trecho do documento, a importância da educação literária para que os alunos estabeleçam relações entre textos lidos, compreendam a intertextualidade, entendam a “[...] natureza construtiva do prazer literário e a multiplicidade de formas nas quais se pode

desfrutar uma leitura” (COLOMER, 2007, p. 145), pois eles avançarão de uma leitura pessoal para uma leitura global, em que aspectos culturais, históricos e sociais serão notados, característica perceptível no aprendizado da literatura, que pode ser mediado pelo professor ou por um bibliotecário.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o texto literário está inserido dentro de linguagens, já na Base Nacional Comum Curricular se supõe estar na área de Linguagens, especificamente em Língua Portuguesa. A área de Linguagens engloba ainda Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Digo que seja uma suposição, pois não há clareza se a literatura é para ser trabalhada em uma disciplina, ou em todas. De certo modo, a aprendizagem literária estaria relacionada a algum componente, o que poderia sinalizar uma desvalorização.

A intenção nos dois documentos oficiais é que os alunos sejam instruídos para poderem se comunicar de acordo com a situação linguística e escolher o melhor gênero textual para se expressarem — um poema, uma crônica, ou uma carta, por exemplo —, pois há a valorização do eixo linguístico sobre o literário. Não há no PCN nenhuma citação a respeito do haicai, apenas o termo poema, ressaltando-se sua importância como mais uma variante textual em sala de aula. Na BNCC, o haicai surge como um gênero poético a ser visto no ensino fundamental II.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento aprovado e homologado em dezembro de 2018, que normatiza e unifica o ensino no Brasil na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, notamos que, no componente curricular Língua Portuguesa, foi mantida a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, já definida nos PCN, que indica a centralidade do texto<sup>2</sup> como uma unidade de trabalho, com base no qual se avaliam os seus contextos de produção para o desenvolvimento de habilidades importantes, como a leitura, a escuta e a produção textual:

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018b, p. 67, grifo do autor).

Cabe ressaltar que a perspectiva enunciativo-discursiva, presente no PCN e na BNCC, é um conceito importante para o aprendizado da Língua Portuguesa. É percebida uma

---

<sup>2</sup> A centralidade do texto em sala de aula já havia sido destacada anteriormente aos documentos oficiais. O livro *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi e outros autores, de 1984, é um dos livros que apontava para esse caminho.

valorização maior desta nos documentos do que a importância e a necessidade do ensino de Literatura para os jovens no ensino fundamental II.

Retornando à Base, são enumeradas dez competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental. A nona fala em práticas de leitura literária que possibilitem a fruição e a valorização da literatura:

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, 2018b, p. 87).

O significado de fruição não está claro no documento. Pode indicar que o aluno apenas irá aproveitar a oportunidade de aprender literatura no momento da leitura em sala, como pode usufruir dessa prática da leitura literária a vida inteira. Qual seria o real sentido? A BNCC lista cinco campos de atuação da Língua Portuguesa. No artístico-literário, há a valorização da literatura e o destaque para a formação do leitor literário, enfatizando o desenvolvimento da fruição, palavra muito utilizada ao se referir a este tipo de arte:

No âmbito do campo artístico-literário, 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, 2018b, p. 138).

Na mesma página, valoriza-se a necessidade de se aprender poesia, a sua diversidade, e o seu uso em sala de aula. Entretanto, enfatizam-se as figuras de linguagem metáfora e metonímia como contribuição para a construção poética e recursos não citados que podem colaborar para a criação imagética. Têm-se a impressão que a poesia será utilizada para estudar esses aspectos:

No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (BRASIL, 2018b, p. 138).

Destaca-se o campo artístico-literário para mostrar a potência, em sala de aula, da arte e da literatura no sentido de promover o contato do estudante com diversificados valores sociais, entendendo-os e respeitando-os, como parte do processo de humanização:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018b, p. 139).

Ao justificar a necessidade da poesia em sala de aula no ensino fundamental, um dos aspectos citados é “[...] se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética.” (BRASIL, 2018b, p. 138). Quando se diz dimensão imagética, associamos esse aspecto a uma das características do haikai, que é a construção pelo leitor de cenas mentais com base na leitura dos poemas. A primeira alusão explícita ao gênero aparece na seguinte habilidade:

(EF69LP53) [...] ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, *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, 2018b, p. 161, grifo nosso).

O haikai ganha relevância na BNCC, a partir do destaque dado ao ensino de poesia e ao uso deste gênero poético em sala de aula, observável em algumas habilidades listadas no documento. A presença do humor nos tercetos de versos livres, apoiados nas rimas dos versos ímpares, características não existentes na tradição japonesa nem nos autores, contribuíram para a divulgação do haikai no Oriente.<sup>3</sup>

Ao comparar os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, avalio que a BNCC, no campo artístico literário, defende o uso da literatura e da poesia com a intenção de habilitar o indivíduo para ser um leitor literário fruidor, ou seja, um leitor que seja capaz de compreender as várias possibilidades de leitura de um texto deverá entender a importância da escolha lexical para a construção semântica, que possa compartilhar sua experiência com o texto literário com outros e perceber a intertextualidade entre gêneros textuais no dia a dia.

Para além da visão meramente linguística e formal proposta pela BNCC, acredito que, ao estudar e escrever haicais, os alunos têm a oportunidade de entender como os japoneses veem e refletem o mundo e como isso é mostrado nesse gênero poético por meio da síntese. Terão a oportunidade de compreender como o haikai foi adaptado pelos poetas brasileiros ao ganhar características tão peculiares, como, por exemplo, o acréscimo de título, abordagem de temas presentes na realidade do nosso país, o que, de certa maneira, nos diferenciou do haikai

---

<sup>3</sup> Cf. Franchetti (2008, p. 237), em que o autor expõe as características do haikai de Paulo Leminski.

japonês. Assim, podem repensar sobre a sua visão de mundo ao refletir sobre si mesmos e sobre os outros.

Alguns teóricos, como Paulo Franchetti e Elza Taeko Doi (2012), defendem o estudo do haicai pelos jovens, tendo em vista que, no Brasil, sua história se mistura com a da poesia do século XX, do Modernismo até a poesia marginal. Características como concisão, economia e registro imediato de cenas foram incorporadas às produções de poetas modernistas brasileiros. Contudo, antes deles, Monteiro Lobato, em 1906, já publicara a tradução de seis haicais no jornal *O Minarete*, indicando um interesse de nossos escritores por esse tipo de poema.

O estudo do haicai no ensino fundamental permite aos alunos, ao chegarem ao ensino médio, entender sua influência no Pré-modernismo, no Modernismo e na poesia marginal. O escritor Paulo Prado, em 1924, no prefácio do *Manifesto Pau-Brasil*, já salientava a influência do haicai em terras brasileiras, quando disse que tinha esperança de que os versos de Oswald de Andrade perdessem a forma “balofa e roçagante” (PRADO, 1974, p. 70) e que evoluíssem para uma forma mais próxima ao haicai.

Eduardo Coelho (2014) afirma que Afrânio Peixoto fez uma referência positiva ao haicai e o apresentou como um “epigrama lírico”, isto é, “uma composição poética muito concisa”. (COELHO, 2014, p. 132). Paulo Leminski (1998, p. 79) explica que o haicai apresenta um certo parentesco com o epigrama, a menor forma de poesia greco-latina, muito praticada no Ocidente durante o Renascimento e o Barroco. Adriana Calcanhoto (2014) afirma, no prefácio do livro *Haicai no Brasil*: “Pois o haicai é a forma poética mais praticada no Brasil; pratica-se mais haicai hoje do que o soneto no século XIX”. (CALCANHOTO, 2014, p. 11).

O haicai é composto por três versos — o primeiro e o terceiro com cinco sílabas, o do meio com sete, totalizando 17 sílabas poéticas. Isso já o distingue da poética ocidental, sendo uma das menores formas poéticas existentes no mundo. A divisão da sílaba poética é feita ao se contar até a última sílaba tônica de cada verso, como podemos observar no exemplo a seguir. Por sugestão da banca examinadora, ao final de cada citação a poemas ou trechos de poemas, será colocada de modo completo a referência citada:

A BELEZA ETERNA

O sabiá canta,  
Sempre uma mesma canção:  
O belo não cansa.

Afrânio Peixoto (CALCANHOTO, p. 19).

CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haicai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

Entretanto, nem sempre a métrica tradicional é seguida, pois em alguns encontramos uma nova forma de criação poética, como nas traduções a seguir, de dois dos principais mestres do haikai japonês:

Já é primavera  
Uma colina sem nome  
Sob a névoa da manhã.  
Bashô (FRANCHETTI; DOI, 2012, p.68)

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai**: antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

Ah, kankodori,<sup>4</sup>  
Tu profundas  
Minha solidão.  
Bashô (SAVARY, 1989, p. 69).

SAVARY, Olga (org.). **Haikais de Bashô**. São Paulo: Hucitec, 1989.

Lua cheia de outono:  
Eu quero! Eu quero!  
Diz a criança a chorar.  
Issa (FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 133).

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai**: antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

Chuva de primavera –  
A criança  
Ensina o gato a dançar.  
Issa (FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 76).

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai**: antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

Ao ler esses poemas, lembro que o haikai é originário do Japão, o país de Wa. Antes de analisar a forma utilizada hoje, precisamos entender a origem dessa composição. Nesse sentido, a seguir, farei um breve histórico de sua evolução e sua chegada ao Brasil no capítulo a seguir.

---

<sup>4</sup> Segundo Savary (1989), o kankodori é um pássaro que vive nas montanhas. Seu canto é triste, semelhante ao do uirapuru, pássaro da Amazônia.

## 2 O HAICAI

### 2.1 ORIGEM, CHEGADA E DESENVOLVIMENTO DO HAICAI NO JAPÃO

Nos séculos X e XII, surgem dois tipos de poemas no Japão: os *naga-ua* ou *chôka*, poemas longos, que alternam cinco e sete sílabas e os *tanka*, poemas curtos, compostos pelo esquema 5-7-5-7-7. O *tanka* era a forma mais utilizada no Japão medieval até o século XVI e constitui o que chamamos de haikai ou haiku, uma estrofe longa com 17 sílabas, com temas ligados à estação do ano e ao local onde foi escrito. No século XV, surge o haikai-renga e suas principais características são o trocadilho e o humor, que permanecerão nos haicais atuais.

O ano de 1604 marca a primeira citação sobre o haikai no Ocidente, através do padre João Rodrigues — jesuíta da Companhia de Jesus, que tinha o desejo de chegar ao Japão e converter os habitantes ao Cristianismo — no livro “Arte da língua do Iapam”.

Em 1644, nasce o principal representante do haikai japonês: Matsuô Bashô. O poeta fixou definitivamente o gênero como algo de extrema importância para a literatura mundial. Em seus textos, havia uma ligação profunda com zen budismo, pois seus poemas são “uma espécie de *satori* ou iluminação”, expressão utilizada pelo poeta Suzuki para denominá-los, indicando que a escritura dos haicais era um momento especial de criação e de reflexão sobre a vida a partir de uma cena do cotidiano, no qual a centralidade da natureza é essencial.

Bashô inovou ao fazer um “estilo novo”, visto que soube unir sobriedade e humanidade com humor e ironia. Os haicais apresentam uma característica peculiar: costumam ser organizados por um critério sazonal, ou seja, pelas estações do ano e também pelo Ano Novo, épocas muito importantes e representativas para os japoneses. Bashô faleceu em 12 de outubro de 1694, em decorrência de problemas estomacais, deixou vários discípulos durante os séculos. Podemos citar como exemplo, no Brasil, o poeta Paulo Leminski, que foi estudioso da vida do poeta japonês e divulgador de seus haicais.

### 2.2 A CHEGADA DO HAICAI EM TERRAS BRASILEIRAS, SUA AMBIENTAÇÃO E SEUS POETAS

O haikai ganhou espaço e destaque nos meios literários ocidentais no início do século XX graças a Couchoud (1879-1959), escritor francês, divulgador do orientalismo e também escritor de haicais que, em companhia de seus amigos, disseminou-os. Muitos poetas brasileiros

tiveram contato com essa versão francesa do gênero e isso contribuiu para a sua chegada ao Brasil posteriormente.

Em 1908, os japoneses desembarcam no Brasil e trazem consigo, além dos haicais, a sua cultura, a sua história, a sua espiritualidade, a sua forma de ver o mundo, o seu comportamento mais contido, a sua língua e a sua forma de escrever diferenciadas. Eles trouxeram consigo o Oriente, um mundo pouco conhecido pelos brasileiros e conseguiram nos despertar a curiosidade para conhecê-lo. A poeta Alice Ruiz S ressaltava que “quando se aprende outra língua, também se aprende outra forma de pensar e até de sentir. Quando se aprende outra escrita, se aprende outra forma de estar no mundo” (RUIZ S, 2015, p. 1).

Ruiz S pretende nos dizer que, ao aprendermos outra língua, de certo modo, aprendemos não apenas o código linguístico. Serão acrescentadas à nossa bagagem cultural novas perspectivas de pensamento, de leitura, de interpretação, de escrita, de compreensão, enfim, de ser no mundo, pois passamos a ter maneiras outras de ver a vida e de aprender outra cultura, outras artes e formas literárias; no caso da poesia japonesa, foi possível aprender com os haicais, que atraiu a atenção dos poetas brasileiros para o seu estudo e para a sua escrita autoral.

Um dos primeiros escritores brasileiros que se interessou pelo Japão foi Aluísio de Azevedo, representante do Naturalismo, quando exerceu a função de vice-cônsul em Yokohama, entre 1897 e 1899. Ele teve contato com a cultura japonesa, ficou encantado com ela e escreveu um livro, pouco conhecido, só publicado no final do século XX, intitulado *O Japão*, em que relata as transformações sociais, econômicas e políticas que ocorreram naquele país após a sua abertura para o Ocidente, em que se percebe o interesse do escritor pelo país e pela literatura japonesa.

Após Azevedo, interessou-se pelo haikai o pré-modernista Monteiro Lobato, que publicou, em 1906, no jornal *O Minarete* o artigo “A poesia japonesa”, com seis haicais traduzidos. Na década seguinte, em 1919, Afrânio Peixoto, depois de ler um livro do poeta francês Paul-Louis Couchoud, nome importante do orientalismo no início do século XX, conheceu o haikai e fez uma avaliação positiva dessa poesia aqui no Brasil, em seu livro *Trovas populares brasileiras*. Nele, classificava o haikai como um “epigrama lírico” (PEIXOTO, 1919, p.18). Epigrama é uma composição poética pequena, no qual se percebe a crítica, através da sátira. Podemos dizer que o escritor compreendeu a beleza e o humor presentes em alguns haicais oriundos do Japão.

Por outro lado, no ano seguinte, Osório Dutra, poeta de certa expressão em seu tempo, em uma crônica datada de 20 de novembro de 1920, não compreendeu o haikai e fez contundentes críticas a essa forma poética e a quem a admirasse:

Está-se a ver que, em tão pouco número de sílabas, nem mesmo os poetas de gênio podem fazer qualquer coisa que preste! O haikai foi a tábua de salvação das mediocridades e dos nulos. Como o tanka ia além da infinita pobreza dos seus estros, verificaram eles que era imprescindível a sua simplificação e lançaram esse gênero extravagante, que Couchoud considera “um quadro em três pinceladas” (DUTRA *apud* FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 41).

Dutra acreditava que o haikai era feito por poetas medíocres, uma vez que ainda estava ligado ao Simbolismo, com presença forte mesmo no início do século XX. Cabe ressaltar o não entendimento do que era o haikai e o conceito de concisão, uma das características do haikai, por Osório Dutra. Isso o fez criticar duramente o “novo” gênero poético.

Com o Modernismo de 1922, o haikai passou a ser mais valorizado, chegando-nos por meio dos franceses, conforme dito anteriormente. Em 1925, Oswald de Andrade publicou o livro intitulado *Pau-Brasil*, ilustrado por Tarsila do Amaral e com prefácio de Paulo Prado, nomes importantes e emblemáticos para o Movimento Pau-Brasil. Prado afirmava, em seu prefácio, que era preciso fixar a “nova língua brasileira”, porque seria a base da “reabilitação do nosso falar cotidiano” (FRANCHETTI, 2008, p. 256). Nota-se uma radical visão nacionalista da literatura:

Esperemos também que a poesia “pau-brasil” extermine de vez um dos grandes males da raça – o mal da eloquência balofa e roçagante. Nesta época apressada de rápidas realizações a tendência é toda para a expressão rude e nua da sensação e do sentimento, numa sinceridade total e sintética (PRADO, 1925 *apud* FRANCHETTI, 2008, p. 256).

Nota-se nesse fragmento do prefácio uma crítica à criação de uma poesia artificial, com uma linguagem exagerada, características do Parnasianismo, ainda muito presente no início do século passado. Logo, essa forma poética não representaria a língua do povo: simples, direta, representativa do falar brasileiro. No manifesto, propunham, ao contrário, uma linguagem capaz de ser altamente sincera, sintética e poética, que nos diferenciaria do europeu, conforme defendido no Movimento Pau-Brasil.

A partir desse conceito proposto, o haikai japonês seria um exemplo de coloquialidade, representaria a sensação, o sentimento, o tempo presente, a partir do momento que eterniza instantes poéticos, de forma concisa, porém muito significativa. Simbolizaria também, para o nacionalismo brasileiro, no início do século XX, um modelo literário não europeu, nas palavras do poeta Paulo Prado, no prefácio do *Manifesto Pau Brasil*, seria o “romper os laços que nos amarram desde o nascimento à velha Europa, decadente e esgotada” (PRADO, 1925 *apud*

FRANCHETTI, 2008, p. 256). O poema japonês seria a representação da mudança proposta pelos poetas de então, ou seja, a ruptura com um modelo literário desgastado.

Manuel Bandeira, do mesmo grupo modernista de Oswald de Andrade, escreveu um haicai no qual homenageou o poeta árcade Tomás Antônio Gonzaga, que utilizou o pseudônimo de Dirceu. Fica nítida a intertextualidade ao se referir à Marília, pseudônimo de Maria Doroteia Joaquina de Seixas Brandão, musa inspiradora de Gonzaga. Este haicai não será bem compreendido, caso não saibamos os seus contextos histórico e poético. Vejamos este exemplo:

Quis gravar “Amor”  
No tronco de um velho freixo:  
“Marília” escrevi. (BANDEIRA *apud* LEMINSKI, 1998, p. 105).

LEMINSKI, Paulo. **Vida**: Cruz e Sousa, Bashô, Jesus e Trótski. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1998.

Neste haicai, Bandeira destaca a palavra amor ao colocá-la entre aspas, referindo-se ao sentimento de Dirceu por Marília, e com letra maiúscula, para indicar a sua grandeza, eternizando-o em uma velha árvore, assim como Dirceu e Marília estão eternizados na literatura brasileira, mesmo passados três séculos. Há semelhanças com a tradição japonesa proposta por Bashô, como a captação do instante poético, ao gravar no tronco de árvore o nome de Marília, o destaque dado à importância de se amar, à importância da simplicidade e da economia das palavras. Entretanto, a natureza, nesse contexto, aparece como cenário, não como fonte de inspiração para o poeta, logo consideramos essa característica como uma diferença ao compararmos com os haicais japoneses.

A verdadeira adaptação do haicai aconteceria com Guilherme de Almeida, que tornou esse tipo de poema conhecido em solo brasileiro nas décadas de 1930 e 1940. O poeta deu “uma cara” brasileira para o gênero poético ao lhe dar um título, “eliminando-lhe o caráter impreciso e enigmático” (FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 202), ao utilizar rimas fixas do primeiro com o terceiro verso e outra interna no segundo verso. Com isso, ampliou a regularidade métrica dos seus poemas, os quais apresentavam a seguinte divisão: cinco sílabas, duas sílabas, cinco sílabas e cinco sílabas. Tal forma contribuía para o andamento marcado do poema.

O professor Eduardo Coelho (2014, p. 134-135) faz uma crítica ao uso de rimas no haicai guilhermino, porque, em sua concepção, enfraqueceria a coloquialidade, outra característica do texto poético, e, também, ao uso do título, que acabaria com o efeito surpresa e reduziria a interpretação do poema a apenas um significado:

As rimas, contudo, enfraquecem o tom coloquial típico desse tipo de poesia. Além disso, dar título ao haicai reduz quase de todo – talvez de todo mesmo – o efeito surpresa. O problema não parece necessariamente o uso do título, mas o fato de ele

deixar claro um dos sentidos possíveis para os versos do poema. Dessa maneira, o título reduz a diversidade de significados que é tradicional desse gênero, o que leva, conseqüentemente, a seu enfraquecimento. (COELHO, 2014, p. 134-135).

Por usar uma forma muito comum na poesia de seu tempo, as rimas, e acrescentar um título, Guilherme de Almeida, ao mesmo tempo que inovou em seus haicais, marcando-os de forma única, fugiu da proposta de deixar o leitor decifrar os sentidos que o texto poético poderia ter, limitando-o a apenas uma interpretação. Tira do leitor a oportunidade de “participar” do texto, ao direcioná-lo para um caminho e exclui a espontaneidade da linguagem do haikai ao tentar moldá-lo a um soneto em apenas três versos, crítica feita posteriormente pelo poeta Paulo Leminski e pelo professor Paulo Franchetti.

Leminski critica a estrutura poética dos haicais de Guilherme de Almeida ao compará-los a “um microsoneto parnasiano” (LEMINSKI, 1998, p. 102), pois tentou imitar a estrutura de rimas existentes em um soneto nos poucos versos. O professor Paulo Franchetti (2008) reitera a crítica feita por Paulo Leminski a Guilherme de Almeida ao tentar enquadrar o haikai em uma espécie de microsoneto:

De modo que a primeira adaptação popular do haikai no Brasil consistiu, na verdade, num apagamento da sua singularidade e na sua adoção como mera forma, como espaço de exercício do virtuosismo, quase como se fosse uma espécie de microsoneto. (FRANCHETTI, 2008, p. 262).

As considerações de Paulo Franchetti podem ser vislumbradas nesses poemas:

**Caridade**

Desfolha-se a rosa.  
Parece até que floresce  
O chão cor-de-rosa. (ALMEIDA, 2004, p. 85).

ALMEIDA, Guilherme de. **Poesia vária**. São Paulo: Cultrix, 2004.

**Velhice**

Uma folha morta.  
Um galho no céu grisalho.  
Fecho a minha porta. (ALMEIDA, 2004, p. 88).

ALMEIDA, Guilherme de. **Poesia vária**. São Paulo: Cultrix, 2004.

**Tristeza**

Por que estás assim,  
Violeta? Que borboleta  
Morreu no jardim? (ALMEIDA, 2004, p. 91).

ALMEIDA, Guilherme de. **Poesia vária**. São Paulo: Cultrix, 2004.

No primeiro exemplo, o título sugere que, ao deixar o chão cheio de pétalas de rosa, uma caridade que iluminará aquele lugar com suavidade, ao utilizar o termo “rosa”. No segundo, o título indica que o eu poético não aceita a chegada da velhice e se nega a aceitá-la

ao ver mais um fio de cabelo branco nascer, quando usa a metáfora “fechar a porta”. No terceiro, o título “Tristeza” antecipa um sentimento presente no interior do poema, percebido pela morte de uma pessoa, metaforicamente chamada de “borboleta”.

Entretanto, Guilherme de Almeida manteve em seus haicais os principais temas da natureza, como as flores e a lua, presentes nos poemas de Bashô, sua inspiração, mantendo a essência lírica em toda a sua obra, ou seja, um ponto positivo.

Os haicais guilherminos são bastante importantes para entender que a adaptação que se fez de uma poesia vinda da cultura japonesa, muito diferente da brasileira, para a literatura, mudou algumas singulares e essenciais características e nos mostra que esse ajuste não é simples de ser realizado, pois, apesar de manter a característica dos três versos, colocou título e rimas e extinguiu a surpresa e as várias interpretações que o leitor pode fazer ao ler o haikai. Pode ter interferido, de certo modo, no entendimento do que é o haikai e de uma de suas características, “a ausência de intelectualização” (RUIZ S, 2015, p. 2), ou seja, o haikai não deveria ficar preso a formas, mas ser natural e espontâneo.

Apesar de suas inovações serem criticadas pelo professor Paulo Franchetti (FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 204) e pelo poeta Paulo Leminski (LEMINSKI, 1998, p. 102), a meu ver, Guilherme de Almeida foi importante para que o haikai fosse difundido e se tornasse conhecido em nosso país. A inserção de um título, o trabalho com as rimas e o direcionamento para uma única leitura do texto não diminui o seu valor poético, pois há uma escrita literária rica e bem elaborada que mantém a singeleza, a ausência do eu e a presença da natureza como um caminho para a reflexão, o que nos remete a Bashô. Outro aspecto é que ele foi um dos primeiros a adaptar o haikai à nossa realidade, inserindo-o no momento histórico-literário do qual fez parte, sem dúvida algo primordial para a literatura.

Em meados do século XX, mais especificamente em 1955, Décio Pignatari, Augusto de Campos e Haroldo de Campos fundam o Concretismo, retomam características do haikai e, influenciados por Ezra Pound e Fenollosa, os quais observavam a importância da síntese e do poder visual para criação de poemas, inspiram-se no “princípio ideogramático de composição” (FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 205), ou seja, nos ideogramas, símbolos gráficos que representam palavras e conceitos abstratos, tão característicos da língua japonesa. Os concretistas aperfeiçoam a técnica da escrita dos ideogramas e a busca da perfeição, particularidades do haikai, para a criação de poemas visuais sintéticos, outra qualidade vinda desse tipo de texto literário.

O interesse pelo gênero poético foi demonstrado por Haroldo de Campos ao publicar dois artigos no jornal *O Estado de S. Paulo* — em 1958, “Haikai: homenagem à síntese” e, em

1964, “Visualidade e concisão na poesia japonesa” —, posteriormente incorporados ao livro *A arte no horizonte do provável*, de 1969, em que se percebe a valorização do haikai e a contribuição da “estrutura gráfico-semântica” (COELHO, 2014, p. 138) para o poema concreto, ou seja, a representação de um objeto em sua forma, em “uma combinação de recursos sonoros e visuais” (COELHO, 2014, p. 138). Isto é notado na releitura feita por Décio Pignatari em poema-visual de um memorável haikai de Bashô:

VELHA  
LAGOA  
UMA RÃ  
MERG                    ULHA  
UMA RÃ  
ÁGUAÁGUA (PIGNATARI *apud* CALCANHOTO, 2014, p. 71).

CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haikai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

Paulo Franchetti (2008) faz uma crítica a Haroldo de Campos por ele ter focado sua atenção no ideograma, isto é, segundo o autor, realçou a forma da poesia, tornando-a o centro estruturador do haikai, sua principal característica, o que o distanciou da tradição do haikai de Bashô, a qual privilegia aquilo que não está dito, mas apenas sugerido:

Com isso, praticamente reduz ao procedimento literário da montagem ideogramática o interesse do haikai para a nossa própria tradição. Suas traduções, em consequência, ressentem-se, quando cotejadas com os textos originais, de uma excessiva ênfase na técnica compositiva e de um descolamento daquilo que constitui e condiciona boa parte da forma mesma do haikai na tradição de Bashô: o diálogo com o que não está dito, a modéstia como valor compositivo e a recusa ao brilho obtido apenas com o manejo de palavras. (FRANCHETTI, 2008, p. 264).

Franchetti (2008) observa que Haroldo de Campos e Guilherme de Almeida são semelhantes ao verem o haikai por um prisma essencialmente formal, com predominância na obra desses poetas da habilidade técnica, o primeiro como tradução e o segundo como produção poética.

Cada poeta acrescentou, em seus haicais, elementos que contribuísem para a sua produção autoral, quer dizer, Haroldo de Campos se dedicou ao estudo dos ideogramas, pois as formas lhes inspiraram para a produção das poesias visuais. Guilherme de Almeida, conforme mencionado antes, deu nova roupagem aos seus poemas ao lhes dar um título e colocar um sistema rítmico não existente anteriormente no haikai japonês. Essas peculiares representaram um novo vigor para o estudo do haikai, mesmo que não se enquadre nas características tradicionais do gênero poético.

Porém, nenhum dos fundadores do Concretismo dedicou-se à produção de haicais. Esse papel importante caberia a Pedro Xisto (1901-1987), que os publicou em *Partículas*, de 1984. Observemos dois exemplos escritos pelo poeta:

as cores em vão  
 aí princípio do fim  
 as folhas que vão (XISTO *apud* CALCANHOTO, 2014, p. 32).

CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haicai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

jardim japonês  
 (o signo com vida em si)  
 convida a viver (XISTO *apud* LEMINSKI, 1998, p. 105).

LEMINSKI, Paulo. **Vida**: Cruz e Sousa, Bashô, Jesus e Trótski. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1998.

Nestes haicais de Pedro Xisto, notamos características tradicionais oriundas do Japão: a natureza como fonte inspiradora, a captação do instante poético, a ausência do eu, a simplicidade das coisas, a economia verbal e a escritura sobre temas concretos. Logo, mesmo não muito difundido e não muito conhecido, foi um poeta que teve um papel importante, pois divulgou o gênero em nosso país em seu tempo.

O período chamado de ouro do haicai no Brasil, com relação “à sua divulgação e adaptação” (FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 206), ocorreu entre o início da poesia concreta e a reunião dos haicais de Pedro Xisto. Entre esses marcos, dois importantes poetas popularizaram o haicai em terras brasileiras: o midiático Paulo Leminski e o irônico Millôr Fernandes.

Millôr Fernandes (1923-2012) foi um dos fundadores do jornal *Pasquim* e colaborou nas revistas *O Cruzeiro* e *Veja*, que a partir de 1948, publicou tercetos, os quais os intitulou de *Hai-Kais*, posteriormente, reunidos em livro em 1986, com ampla divulgação “e sucesso de público (FERNANDES, 1997), poemas com características satíricas, cômicas, líricas, ou com um toque jovial. Geralmente, o seu “hai-kai” é um epigrama<sup>5</sup> (composto muitas vezes por apenas uma frase) com três versos livres, seguindo a forma oriunda do haicai japonês, em que o primeiro rima com o terceiro, e temas diversos, ligados ao cotidiano brasileiro, com linguagem coloquial e ironia. A rima entre o primeiro e o terceiro versos retoma um modelo rítmico do haicai guilhermino, diferenciando-se deste por não fazer uma rima interna no segundo verso e não ter título.

O próprio poeta, no prefácio de seu livro *Hai-Kais*, o qual chama de “pequena introdução para os não-iniciados” (FERNANDES, 1997, p. 3), explica que o haicai “original

<sup>5</sup> “Pequena composição poética que termina num pensamento engenhoso ou satírico”. (EPIGRAMA, 2021, n. p.).

não tem rima, que geralmente lhe é acrescentada nas traduções ocidentais” (FERNANDES, 1997, p. 4). De certo modo, refere-se a uma criação autoral estrutural feita por Guilherme de Almeida, seu antecessor, e não é percebida nesse comentário uma crítica por parte de Millôr.

Millôr define o haicai como uma forma “[...] ‘fundamentalmente popular e, inúmeras vezes, humorística, no mais metafísico sentido da palavra’” (FRANCHETTI, 2008, p. 265) e o seu interesse pelo poema japonês se deve ao fato de este ser “[...] ‘forma de expressão direta e econômica’ [...]” (FRANCHETTI, 2008, p. 265), ou seja, o poeta acredita que a característica mais representativa do gênero poético é o humor, que está enraizado no haicai desde a sua criação, e é o que ele mais aprecia. Além disso, a concisão do haicai foi outro fator que lhe agradou, pois considerou que uma poesia mais sintética seria mais bem compreendida pelos leitores e isso é notado nos textos poéticos que escreveu. A ironia e a coloquialidade remetem aos poemas-piada de Oswald de Andrade, do Modernismo brasileiro, como vemos nos exemplos a seguir:

Solução e fuço  
Verso e reverso –  
Tá tudo ruço. (FERNANDES, 1997, p. 17).

FERNANDES, Millôr. **Hai-Kais**. Rio de Janeiro: L&PM, 1997.

A vida é bela  
Basta saltar  
Pela janela. (FERNANDES, 1997, p. 25).

FERNANDES, Millôr. **Hai-Kais**. Rio de Janeiro: L&PM, 1997.

Fiquei bom da vista!  
Depressa,  
Um oculista! (FERNANDES, 1997, p. 33).

FERNANDES, Millôr. **Hai-Kais**. Rio de Janeiro: L&PM, 1997.

Os haicais de Millôr Fernandes chamam atenção, pois abordam temas diversos, ligados ao cotidiano brasileiro, mesclam humor e seriedade. Ele manteve a estrutura dos três versos, as rimas do primeiro com o terceiro versos e a concisão, conforme dito anteriormente. O professor Paulo Franchetti (2008) assim caracteriza os haicais de Millôr Fernandes:

Acompanhado sempre de um desenho do autor, que completa o sentido do poema, dialoga com ele ou apenas serve de ilustração, sua característica principal é constituir um dito espirituoso, cuja ironia é de regra acentuada pelo tom cantante que lhe dá a rima bem destacada. (FRANCHETTI, 2008, p. 265).

Conforme visto nos três haicais de Millôr, as rimas contribuem para a ênfase dada pelo poeta à ironia, seu símbolo marcante. O livro *Hai-Kais* traz ilustrações do próprio poeta,

estabelecendo uma relação de complementação textual, o que, de certo modo, foi uma novidade, um traço que o diferenciou de seus antecessores, pois nenhum poeta até então havia pensado em fazer ilustrações para os seus haicais, tornando-se uma novidade, outro ponto positivo de sua obra: seus desenhos autorais.

Para Franchetti, Millôr teria aproveitado do haicai tradicional japonês apenas a forma, disposta em três versos: “A disposição em três segmentos espaciais, entretanto, é tudo o que parece ter aproveitado do poema tradicional” (FRANCHETTI, 2008, p. 265). O próprio poeta, no prefácio de seu livro *Hai-Kais* (FERNANDES, 1997, p. 6), explicou que utilizava apenas os três versos da forma original, não se importando com a número de sílabas, nem com as críticas que poderia receber a partir desta escolha.

É necessário esclarecer que poucos poetas brasileiros lançaram mão de dezessete sílabas poéticas em seus haicais, Guilherme de Almeida é um deles. Somente poetas muito ligados à tradição japonesa seguem tal estrutura métrica, todavia não são muito conhecidos.

Notamos que Millôr não estava preocupado com as possíveis críticas, conforme dito anteriormente. Além dos três versos, percebem-se outras características marcantes oriundas do Japão, como a ironia e a concisão. De qualquer modo, o autor contribuiu para a divulgação do gênero poético no país, deixando suas típicas contribuições.

Paulo Leminski fez parte da “poesia da geração mimeógrafo” (FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 217), copiadora manual, na qual se utilizava álcool e estêncil, ou “poesia alternativa”, ou “poesia marginal” (FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 217), na década de 1970, em que os poetas confeccionavam seus livros de forma artesanal e precária e os vendiam à margem das editoras, a propaganda feita de boca a boca ajudava a vendê-los. Posteriormente, seu livro de poesias, que continha não somente haicais, foi publicado pela editora Brasiliense, em uma coletânea composta por jovens escritores brasileiros.

Em seus haicais havia a presença do zen, “um caminho de vida” (FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 226), uma visão espiritual, pois ele foi grande estudioso da cultura e da história da estética do Japão. A composição dos seus poemas japoneses é um terceto com versos livres, cheio de humor e apoiados na rima imprevista. Ele foi um grande estudioso de Bashô e, em 1998, publicou o livro *Vida: Cruz e Sousa, Bashô, Jesus, Trótski*, dedicando um capítulo para falar sobre o poeta japonês.

As semelhanças entre os haicais de Paulo Leminski e Millôr Fernandes são a coloquialidade e a ironia. Porém, o primeiro relacionou sua obra à filosofia zen, de forma única no contexto brasileiro. Sobre a característica zen presente em Leminski, afirma Franchetti (2008):

A importância de Leminski, na história da apropriação do haikai pela cultura brasileira é grande, porque nele se vai juntar a abordagem tecnicista da poesia concreta com o orientalismo zenista que marcou a contracultura na segunda metade do século XX. (FRANCHETTI, 2008, p. 265).

Leminski conseguiu unir em seus haicais uma visão espiritual oriental, nos quais fez uma reflexão sobre a vida, a técnica concretista, o trabalho com a forma, resultando em poemas representativos do seu modo de ver e sentir o mundo.

Um exemplo de haikai em que o autor junta o recurso técnico à arte zen e à concisão, com simplicidade, ligado a temas do cotidiano e que reflete sobre a existência humana com humor refinado, algumas vezes ácido, é este poema:

Pra que cara feia?  
Na vida  
Ninguém paga meia. (LEMINISKI, 2002, p. 97).

LEMINSKI, Paulo. **Paulo Leminski: melhores poemas**. 6. ed. São Paulo: Global, 2002.

Uma segunda característica da produção de Leminski é a presença da ludicidade, através dos jogos de palavras que fazia, conforme o poema acima, marcado “pela inocência e pelo deslumbramento” (FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 208). Entretanto, o poeta sempre mantém a perfeição da técnica, uma de suas marcas, mesmo não concordando com as teorias acadêmicas sobre a sua escrita. Talvez por isso, tornou-se um homem midiático eficiente, podemos dizer que, neste aspecto, avançado para o seu tempo, sintetizando em seus textos uma perfeita consciência do público para quem escrevia e do tempo em que vivia: “Incompreensível para as massas é toda a literatura que se faz hoje no Brasil. Massa analfabeta, massa ouvinte, massa telespectadora” (FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 218), ou seja, era um público que não tinha acesso à cultura letrada e à educação e que, para alcançá-los, fazia textos poéticos com um linguajar de fácil entendimento. Por sua concisão, o haikai era um meio de aproximação.

Um terceiro aspecto importante é que era muito versátil e livre, pois transitava, com grande facilidade por uma forma com rima e assonância, pelo verso branco, pelo espaço e pela forma física das letras e das palavras, e, assim, criava o poema visualmente. Franchetti (2008) ressalta a importância de Leminski para o fortalecimento e a fixação do haikai na literatura brasileira:

[...] no que diz respeito à tradição brasileira, o seu haikai representa um momento de espetacular adaptação da forma e do gênero ao português, combinando a ênfase na técnica da montagem ideogramática – a que era muito atento – com o apelo tradicional japonês de radicar o haikai numa prática, isto é, de vê-lo como um caminho de vida, uma forma de trazer a poesia para dentro do cotidiano, identificando-a à exteriorização elegante e bem-humorada da experiência sensorial mais elementar. (FRANCHETTI, 2008, p. 266).

Por caminhar livremente pelas formas poéticas, Leminski se apropriou do haicai e o adaptou aos temas do cotidiano da realidade brasileira, em alguns momentos em uma linguagem reflexiva e subjetiva, em outros, irônica e crítica. Em ambos, o conceito filosófico oriental do zen se faz presente ao sugerir um caminho espiritual de vida a ser seguido. A observação dos ideogramas japoneses, suas formas, suas representações imagéticas, seus detalhes, tão diferentes da língua portuguesa, contribuiu não só para a escrita dos haicais como também para outros tipos de poesia.

Mas, em determinado momento de sua trajetória poética, Leminski queria ir além dos limites da poesia concreta, conforme pode ser percebido em uma das cartas escritas para Régis Bonvicino, na qual chama os concretistas de “patriarcas” (BONVICINO, p. 63 *apud* FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 220): “descobri: a poesia concreta, para mim, é um cavalo. Para o cavaleiro, o cavalo não é a meta. Talvez, cavalgando a poesia concreta, eu chegue ao que me interessa: a minha poesia” (BONVICINO, p. 63 *apud* FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 220).

Ele busca uma poética própria, na qual as pessoas percebessem a sua marca, o seu modo de escrever e passa a defender uma poesia integrada à vida social, ao cotidiano, ao presente das pessoas e, por isso, retoma a comunicação com o leitor, recolocando-a em destaque, como percebemos em um fragmento de outra carta dirigida a Bonvicino: “quero fazer uma poesia que as pessoas entendam. q não precise dar um brinde um tratado sobre Gestalt ou uma tese de Jakobson sobre as estruturas subliminares dos anagramas paronomásticos...” (BONVICINO, p. 111 *apud* FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 221). O anseio do poeta é transcender os limites de classe, isto é, escrever para letrados e não letrados, com uma linguagem simples, objetiva, concisa e o haicai é o meio utilizado pelo poeta.

O desejo de expandir a poesia para classes menos favorecidas, econômica e culturalmente, iria conduzi-lo a ter contato com a música popular brasileira. Paulo Leminski afirmou, em outra carta para Bonvicino: “estou VIVENDO a tangência entre poesia e música popular” (BONVICINO, p. 171 *apud* FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 223). De certa maneira, fez uma experimentação zen ao passar pela música, pois em uma das cartas a Régis sintetizou-se: “sou zenmarxistaconcretista” (BONVICINO, p. 97 *apud* FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 224). De certo, a música foi uma vivência poética inovadora, ao compor letras de canção, e espiritual, ao ser mais um novo caminho de vida, importante para o poeta/músico.

Percebe-se que, influenciado pela filosofia zen presente no haicai japonês e incorporado na sua produção poética autoral, que vai além da escrita do poema de três versos, pois o percebemos em outras produções, e inclusive em sua existência, Leminski leva o zenismo

para sua fase como compositor. Ou seja, o poeta vivia a filosofia na qual acreditava na poesia, na música e na vida.

A obra de Leminski está muito ligada ao concretismo, porém, com relação ao haicai, quis mostrá-la como uma consequência do zen, um caminho de vivência, para uma evolução espiritual primeiramente, e estética posteriormente, característica não valorizada pela poesia concreta. Ele se interessou pelo curto poema japonês não somente pela sua forma ideogramática, como em razão da cultura, história e estética japonesa. Isso pode ser observado em seu texto intitulado “Rabiscos em direção a uma estética”, presente em *Ensaio e anseios crípticos* (1986), em que explica noções importantes do haicai japonês e salienta o estranhamento e a oposição à estética ocidental como pontos positivos para ampliar limites do haicai brasileiro e ser determinante para o exercício da escrita do texto poético.

Os haicais de Leminski caracterizam-se como tercetos de versos livres, cheios de humor e constituídos sobre uma ideia que se apoia na rima imprevista do primeiro com o terceiro versos. Essa forma foi praticada e difundida anteriormente por Millôr Fernandes em seus “hai-kais”. Comparemos um haicai de Millôr Fernandes (1997) e outro de Paulo Leminski (1998) e observemos as semelhanças citadas:

É meu conforto  
Da vida só me tiram  
Morto. (FERNANDES, 1997, p. 33).

FERNANDES, Millôr. **Hai-Kais**. Rio de Janeiro: L&PM, 1997.

– garçon, mais uma dose!,  
coração doendo  
de amor e arterioesclerose. (LEMINSKI, 1998, p. 106).

LEMINSKI, Paulo. **Vida**: Cruz e Sousa, Bashô, Jesus e Trótski. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1998.

Observamos nos dois haicais, além das características formais, uma leveza poética, ao abordar assuntos difíceis como a morte e a doença, podemos pensar em uma intertextualidade temática, pois pertencem ao mesmo campo semântico, se observarmos a escolha vocabular. Há uma aproximação entre eles, mesmo com a distância temporal de seus haicais.

Ao explicar o seu processo de criação de haicais, os quais demandavam dias de produção, em lugares e momentos inesperados, porque a ideia o atropelava e os escrevia em qualquer tipo de papel, Paulo Leminski (1998), no capítulo do livro que dedicou à Matsuó Bashô, assim se definiu como um poeta de haicai:

Magra é a safra de um poeta de haicai.

Já não bastasse a extrema escassez de meios que essa forma implica, algumas palavras, alguns buracos, o haikai demanda dias de brisa e mormaço, birita e desempenho, desespero e euforia, namoros e despedidas, só os piores e os melhores pedaços da vida.

Um belo momento, pinta:

saudades desfraldadas

nunca esqueço vocês

em minhas orações subordinadas. (LEMINSKI, 1998, p. 106).

O poeta nos explica o quão contraditório era o processo de criação de haicais, pois, para sintetizar com palavras um fato do cotidiano e suas percepções, precisava de dias para arrumá-los nos três versos, característica do poema japonês. Isto é um trabalho linguístico difícil, mesmo para alguém que costumeiramente trabalhava com as palavras. Cabe ressaltar que a escrita literária não é um processo fácil para os poetas, menos ainda para os alunos, que precisam ser incentivados para essa prática literária na escola desde a educação básica até o ensino médio e, parafraseando Leminski, ela “demanda dias de brisa e mormaço” (LEMINSKI, 1998, p. 106).

Os haicais de Paulo Leminski foram importantes e eficazes para a divulgação do gênero japonês, entretanto, depois de sua morte, sem a sua figura midiática, os haicais, classificados pelos críticos de literatura como “alternativos”, perderam o encanto. Franchetti e Doi (2012) criticam, nos poemas de Leminski, o apagamento da característica diferencial do tradicional haikai japonês em relação à proposta ocidental:

O sucesso foi grande, mas o preço foi apagar-se rapidamente aquilo mesmo que constituía a singularidade do haikai entre as formas poéticas. Desaparecia o haikai tal como disseminado no Ocidente por Blyth e Suzuki, borrando-se os seus traços mais característicos, que o definiam como gênero e promoviam o seu lugar de diferença em relação à poesia ocidental. Penso no despojamento linguístico, no caráter lacunar da expressão e, sobretudo, no *yūgen*, o mistério sutil que instaura um poema voluntariamente incompleto e aparentemente desprovido de artifício. No de Leminski, pelo contrário, o artifício – por meio da centralidade da rima, do trocadilho e da frase de efeito – é quase tudo. (FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 236-237).

Paulo Leminski adaptou o tradicional poema japonês à sua forma de escrever com uma linguagem simples, com humor, com ironia, os temas do cotidiano da realidade brasileira, utilizou a rima do primeiro com o terceiro versos, criou trocadilhos inesperados e, com isso, deixava o leitor surpreso, ao mesmo tempo que o fazia refletir sobre o que lia. Mesmo não sendo fiel as características tradicionais do haikai de Bashô, o qual estudou, como, por exemplo, ter presentes a natureza e a percepção do momento, o mistério sugerido através do não dito, inovou ao divulgar para um grande número de pessoas, através das mídias de sua época, as quais usou com sabedoria, o seu modo próprio, peculiar, único, de fazer haikai, que, pode-se dizer, era uma representação da sua maneira zen de viver. Por isso, é um dos maiores poetas de haikai do Brasil e a produção poética que deixou encanta e serve de exemplo para jovens poetas atualmente.

Por conta do sucesso de Leminski, outros poetas que praticaram o haikai foram deixados de lado. O professor Paulo Franchetti vê com desconfiança essa redução do haikai aos conceitos de facilitação da leitura do haikai propostos por Leminski, porque isso poderia criar um desinteresse pelo gênero, o que não ocorreu, pelo contrário, foi mais divulgado, angariou mais admiradores desse gênero poético e ganhou novas cores.

Essas cores chegaram ao mercado editorial brasileiro que publicou diversas obras, também para o público infanto-juvenil. Em 2002, Fred Góes e Álvaro Marins publicaram *Paulo Leminski: melhores poemas*, no qual há a seleção de vários textos do autor, incluindo haicais. Em 1990, o professor, e estudioso de Literatura Paulo Franchetti, em parceria com Elza Taeko Doi, escreveram um livro de antologia e de história do Haikai, intitulado *Haikai: antologia e história*. Em 2001, Alice Ruiz S publica *Desorientais: hai-kais*. Em 2008, a poeta publica *Dois em um*, com haicais e outros tipos de poemas, e, em 2015, publica *Outro silêncio: haikais*. De certo modo, uma trilogia poética com haicais.

Conforme dito anteriormente, o mercado editorial brasileiro voltado para o público infanto-juvenil demonstrou interesse e abriu espaço para a publicação de haicais dedicados às crianças. Em 2013, houve a publicação do livro *Haicais animais*, de Fred Di Giacomo, destinado ao público infantil, assim como, em 2014, *Zoo zoado*, de Fabrício Corsaletti. No ano seguinte, em 2015, *Haicais visuais*, de Nelson Cruz e, em 2018, *Chão de peixes*, de Lúcia Hiratsuka.

Na sequência de publicações sobre haicais para o público adulto, em 2014, a cantora e compositora Adriana Calcanhoto fez a sua antologia com os escritores brasileiros que escreveram esse gênero poético e, recentemente, em 2018, mais uma antologia de haicais brasileiros foi publicada e foi organizada por Rodolfo Witzig Guttilla.

É possível perceber, diante do exposto, como os autores brasileiros que produziram haicais deram uma identidade nossa a esse tipo de poema, com várias vertentes: a tradicional, a de inspiração zen, a descendente de Guilherme de Almeida, a inspirada nos ideogramas japoneses e a de base concreta. Esse sincretismo que desponta nelas e essa novidade deixam o nosso haikai com um diferencial importante ao se comparar com a origem do poema no Japão. É um novo momento do haikai na literatura brasileira, por desempenhar esse contraponto de muitas possibilidades de criação estética da poesia.

A contribuição que nossos poetas brasileiros que escreveram haicais deixam é a nova roupagem dada para o poema de origem japonesa, com características que mostram a forma como o brasileiro se expressa, ora com extrema ironia, ora com grande subjetividade, em poemas que alcançam um público mais amplo. Recordemos que Paulo Leminski gostaria de

escrever uma literatura que fosse entendida pela “massa analfabeta, massa ouvinte, massa telespectadora” (FRANCHETTI; DOI, 2012, p. 218), assim acreditava que poderia lhes dar a oportunidade de ter acesso a um gênero literário, a poesia, e conhecer uma forma diferenciada como o haicai, por exemplo.

É necessário lembrar que a cultura da maioria de alunos está ligada ao funk, ao samba e à religião, geralmente, evangélica, o que está relacionado à sua condição social. O estudo do haicai para esses jovens seria o aprendizado de uma cultura oriental, de um outra forma de viver, mas que não é tão distante deles, visto que alguns leem, conhecem, desenham mangás e animes. O haicai pode fazer uma intertextualidade com esse gênero, assim como pode ser um estímulo para o desenvolvimento de uma escrita literária e poética, além do desenvolvimento linguístico, pode ainda contribuir para seu enriquecimento cultural. Essas são boas razões, acredito eu, para o seu estudo em sala de aula.

Por todo esse histórico importante, precisamos ver como o ensino da literatura e do haicai aparecem nos documentos oficiais brasileiros que norteiam a educação nacional. No próximo capítulo, faremos um breve estudo sobre esse tema.

### 3 O ENSINO DE LITERATURA E DO HAICAI NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Antonio Candido, importante professor e crítico literário, ressalta a função humanizadora da literatura, distinguindo três aspectos: como construção de objetos autônomos com estrutura e significado; como forma de expressão dos indivíduos e dos grupos; como forma de conhecimento. Ele assim observa: “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto* construção” (CANDIDO, 1995, p. 177, grifo do autor). O aluno tem o direito de ter a literatura como um dos pilares de sua formação como indivíduo. Nesse sentido, Candido afirma a necessidade do aluno de ter acesso à literatura:

[...] ela é uma necessidade universal imperiosa, e porque fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético. Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão (CANDIDO, 1995, p. 179-180).

A humanização, para Antonio Candido, é um processo que engloba “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 1995, p. 180) a valorização da cultura, a literária inclusive, o respeito ao outro e a sua diversidade. A literatura promove essa humanização quando ficamos atentos à sociedade e ao semelhante, abertos para a natureza, tornando-se um processo de aprendizagem individual e coletivo.

O livro *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi e outros autores, datado do início da década de 1980, foi um dos autores que apontava para a centralidade do texto como uma unidade de trabalho (BRASIL, 1998, p. 7-8). A obra embasou os PCN para que o texto fosse o personagem principal, ou seja, para que a partir dele se estudassem aspectos relacionados à língua. Observamos que a intenção dos PCN é fazer com que os alunos sejam habilitados a aprender as diferentes linguagens, estando a literatura aqui subentendida. Todavia, a literatura aparece como acessório ao ensino da linguística e dos gêneros textuais.

Em algumas escolas, talvez uma minoria, infelizmente, literatura não é valorizada, é utilizada como pretexto, ou seja, é um meio para se ensinar outros assuntos, conforme afirmou Marisa Lajolo (1984, p. 52). Posteriormente, a autora repensou essa afirmação e a considerou um equívoco e escreveu que o texto é o registro individual e coletivo de histórias do autor e do

leitor e pode ser utilizado para o ensino gramatical e textual (LAJOLO, 2009, p. 104). O termo linguagens é explicado adiante no documento:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (LAJOLO, 2009, p. 18).

No intuito de integrar a literatura à leitura, lançou-se sobre a disciplina, nos pressupostos dos PCN, uma nuance de desimportância, como se ela apenas compusesse uma lista de gêneros a serem estudados. Mais recentemente, a professora Ana Crélia Dias (2016), ao analisar a função da literatura nos PCN, mostra uma visão divergente do que é proposto pelo documento: “A função estética da literatura não é acessória, e a escola — além dos cursos de Letras, em nível mais aprofundado — é a principal porta de entrada do leitor nesse universo” (DIAS, 2016, p. 218). É necessário compreender que o texto literário é muito importante para o desenvolvimento do leitor, pois estimula a criatividade, a reflexão sobre si mesmo e sobre a sociedade, isso vai muito além de utilizá-lo somente com uma abordagem gramatical. Vê-lo dessa forma, é desvalorizar o seu papel na construção do leitor literário.

Há alguns caminhos que levam à disseminação da literatura nas escolas. Uma primeira possibilidade de aceitação literária acontece através do empréstimo de livros da sala de leitura, ato incentivado pelos professores, que também estimulam a leitura literária, quando ela existe; outra é através dos textos literários presentes nos livros didáticos, um caminho importante que incentiva os jovens para a leitura literária, e a terceira, muito presente nas salas de aula: a seleção textual feita pelo professor e levada para os leitores iniciantes.

Cabe, então, pensar: o que é a leitura literária? Qual é a sua real especificidade? Annie Rouxel (2012, p. 278) afirma que, na literatura, “é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular”, ou seja, é o sujeito leitor que, com a sua subjetividade, torna-se um coautor, quando verbaliza as suas impressões a respeito do que leu. É o leitor deixando seu “olhar”, sua impressão sobre uma obra. Essa é a função da leitura literária. Acredito que alguns professores não sabem o que é a leitura literária, uma vez que na sua licenciatura, dependendo da época da formação, não havia divulgação e, se havia, alcançava poucos. Sou um exemplo desse grupo, pois não a conhecia, foi através do ProfLetras que tive a oportunidade de estudá-la, através de textos acadêmicos que a destacavam, assim como a sua consequência, a escrita literária, outro conceito novo, desconhecido para mim e, creio, para tantos colegas da área.

Conforme dito, no ProfLetras, a aprendizagem sobre a escrita literária foi muito importante, pois, muitas vezes, não dimensionamos o quanto ela é difícil para alguns alunos e só nos damos conta quando vemos sua dificuldade na criação de um texto literário, ou quando nos propomos a praticar essa escrita e entendemos algumas dificuldades que os meninos e meninas apresentam. Com a prática da criação de alguns haicais autorais, ação sugerida pelo professor orientador, pude compreender que a escolha vocabular, a concisão, a escolha temática, a dimensão imagética são parte de um exercício recorrente e não esporádico. Esse trabalho requer um esforço mental, linguístico e poético para que o resultado estético possa ser alcançado e possa ser compreendido pelos leitores.

Assim, promover a escrita literária é possibilitar que o aluno escreva seus textos, poéticos ou não, a partir do momento que percebe que pode usar a língua portuguesa em sentido conativo, ou seja, pode “brincar” com o sentido das palavras, perceber a importância da linguagem para a construção semântica do texto literário, conforme salienta Annie Rouxel no livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013, p. 193): “A literatura é, no entanto, uma prática linguageira específica e complexa.” Possibilitar ao aluno a percepção de que é possível, e libertador, escrever um poema, por exemplo, de formas diversas no papel, criando inúmeras maneiras de leitura e de participação dos diversos sentidos do texto literário, ou seja, um ser ativo, pois, segundo Rouxel (2013, p. 199), “está presente no texto que produz”. Incentivar a escrita literária é um trabalho difícil e insistente, entretanto, como disse, muitos professores não a conhecem, eu não a conhecia antes de ingressar no mestrado profissional.

Voltando aos PCN, segundo o documento, a literatura está presente na variedade de gêneros textuais que os alunos aprenderão na escola. Não é dado um destaque para o estudo da literatura no ensino fundamental, sendo ela tomada quase que como mais um tema transversal. O documento esclarece da seguinte forma a razão de o texto literário estar presente na escola no ensino fundamental: “Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real [...] o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 26-27). A literatura seria um conhecimento a mais, apreender sua visão estética e interpretação diferenciada do real, todavia isso é pouco, se considerarmos a importância para a formação do leitor literário.

Já na BNCC, com caráter normativo, há o campo artístico-literário, que dá destaque especial para a Literatura, incentiva a formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental para que este possa compreender as diversas possibilidades de leitura do texto literário, sua diversidade de gêneros textuais e poéticos, e fruí-los. Destaca-se o ensino da poesia, porque, segundo o documento, com ela, vai “se alcançar a dimensão imagética,

constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética” (BRASIL, 2018, p. 138).

Em uma análise comparativa de ambos os documentos, percebemos que houve um avanço na BNCC, ao se compreender a necessidade de ensinar a leitura literária para o ensino fundamental e salientar a importância da poesia e seu ensino para a sala de aula, algo não citado nos PCN.

Numa palestra sobre o papel da literatura na formação do homem, na sociedade brasileira para o progresso da ciência, Antonio Candido (1995) chamou a atenção para alguns aspectos paradoxais do tema:

[...] há “conflito entre a ideia convencional de uma literatura que *eleva e edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. (CANDIDO, 1995, p. 176, grifos do autor).

A literatura não deve ser utilizada para ensinar conceitos morais discriminatórios, os quais uma parte da sociedade considera como fundamentais. É o oposto disso, ela mostra visões diferentes de um mesmo comportamento social, que não pode ser relativizado em bem ou mal. O texto literário nos leva a entender e refletir sobre o que há no meio social. Isso é o que o professor Antonio Candido chama de humanização.

Os documentos oficiais reforçam o aprendizado convencional da literatura como mais um componente curricular que acrescente cultura para os alunos. Entretanto, mais que isso, a educação literária humaniza as pessoas, visto que os leitores, em um texto literário, podem se colocar no lugar do outro, o que amplia a sua visão de mundo sobre os problemas apresentados na ficção.

Em outra parte dos PCN, há a reafirmação da educação literária para a ampliação da leitura pelos jovens, em que se reforça o aprendizado literário tradicional nas escolas brasileiras. Retomemos tal trecho já enunciado:

Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade.  
Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para

a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura (BRASIL, 1998, p. 71).

Entretanto, na BNCC é proposta uma mudança no ensino da literatura, ao dizer “que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora (...)” (BRASIL, 2018, p. 138). Notam-se claramente as ideias do professor Antonio Candido neste trecho do documento sobre a educação literária e sua função, daquela que extrapola o ensino historiográfico, funcional e gramatical para um que é reflexivo, social e marcante para o ser humano. Nesta mudança de paradigma, a BNCC, teoricamente, estaria mais de acordo com as propostas do professor e mais de acordo com a realidade da sala de aula e da sociedade, porém, no dia a dia da escola, há algumas divergências.

Um exemplo do que é notável em uma razoável parcela das escolas brasileiras, é uma confusão entre educação literária com o ensino das teorias literárias e da historiografia, muito observável no ensino médio. Segundo o fragmento dos PCN acima, a educação literária deve permitir que o aluno se aprofunde mais na leitura literária, à medida que for tendo contato com os textos mais complexos e estéticos, ou seja, que saia de uma interpretação textual mais simples e avance para outras mais profundas, sendo capaz de relacioná-las com outras, praticando a intertextualidade e, com o tempo, que possa avançar culturalmente na perspectiva da ampliação dos conhecimentos.

Na BNCC, indica-se que a literatura seja trabalhada a partir de uma “intertextualidade temática” (BRASIL, 2018, p. 139), polifônica, para que os alunos identifiquem as “diferentes vozes nos textos” (BRASIL, 2018, p. 139), e possam compartilhar suas leituras uns com os outros. Seria uma educação, segundo Candido (1995), que transformaria os indivíduos, tirando-os da inércia e os colocando para a reflexão, tendo como base o texto literário. Entretanto, não está claro no documento o que seriam as “diferentes vozes” textuais, como os alunos a identificariam e se o objetivo literário seria apenas esse.

A intenção da LDB e dos PCN é que os alunos possam ser preparados para se comunicarem de acordo com a situação linguística, escolherem o melhor gênero textual de acordo com o que precisarem para se expressar (um poema, uma crônica ou uma carta, por exemplo). Não há nesses documentos nenhuma menção ao haicai, apenas ao termo poema, ressaltando-se a importância do uso desse tipo de texto como mais uma variante a ser trabalhada em sala de aula.

Percebe-se, na Base, a importância dada a aspectos linguísticos presentes nos textos, todavia, no campo artístico-literário, há a valorização dos aspectos literários, o que, de certa

forma, é um avanço se comparada a legislação anterior. Nota-se o uso do texto literário como pretexto para o ensino gramatical, porém, é preciso ir além dessa forma tradicional de ensino, para que se enxergue a literatura a partir de uma visão social, fundamental para o desenvolvimento da leitura de mundo pelos alunos e as novas mídias surgidas a partir do desenvolvimento tecnológico mais atual podem contribuir para os novos significados que são construídos a partir delas.

Conforme apresentado anteriormente, a BNCC lista dez competências específicas da Língua Portuguesa, para o segmento ensino fundamental. O senso estético a ser buscado nas práticas de leitura literária aparece na nona competência apresentada. O documento fala da fruição e necessidade de valorização da literatura e de outras manifestações de arte e cultura para que se acesse o lúdico, a imaginação e o encantamento (BRASIL, 2018b, p. 87).

Antonio Candido (1995), de certa forma, já falava sobre o conceito de fruição indicado na BNCC, ao dizer que “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.” (CANDIDO, 1995, p. 186). O autor dizia que a literatura é uma necessidade, um direito, à medida em que nos faz entender sobre os sentimentos, quando desenvolvemos uma visão crítica e reflexiva do mundo em que vivemos e, assim, tornamo-nos pessoas livres. Portanto, ao falar sobre a negação da fruição literária, Candido expõe a falta de acesso à literatura. Esse impedimento faz com o ser humano perca a sua liberdade, ou seja, a sua humanidade.

Porém, nesse documento – a BNCC –, a literatura ainda é mostrada de maneira tradicional, pois ela não é vista como essencial à formação humana, logo não há um componente curricular específico para essa disciplina, uma indicação de desprezo, algo já presente na “Matriz de Referência do ENEM<sup>6</sup>, nos PCN e na LDBEN<sup>7</sup>, portanto, não se inicia uma “nova era” na educação brasileira” (PORTO; PORTO, 2018, p. 17), porque mantém a divisão em cinco áreas de conhecimento, já presentes em documentos anteriores, alicerçada em competências e habilidades, termos muito utilizados pelo mercado de trabalho, indicando os conteúdos básicos para a formação dos alunos no ensino fundamental, que segundo a BNCC, “pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes” (BRASIL, 2018b, p.62).

Porém, essa divisão em competências e habilidades mostra que os alunos terão um aprendizado mínimo que os prepare para o mercado de trabalho, ou seja, para o seu “projeto de vida”, mantendo, assim, as consagradas disciplinas existentes nas escolas brasileiras. Infelizmente, a escola brasileira vem preparando os alunos há alguns anos para serem

---

<sup>6</sup> ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

<sup>7</sup> LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

trabalhadores subservientes, que não questionem atitudes errôneas de seus patrões e aceitem o mínimo que conseguirem com o seu trabalho de bom grado.

Dalvi e Ponce, no artigo “Didática da literatura: problematização de uma tendência em vias de hegemonização” sobre a educação brasileira salientam:

[...] agora é o indivíduo que terá que adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho precarizado e com direitos cada vez mais rarefeitos, de modo que a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual. (DALVI; PONCE, 2021, p. 31).

Acreditamos que, por isso, a literatura fique restrita a uma interpretação superficial, inserida na área de linguagens, no componente língua portuguesa, o que sinaliza uma não valorização do trabalho com a leitura literária e o texto literário. Isso reforça um ensino de literatura não eficaz e faz os jovens o acharem enfadonho e chato, afastando-os dessa importante educação. As autoras Ana Paula Teixeira Porto e Luana Teixeira Porto, no artigo “O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental” nos explicam sobre a ausência da valorização da literatura na BNCC

Ademais, a literatura continua sendo percebida como um objeto de manifestação artística e cultural, da mesma forma que o são letras de hip hop, por exemplo. Isso fica claro na enumeração das competências específicas da área de linguagens, nas quais em nenhuma das seis competências a palavra literatura aparece, o que reforça a tese de que a literatura tem valor menor na proposição de documentos como a BNCC. (PORTO; PORTO, 2018, p. 18).

A melhor proposta seria ensinar literatura como um dos meios para se desenvolver a leitura e a produção textual autoral, ou seja, para se expressar a visão de mundo do aluno através das palavras, para, assim, ser um caminho transformador do leitor em um sujeito crítico e reflexivo. O texto literário pode ser usado para ensinar várias concepções (gramaticais, linguísticas, literárias), caberá ao professor direcionar o seu uso em sala de aula.

Há que se destacar outro fator que pode colaborar para o apagamento do ensino de literatura em prol do letramento digital na BNCC, o que “reforça a perspectiva da educação “utilitária” para o mercado de trabalho” (PORTO; PORTO, 2018, p. 19), porque se enfatiza o ensino de diversos textos digitais, uma indicação de que seriam mais importantes, porém, ao fazer isso, é notável a não preocupação com a formação literária do jovem do ensino fundamental. Não se está afirmando que ensinar textos digitais para os alunos não seja importante para o aprendizado, mesmo já participando deste universo desde pequenos, todavia a educação literária deveria ser primordial, pois estimula a leitura, a escrita e a criatividade linguística, um ganho para a vida pessoal e acadêmica dos jovens.

Outra importante questão é que o conceito de leitura literária está muito idealizado, distante da sala de aula, conforme destacam os professores Marcel Alvaro de Amorim e Victor Alexandre Garcia Souto (2020): “A leitura literária, por sua vez, fica mantida em um patamar altamente idealizado nos descritores da BNCC, condenando o leitor a uma projeção que não cabe na realidade da sala de aula.” (AMORIM; SOUTO, 2020, p. 110).

A leitura literária proposta no documento, assim como o leitor literário, são conceitos idealizados, distantes do perfil dos alunos de ensino público, que temos na sala de aula. Apresentam-se três perfis, a saber: aqueles que não leem um livro, tampouco frequentam a sala de leitura da escola; outros que vão pouco e buscam leituras “fáceis”, tais como histórias em quadrinhos, textos curtos narrativos, e um grupo, bem menor, que escolhem romances e poesias. Com essa diversidade de leitores, a Base, poderia buscar um meio termo para que alcançasse todos e não os excluíssem.

As habilidades e competências propostas na BNCC, também idealizadas, não podem ser utilizadas para unificar alunos em todo o território nacional, pois se deve considerar a diversidade cultural existente em nosso país continental. Ao se fazer isso, são colocados à margem do processo educacional aqueles que mais necessitam da escola pública: os pobres. Acredito que tais habilidades estão distantes até mesmo do ensino privado, pelo mesmo motivo citado anteriormente.

São cinco os campos de atuação no ensino da Língua Portuguesa listados pela BNCC, já verificamos isso nesta dissertação. Valorização da literatura e formação do leitor literário são itens enfatizados a partir da fruição. Salienta-se ainda no documento que se deve dar destaque à dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora da literatura e da arte em geral, em vez de centralizar sua dimensão utilitária (BRASIL, 2008b, p. 138).

No entanto, a noção de fruição não está clara no documento. Os professores Amorim e Souto (2020, p. 111) indicam essa lacuna ao afirmarem que “o documento apresenta um conceito por demais abstrato, em vista de ser um termo mal desenvolvido, fato já refratado desde as OCEM<sup>8</sup> (MACHADO, 2017)”.

Ainda segundo os autores, o conceito de leitor-fruidor “[...] apresenta um molde muito amplo do que seja um leitor ao estipular que o aluno conseguirá ‘firmar pactos com a leitura’ [...]” (AMORIM; SOUTO, 2020, p. 111), ou seja, a concepção não está claramente definida no texto. Nota-se uma falta de clareza na Base do que é fruição e do que seria um leitor-fruidor, principalmente para os professores que não têm acesso aos textos acadêmicos e cursos de

---

<sup>8</sup> Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

extensão ou de especialização ou de mestrado, entre outros. Quem lê pode ter um entendimento errado ou nem entender por não ter conhecimento do que se trata.

Assim, para entendermos o que é a fruição, indagamos: o que significa o termo? Segundo o Dicionário Online de Português, indica “ação, desenvolvimento ou efeito de fruir”, “ação de aproveitar ou usufruir de alguma oportunidade”, “utilização prazerosa de algo; gozo” (FRUIÇÃO, 2021, n. p.). Fruir é aproveitar alguma coisa, sentir prazer com o que é feito.

Para entender o conceito de fruição, fomos à sua origem em Roland Barthes, em *O prazer do texto*, que explica, e diferencia, o texto de prazer, aquele “ligado a uma prática confortável de leitura” (BARTHES, 2015, p. 20), ou seja, uma leitura que agrada o leitor, que não o transforma, apenas o entretém; do texto de fruição, aquele que desestabiliza o leitor, porque o faz refletir sobre o que lê, tira-o da zona de conforto, ou seja, “faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor [...]” (BARTHES, 2015, p. 20-21). É possível pensarmos que o conceito de fruição na BNCC seria a leitura que leva o aluno a rever suas concepções sobre o mundo, logo, ele se transformaria no leitor-fruidor.

O conceito de fruição aparece mais bem esclarecido no componente curricular de Artes no ensino fundamental, o qual indica trabalhar o conceito artístico e o valor estético, divide-se em seis dimensões do conhecimento e uma delas é a fruição, assim conceituada (BRASIL, 2018b, p.195):

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.

Percebe-se que se utiliza a palavra fruição relacionada ao conceito de texto de prazer em Barthes, como algo que busca sensibilizar o aluno e o incentivar a conhecer a cultura e suas diversas manifestações.

Fruição literária, por consequência, é ter prazer com as leituras de textos literários. Para mim, no entanto, vai além, é difundir para os outros alunos sobre a sua leitura particular, ou seja, divulgar como a obra literária o tocou, como o transformou e como contribuiu para a sua reflexão sobre si mesmo e sobre a sociedade em que vive, isto é, como contribuiu para ajudá-lo a ser um leitor literário mais atento. Vicent Jouve (2013), em seu texto “A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas”, ensina-nos que “A leitura de um texto também é a leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o.” (JOUVE, 2013, p. 53).

Porém, esses conceitos (fruição e leitor-fruidor) poderiam, e deveriam, ser mais bem esclarecidos no documento para que o trabalho com a leitura literária e com o leitor literário realmente acontecesse de forma eficaz.

Para que o texto literário promova a fruição, é necessário que aluno e professor leiam o texto, apropriem-se dele, vivam essa experiência estética em sala de aula, porque, se isso não ocorrer, a dimensão humanizadora não se realiza. A professora Ana Crélia Dias (2016) observa: “Voltando à premissa de que para haver aula de literatura é preciso ter leitura do texto, argumentamos que o estudante, junto com o professor, precisa viver a experiência estética de apropriação da literatura” (DIAS, 2016, p. 219). É importante que o professor de Língua Portuguesa leia o texto em sala de aula para os seus alunos e peça-lhes que façam a sua leitura, silenciosamente ou não, para que os jovens tenham contato com ela, pois podem descobrir no texto características não notadas e viver novas experiências literárias, como, por exemplo, ser um mediador para algum colega.

A BNCC ressalta a importância da literatura, de sua fruição e do desenvolvimento do leitor, que deve ser capaz de entender e compreender as várias leituras do texto. Porém, o documento apresenta a fruição a partir de um posicionamento puramente estético e deixa de lado uma concepção de leitura literária crítica. Seria possível o leitor fruidor, sozinho, desbravar as várias facetas de um texto literário?

O professor tem papel fundamental para ajudar os alunos nesse trabalho fascinante com o texto. Cecília Bajour (2012) ressalta que os múltiplos sentidos, intermediados com o auxílio do professor, evidenciam as maneiras pelas quais as crianças são capazes de construir leituras e teorias complexas quando há livros que as convidam a fazê-lo, o que reforça o pregado pela BNCC:

Esses múltiplos sentidos, qualificados pela intervenção interessante e interessada do professor, evidenciaram as maneiras pelas quais as crianças, muito embora careçam de linguagem especializada, são capazes de construir leituras e teorias complexas quando há livros que as convidam a fazê-lo (BAJOUR, 2012, p. 111).

A mediação do professor em sala de aula proporciona que os alunos consigam pensar em leituras variadas para o mesmo texto literário, mesmo que os livros existentes na sala de leitura da escola não sejam “interessantes” para os jovens leitores. Se forem orientados para fazer a leitura literária, eles conseguirão, de acordo com o seu repertório linguístico, expressar que interpretações fizeram a partir de um único texto. É necessário ressaltar que o professor/mediador deve selecionar os livros previamente para que possa conduzir a leitura e perceber as possíveis leituras que possam aparecer.

A BNCC cita ainda a necessidade de se aprender poesia e fortalece a importância do seu uso em sala de aula, apesar de dar mais ênfase aos aspectos linguísticos do que os literários. Conforme a BNCC, já vimos, destacam-se na poesia os efeitos de sentido e a dimensão imagética alcançada por via das metáforas e metonímias.

Ensinar poesia em sala de aula mostra aos alunos a importância da criatividade linguística, ao se poder usar as palavras com seus significados diversos, leva a compreender que a linguagem poética é uma construção imagética, pois, ao se combinar termos se constroem imagens mentais que algumas vezes não são traduzíveis na língua, mas sentidas pela alma e, quando isso acontece, significa que a sensibilidade estética foi desenvolvida e o meio utilizado foi a poesia, muitas vezes deixada de lado na sala de aula. Saliento que essa não é uma atividade fácil de ser realizada.

Como a poesia é um caminho para se desenvolver a estética literária, o campo artístico-literário destaca a potência da arte e da literatura em sala de aula, para que os alunos possam ter contato com diversificados valores sociais. Voltemos neste ponto ao trecho da BNCC que explicita a temática dos valores:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2018b, p. 139).

As artes e a literatura, nosso foco, permitem que alguns valores sociais discriminatórios enraizados na sociedade brasileira possam ser questionados a partir do momento em que os alunos leem obras literárias. Segundo o professor Antonio Candido “A literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial [...]” (CANDIDO, 1972, p. 84), ou seja, o texto literário contribui para a formação intelectual, para o desenvolvimento da sensibilidade e para o amadurecimento da criticidade, por isso, não há como enquadrá-la em uma disciplina que se afaste da sociedade e fique apenas no plano estético, conforme proposto pela BNCC. É a literatura como caminho para pensar as questões sociais, expressar um sentimento coletivo. Esse contato com as diferenças e o respeito a elas contribui para a humanização dos alunos.

A BNCC, utilizando as concepções de Candido, preconiza que uma sociedade justa, que respeite os direitos humanos, passe pelo aprendizado da arte e da literatura, sendo este um direito intrasferível (1995, p. 191). Mas, será que a Base, quando indica conceitos de ensino de literatura e de leitura literária mais conservadores, está sendo justa? Cremos que não, pois não

há o espaço para que o aluno se posicione criticamente, pois, como explica Amorim e Souto (2020):

[...] pensando no caráter formativo da Base, um condicionamento na leitura do estudante, uma concepção pedagógica que sugere um leitor cartesiano, que seja autônomo o suficiente para conseguir atingir os possíveis caminhos criados pelo autor, como se a fruição automaticamente fornecesse tais possibilidades. (AMORIM; SOUTO, 2020, p. 115-116).

A base propõe um leitor capaz de extrapolar os limites da leitura proposta pelo autor. A fruição textual permite que ele faça as suas leituras, sim no plural, de um único texto, que seja independente, criativo, coautor, que leia as entrelinhas. Caso não se liberte de ver o texto por apenas um prisma, não terá a autonomia necessária para ser um sujeito leitor, sendo facilmente manipulado por quem escreve. Não é isso que se espera da leitura literária.

Como já apresentado, ao explicar a necessidade da poesia em sala de aula no ensino fundamental, um dos aspectos citados pela BNCC é “se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética” (BRASIL, 2018b, p. 138). Há outros gêneros textuais e poéticos, em que a dimensão imagética está presente e pode ser associada a uma das características do haicai, que é a construção, pelo leitor, de cenas mentais com base na leitura dos poemas.

Conforme evidenciado na metodologia desta dissertação, a palavra haicai aparece na BNCC, pela primeira vez, na seguinte habilidade EF69LP53, em que aparece em uma lista de exemplos de poemas de forma fixa postos entre parênteses “quadras, sonetos, líras, haicais etc” (BRASIL, 2018b, p. 161).

Na habilidade citada, então, o haicai aparece como um dos exemplos de texto poético que possui uma forma fixa. Observamos na menção à forma poética em questão uma valorização, pois se incentiva sua leitura e sua escrita e pode estimular nos alunos do ensino fundamental II a uma produção autoral desse gênero poético.

O termo haicai e a valorização do seu ensino e do poema concreto, indicando uma ligação entre eles, aparecem na habilidade que trata de como o aluno deve expressar sua avaliação sobre o texto lido: “(EF89LP33) [...] poemas de forma livre e fixa (como *haicai*), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores” (BRASIL, 2018b, p. 187, grifo nosso). Na mesma página, o documento indica a necessidade de o aluno parodiar poemas e criar textos em versos e explorar seus recursos sonoros e semânticos, tendo como exemplo o haicai e outros tipos de poema para o acréscimo dessa habilidade:

(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, *haicais*, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido (BRASIL, 2018b, p. 187, grifo nosso).

Nessa outra habilidade, o haicai é apresentado como algo a ser utilizado para se trabalhar recursos linguísticos, sonoros e semânticos, o que valoriza a importância do seu ensino para os alunos, considerando sua potencialidade para a produção autoral poética, pois estimula a escrita literária e linguística e a reflexão sobre elas. Dessa forma, pode contribuir para a sua leitura pelos jovens.

A leitura dos documentos oficiais que orientam a educação brasileira nos leva a notar que a BNCC aponta a literatura e a poesia como caminhos que permitem ao leitor chegar a uma leitura de fruição, tal conceito não havia na LDB e nem nos PCN, em que a educação literária era mais uma forma de habilitar o indivíduo para novas linguagens.

O desenvolvimento do leitor fruidor não significa se prender a uma leitura superficial do texto poético, na verdade possibilita que os jovens aprendam a ler o que está subentendido. Trata-se de um leitor capaz de completar os “silêncios” (BAJOUR, 2012) existentes no texto, de estabelecer relações a partir do entendimento do uso de figuras de linguagem, como, por exemplo, metáforas e metonímias e de relacionar um texto com outros, compreendendo o conceito de intertextualidade na prática, o que o ajudará na construção de aprendizagens subjetivas para a sua vida.

Cecília Bajour (2012) acredita que os silêncios presentes na linguagem poética são uma maneira de possibilitar ao leitor construir as suas aprendizagens para a arte e para a vida, conforme vimos inclusive na introdução deste trabalho, quando Bajour afirma que:

Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida. Nem todos os silêncios precisam ser preenchidos, menos ainda aqueles que constituem o modo de ser de gêneros como o fantástico, o humor absurdo e a poesia (BAJOUR, 2012, p. 35-36).

Os silêncios existentes nos textos literários levam o aluno a refletir sobre o não-dito, sobre o que o autor deixou em aberto, lacuna que não é obrigatoriamente completada pelo jovem leitor. Porém, poderá fazê-lo entender que a obra poética, assim como a vida, é feita de reticências, de pausas não preenchidas e que nos fazem crescer como seres humanos. Por isso, o estudo literário é importante e necessário no ensino fundamental II, pois o seu aprendizado e sua relação com a realidade são potencialmente humanizadores, uma vez que pode contribuir

para que o aluno desenvolva a observação crítica da sociedade, reflita sobre ela e seja um agente que possa, talvez, auxiliar na sua mudança.

A BNCC, documento oficial da educação brasileira, é recente, e professores fazem críticas a ela, alguns por não conhecerem o documento, outros por entenderem que ela deixa dúvidas com relação à aplicação dos conteúdos em determinadas séries. Porém, a Base reconhece a importância de se ensinar diversos gêneros aos jovens do ensino fundamental, um deles é o haicai, uma vez que sua origem, sua história, sua forma, seus temas, sua ambientação em terras brasileiras e a sua contemporaneidade contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita literária. De fato, isso é um marco importante por fazer este reconhecimento, confirmando as palavras de Adriana Calcanhoto (2014, p. 11):

Pois o haicai é a forma mais praticada no Brasil; pratica-se mais haicai hoje do que o soneto no século XIX. Na sonda lançada para a órbita de Marte pela NASA, acoplado ao foguete, está um haicai do poeta brasileiro Donny Correia. Ou seja, em breve até os marcianos estarão lendo haicai brasileiro. (CALCANHOTO, 2014, p. 11).

Adriana Calcanhoto, uma apaixonada por haicais, afirma que, atualmente, esse tipo de poesia é muito escrito, é mais divulgado e praticado em solo brasileiro ao se comparar com a produção do século XIX. É provável que a internet tenha colaborado para o acesso das pessoas a eles, visto que há livros virtuais para serem baixados, sites que explicam o gênero, redes sociais que são utilizadas por poetas para mostrar seus haicais. Portanto, é um texto literário com ampla difusão.

Na próxima seção, volto meu olhar para entender como o haicai aparece nos livros didáticos do ensino fundamental II, quais livros de poesia com haicais estão disponíveis na sala de leitura e, se estão, quais as atividades desenvolvidas pelo professor mediador da sala de leitura e os livros de haicais infantis disponíveis no mercado editorial brasileiro.

#### 4 POR QUE ENSINAR POESIA PARA OS ALUNOS DO FUNDAMENTAL II?

Neste capítulo, antes de qualquer coisa, explicarei o motivo da opção pela poesia, especificamente o haicai, para desenvolver o projeto da dissertação. Acredito que um breve histórico pessoal ajudará a situar o leitor nesse entendimento.

Tenho mais experiência no ensino de literatura para o ensino médio, 27 anos. Habitualmente, a trajetória que se faz com esse aluno que chega a esse segmento passa pelos conceitos da historiografia literária primeiramente; depois, costuma-se conceituar literatura, vê-se o que são os gêneros literários e o que são as figuras de linguagem, para que se chegue, posteriormente, às escolas literárias, com o objetivo de situá-las historicamente e verificar a sua importância para a construção social enquanto manifestação artística. Correto ou não, é o que eu e muitos outros professores de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira fazemos. Sobre esse tipo de ensino, Flávia Maia Bomfim (2015) nos alerta que:

A função então de uma aula de literatura seria centrar-se nos significados do texto e usar a historiografia e a teoria literária. Às vezes, vemos o contrário em muitos casos: o texto servindo de pretexto exclusivamente para se obter informações sobre estilos de época e características do autor ou até mesmo para o estudo das regras gramaticais. (BONFIM, 2015, p. 186).

Com o estudo das escolas literárias, os alunos têm um contato mais superficial com textos em prosa e com textos poéticos de diversas épocas. Percebo uma dificuldade no aprendizado deles, muitas vezes em função do vocabulário que desconhecem e ainda sobre o que é Literatura, o que se estuda nessa disciplina, há também dificuldade de relacionar conhecimentos históricos a manifestações artísticas do período literário estudado, o que dificulta o entendimento.

No ensino fundamental II, da rede municipal do Rio de Janeiro, com dez anos de atuação, percebi que não há o ensino de literatura brasileira enquanto conteúdo curricular incluído na disciplina Língua Portuguesa, como ocorre na rede estadual, no ensino médio, porém as crianças e jovens têm acesso aos textos literários e os leem, presentes nos livros didáticos recebidos pelo Programa Nacional do Livro didático (PNDL), às apostilas produzidas por uma equipe da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Além disso, existe sala de leitura na escola e há textos diversificados, selecionados previamente, que levo para a sala de aula, procuro incentivar a leitura e a necessidade de respeitar o aluno leitor, ao buscar o silêncio para que se atentem ao que está sendo lido.

Sobre essa autonomia da escolha de material, Flavia Maia Bomfim, no artigo “A literatura é um direito. Uma necessidade?”, baseada nas Orientações Curriculares para o Ensino

Médio, afirma que o professor deve “[...] lançar mão de seu próprio repertório responsável por sua formação para compartilhar experiências de leitura com seus alunos” (BONFIM, 2015, p. 192). A diversidade textual é importante para que os jovens possam conhecer os gêneros existentes e as diferentes maneiras de se expressar na língua.

Os textos literários na educação básica aparecem para que os alunos sejam estimulados a desenvolver uma produção textual literária, basicamente a escreverem um poema bem simples, um pequeno conto ou uma crônica, ou seja, a produzirem algo sem muito detalhamento.

O que percebi nesse tempo na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, é que os textos em prosa são recebidos de forma mais natural pelos alunos, principalmente os narrativos, visto que contar uma história, seja ela qual for, é mais presente no dia a dia deles. Nas provas de produção textual bimestrais, o que se pede geralmente é o desenvolvimento de textos em prosa. De certo modo, posso pensar numa familiaridade, algo já discutido pelos professores Armando Gens (2010) e Hélder Pinheiro (2018).

E a poesia? Como chega para os alunos? Como a recebem? O que acham dela? Chega através dos materiais citados anteriormente e a vem como algo “distante” da sua realidade, pois quem faz esse tipo de texto, para eles, é um artista. Enxergam o poeta como um ser de doutro mundo, como se não fosse real, como se não fosse um ser de carne e osso como eles. Não se sentem preparados para escreverem poemas. Não se acham e não se sentem capazes de criarem textos poéticos. Hélder Pinheiro nos sugere uma hipótese sobre esse comportamento no livro *Poesia na sala de aula* (2018):

Se a criança e o jovem pouco veem seus professores, pais e amigos lendo, muito menos ainda lendo livros de poesia e se quase não ouvem alguém lendo poemas em voz alta – nem na escola, nem em casa, nem no teatro, como esperar que tenham um gosto minimamente desenvolvido por esses gêneros? (PINHEIRO, 2018, p. 112).

Por que encaram dessa maneira? Não sei, mas poderia imaginar ou supor, a partir da minha observação do ambiente da sala de aula: foram ensinados que a poesia é feita por pessoas “iluminadas”, possuidoras de um dom para realizar tal ofício.

Sobre essa questão, Armando Gens (2010) elenca vários conceitos e preconceitos que podem prejudicar o trabalho com poemas em sala de aula, tais como: “o poema destina-se à comunidade feminina”, “o poema veicula mensagens herméticas” e que “a prosa aparece nos planejamentos, nos livros didáticos, nos projetos de contação de história e nas aulas de Língua Portuguesa.” (GENS, 2010, p. 5-6).

É preciso falar, ainda que brevemente, sem muito aprofundamento, sobre a forma como a poesia é ensinada aos pequenos, no ensino fundamental I. Nessa etapa de ensino, como

apontam vários pesquisadores, como Averbuck (1984), Bordini (2010), Pinheiro (2018), a poesia é mostrada de forma lúdica, através das rimas, das assonâncias e aliterações, e outras figuras sonoras, que contribuem para o desenvolvimento da musicalidade, atraem a atenção dos alunos. Sobre essa questão, Ligia Averbuck (1984), em diálogo com Armindo Trevisan, diz que a questão fonológica constituiria uma das partes do “corpo” poético:

Como observa Trevisan, “a tangibilidade da poesia é a da *palavra*”. Com efeito, apesar da natureza fundamentalmente psíquica, a poesia possui um corpo: o de seus sons e imagens. Portanto, a única maneira de iniciar-se uma criança na poesia consiste em vale-se do “corpo da poesia”. (AVERBUCK, 1984, p. 73, grifo da autora).

Porém, Pinheiro (2018) destaca a importância dada excessivamente nos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental ao jogo sonoro e o cuidado que se deve ter ao trabalhá-lo em excesso na sala de aula: “com relação aos livros dos anos iniciais do ensino fundamental, há uma tendência a privilegiar o jogo pelo jogo, deixando de lado o sentido. O jogo muitas vezes cai no pueril, na pseudocriatividade.” (PINHEIRO, 2018, p. 15).

Além disso, se o professor do ensino fundamental I não tiver a oportunidade de estudar literatura para crianças, como ocorre em alguns casos, pode fazer apenas um trabalho de reconhecimento formal e de interpretação textual simples. Infelizmente, percebe-se que a formação de professores no ensino médio, o curso normal, vem sendo desprestigiada e menosprezada ao longo dos anos, apesar de ter um papel importantíssimo na educação básica. Quero salientar que não estou desmerecendo o trabalho de outro professor, pois conheci alguns que não eram da área de linguagens, mas desenvolveram sensíveis trabalhos com o texto poético, apenas ressalto que a formação em Letras seria um facilitador para o desenvolvimento de um trabalho mais apurado.

O profissional da educação precisa ter empatia com o gênero poético, ser receptivo a ele e se tornar um entusiasta de seu ensino, para que o aluno o tenha como exemplo e o trabalho com a poesia seja uma experiência significativa para ambos. Averbuck (1984), ao pensar sobre o papel do professor nesse processo, afirma: “É preciso, antes de mais nada, que o professor seja ele mesmo sensível ao texto poético, permeável à comunicação do artista, para que se torne um porta-voz desta comunicação.” (AVERBUCK, 1984, p. 69).

Muitos estudantes chegam ao curso de Letras e percebem que uma parcela da universidade pública valoriza a formação de pesquisadores, o que não condiz com a realidade brasileira, pois, no geral, os futuros professores desejam o diploma de licenciatura para ingressarem no mercado de trabalho rapidamente, muitos já o fazem antes mesmo do término do curso, através de estágios remunerados, para auxiliar no sustento da família, ou para o término de seus estudos.

O professor Marcos Scheffel (2017), no artigo “Cenas da formação de professores de língua e literatura no Curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)”, escreve sobre a insistência da universidade pública em formar pesquisadores: “Apesar de mudanças tão visíveis, a Minerva parece indiferente. Ela quer seguir a sua tradição de formação de pesquisadores, mesmo tendo ciência que esses estudantes procuraram a universidade tendo em vista a carreira de professores da educação básica.” (SCHEFFEL, 2017, p. 45). Por mais que seja importante a universidade pública priorizar a formação de pesquisadores, há estudantes que desejam atuar na educação básica por terem necessidade do emprego fixo, de carteira assinada, ou estudam para serem aprovados em um concurso para professor do ensino público, por ajudarem na manutenção de suas casas, por isso, muitas vezes, deixam de lado a sua formação acadêmica para se dedicarem ao trabalho docente, além de gostarem do magistério.

A despeito de tudo isso, o gênero poético está presente na vida das crianças, pois, mesmo antes de chegar à escola, no âmbito familiar, principalmente da classe média, lhe ensinam as cantigas de ninar, de roda, nas quais a sonoridade é uma característica muito peculiar. Todavia, nas classes mais pobres, este hábito vem se tornando pouco comum. Elas ajudam a desenvolver a criatividade e a imaginação e as inserem no mundo da linguagem, a princípio oral, de uma forma livre e lúdica, pois percebem os vários sentidos que uma palavra pode apresentar em contextos diferentes e criar os seus próprios.

Obviamente, são vocábulos simples presentes em textos poéticos, de acordo com a faixa etária das crianças. À medida que há o crescimento, os textos poéticos precisam ser adequados, porque podem fazer as meninas e os meninos perderem o interesse por esse tipo de texto. De todo modo, ensinar poesia para os pequenos é um ponto positivo para o desenvolvimento da sensibilidade e ajuda na formação da personalidade.

Porém, se a poesia for apenas trabalhada de maneira rasa, ou de forma inadequada, com o tempo, as crianças podem perder o interesse e o gosto por esse tipo de leitura, conforme salienta o professor Hélder Pinheiro (2018, p. 15): “No cotidiano da sala de aula, o jogo pelo jogo vai ficando enfadonho, e o aluno demonstra desinteresse à medida que vai ampliando sua experiência de vida e de leitura.”

Por ser um trabalho que requer mais atenção e leituras, a poesia acaba sendo substituída pela prosa pelo professor, muitas vezes por excesso de cobranças administrativas e pedagógicas, optam pelo texto narrativo por ser mais presente no cotidiano, e as crianças são “afastadas” do gênero poético na sua rotina de sala de aula. Muitas acabam retomando o diálogo poético por si mesmas, a partir da escolha de livros que fazem na sala de leitura, por exemplo, incentivadas pelos professores.

Queremos salientar que o trabalho desenvolvido pelo professor do ensino fundamental I é muito valoroso, pois iniciam os pequenos na leitura literária ao incentivá-los a ler livros, recontar as histórias e a produzir seus textos, sejam narrativos ou poéticos. Caberia aos governos das esferas municipal e estadual lhes dar um salário justo, compatível com a carga horária, e oferecer qualificações nas instituições públicas para que esses profissionais pudessem desenvolver a sua docência com mais tranquilidade.

Todavia, o foco desta pesquisa está no ensino fundamental II. Quando ingressam no sexto ano, as crianças chegam com os conceitos recebidos na fase anterior. Geralmente, conseguem perceber o gênero poético a partir da seguinte estrutura: poemas com um número razoável de estrofes (quatro, pelo menos), rimas e são “treinados” a entendê-lo superficialmente.

Se pensarmos bem, não houve uma real experimentação das várias possibilidades de escrever poesia e o que sabem é muito limitado. O texto poético vai além de considerá-lo como pretexto<sup>9</sup> para ensinar a gramática da Língua Portuguesa, visão muito percebida nas salas de aula ainda nos tempos atuais, e não há como não o fazer, pois como a linguagem é trabalhada de maneira criativa, a estrutura linguística presente será estudada. Segundo Hélder Pinheiro, é “a língua estudada pelo seu viés mais criativo.” (PINHEIRO, 2018, p. 19).

Esse viés criativo dos textos literários pode contribuir para a formação de leitores, porém ainda é um trabalho que muitos professores não foram preparados para realizar, e me incluo nesse grupo. É a vivência de sala de aula, com erros e acertos, que nos faz buscar um caminho para formar novos leitores desde a infância, conforme ressalta Pinheiro (2018):

Mesmo criando condições adequadas para favorecer a formação de leitores, muitas vezes muitos nos escapam - sobretudo se o trabalho não for iniciado nas séries iniciais. Esta nos parece uma condição essencial: iniciar a criança o mais cedo possível no mundo da leitura: seduzi-la desde cedo para a riqueza interior que a leitura pode nos proporcionar. (PINHEIRO, 2018, p. 27).

O ensino de literatura perde muito ao ser considerado como um apoio ao ensino gramatical, pois isso o desvaloriza, porque lhe imputa uma dimensão meramente utilitária, a educação literária vai além disso, pois proporciona ao aluno se tornar um leitor efetivamente fruidor, ao entender a concepção estética de cada gênero textual, ser capaz de diferenciá-los e produzi-los. Não custa ressaltar a importância de o professor mediar esse processo ao estimular a competência leitora independente nos jovens, a fim de que a experiência literária seja efetivamente desenvolvida.

---

<sup>9</sup> Conceito utilizado por Marisa Lajolo para criticar o mal uso dos textos em sala, em 1982, e revisto posteriormente pela autora que reconsiderou sua crítica.

O trabalho com a poesia não é fácil, mesmo assim eu o escolhi por considerar um tipo de texto que abre as portas para a sensibilidade, uma vez que os alunos precisam “desvendar” os mistérios presentes nas palavras, dar novos sentidos, estabelecer uma “conversa” com as infinitas leituras que o texto pode proporcionar e ter a possibilidade de recriar a mensagem com suas próprias palavras. Isto é um exercício de reflexão sobre a linguagem e sobre o gênero poético.

Tive alguns alunos que se apropriaram da poesia para expor os seus problemas pessoais, seus anseios, suas angústias e assim a utilizavam como uma forma de comunicação e, ao mesmo tempo de libertação e, através dela, tornava-se possível a aproximação dessas pessoas e de seu mais profundo íntimo. A constatação de Lígia Averbuck (1984) fortalece o meu exemplo: “É aí que a poesia, como forma elaborada de comunicação, atinge sua destinação, como veículo de aproximação do humano, trabalho sobre a palavra arrancada da intimidade e levada ao universo do outro.” (AVERBUCK, 1984, p. 83).

A literatura é uma arte e trabalha com as palavras, e, acredito, que um dos caminhos para tal é a poesia. Seguindo a vertente de Candido, Helder Pinheiro diz que “a poesia é essencial à vida” e a considera “um direito de toda a criança e de todo jovem.” (PINHEIRO, 2018, p. 112).

Surge, então, um questionamento: por que os jovens não têm acesso à literatura e, conseqüentemente, à poesia? Porque em algumas escolas não se desenvolve um trabalho transdisciplinar com a literatura; porque muitos jovens não são levados à sala de leitura para conhecer o acervo existente na escola e por outras questões não sinalizadas aqui.

Ora, a educação literária pode contribuir para que o aluno perceba a importância da leitura e da escrita para a sua vida, pode levá-lo a refletir sobre sua própria realidade, quando a reconhece nos textos literários pode sentir-se representado e isso pode ser um caminho para a manifestação social, principalmente dos menos favorecidos.

Mesmo estando muito assoberbados e trabalhando em três ou mais escolas, mesmo com muitos problemas no ensino básico, com pouca contribuição da Secretaria Municipal de Educação, nós, os professores, tentamos incentivar a participação dos alunos através de atividades e projetos que os envolvam, logo é importante a poesia estar presente, para que entendam que há outras formas de manifestação artística do pensamento e compreendam ser essa uma forma de resistência, um possível meio para denunciar problemas sociais, através de um rico trabalho com a linguagem, que compreendam que são capazes de ser poetas e escreverem sobre o tema que os aflija, entender que a poesia é sensível a todos os aspectos da

vida, por isso, é encantadora. Pinheiro (2018), ao falar da necessidade de ler poemas em sala de aula, enfatiza a importância do professor nesse processo educacional:

Privar os alunos de uma experiência tão simples e tão salutar denuncia o descaso com a educação mais integral de nossos estudantes. É preciso ir fazendo as coisas, mesmo que o entrave burocrático nos emperre, nos crie dificuldades. E se tivermos o apoio de pais e alunos, não há como fazê-lo. (PINHEIRO, 2018, p. 26-27).

Desse modo, é necessário que haja um bom trabalho de leitura do texto literário, uma interação entre o leitor e o texto, que precisa de um mediador. O professor é o mediador desse processo, porque pode despertar no aluno a apreciação artística e levá-lo a perceber os não-ditos, ou como diz Cecília Bajour, os silêncios. Ela reflete sobre isso na palestra proferida no Eneall, de 2019, ocorrido na UFRJ:

Para falar do silêncio proponho o plural: os silêncios. Assim como há diversidade de vozes encarnadas em pessoas e textos, pode haver diversos silêncios disponíveis para serem percebidos por nossos sentidos. Pensando esta pluralidade, evito sacralizar o não-dito. Tampouco tento abordá-lo como se se tratasse de um bem precioso para poucos ou apenas para iniciados<sup>10</sup>. (BAJOUR, 2019, p. 18).

Fazer o aluno, na escola, ler e entender os silêncios requer muitas leituras para estimular o olhar atento para o texto e isso não acontece de uma hora para outra. Para ter êxito, o professor-mediador não pode conduzir a uma única interpretação, porque assim estará desconsiderando as outras várias e desestimulará a participação dos jovens leitores e fará com que fiquem acomodados a espera de uma “resposta pronta”, o que já ocorre nas aulas de Língua Portuguesa. Também urge fazer com que os alunos entendam a necessidade de ouvir o colega e conscientizá-los de que a leitura é uma forma de aprender sobre o outro, através de uma experiência muito particular, muito própria daquele ser.

Por vários motivos, repetimos paradigmas existentes nos livros didáticos, ou experiências positivas descobertas durante o magistério, pois muitos de nós não temos acesso a teorias mais recentes sobre leitura, literatura, ensino, visto que a carga de trabalho é muito grande e não nos sentimos aptos, ou dispostos, para cursar uma especialização ou um mestrado para nos atualizarmos.

Mesmo assim, fazemos o melhor que podemos, muitas vezes em escolas em que não há subsídios, como biblioteca, xérox, livros e, por incrível que pareça, muitas vezes falta até uma sala de professores. Já trabalhei em uma escola da rede estadual noturna em que nós, professores, ficávamos em um cubículo, dividindo espaço com um freezer e os documentos da secretaria, sem sala de leitura disponível para os alunos, a que existia era do município e não se

---

<sup>10</sup> A autora usou x nas palavras como forma de evitar a marcação convencional de gênero.

permitia que os alunos da rede estadual pudessem utilizá-la. O prédio era compartilhado, mas outros espaços da escola ficavam trancados. Como fazer um trabalho com educação literária com tantas restrições? Com tantos impedimentos, como não cair na reprodução de modelos tradicionais? Surreal? Não, real.

Apesar desse quadro, em seu trabalho, o professor deve selecionar antecipadamente os poemas que irá levar para a sua sala de aula, para preparar a leitura dos textos poéticos, planejar atividades que podem ser desenvolvidas a partir deles, supor perguntas que os alunos podem vir a fazer. Nessa preparação, faz a sua leitura individual. Ele deve esperar que os alunos não fiquem restritos ao que foi pensado, ou planejado, pois farão, certamente, as suas leituras, muito particulares, a partir do mesmo texto e, como mediador, não pode — e nem deve — impedi-las, ou repeli-las, para que as leituras criativas dos textos literários e suas fruições sejam respeitadas. Sobre a importância da criatividade literária, Candido, em *A literatura e a formação do homem*, afirma:

Paradoxos, portanto, de todo lado, mostrando o conflito entre a ideia convencional de uma literatura que *eleva e edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p. 806).

Entretanto, a literatura no ensino fundamental é utilizada para que os alunos façam uma atividade, avaliativa ou não, uma leitura dramatizada, ou respondam exercícios com perguntas muito superficiais, tais como: qual é o título do texto? Quem é seu autor? Algumas vezes solicita-se que destaquem um exemplo de rima, por exemplo. Geralmente, são questões objetivas sobre o texto e podem fazer o efeito contrário ao desejado, isto é, os alunos podem perder o prazer de ler, podem ficar desestimulados e, dessa forma, notamos que não há a fruição. Sobre o melhor aproveitamento do texto literário para crianças, Lajolo (2005) diz: “O objetivo é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com *o que o texto diz*, mas reside no *modo como o texto diz*.” (LAJOLO, 2005, p. 50).

Percebemos que a leitura de fruição permite aos jovens leitores que tenham independência nas escolhas de seus livros, conforme salienta Colomer (2007, p. 133) “[...] nenhum livro é ideologicamente inocente [...]”, isto é, a escolha será feita de acordo com o interesse do leitor e, a partir dessa seleção, farão suas reflexões e suas inferências nos silêncios do texto, trocarão impressões com os seus pares e difundirão o texto literário para outros.

Marlène Lebrun (2013), no artigo “A emergência e o choque de subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura”: ilustra essa perspectiva: “O desafio de uma didática da leitura literária é tamanho: trata-se de formar um leitor intérprete autônomo capaz de se apropriar pessoalmente dos textos e dar sentido a suas leituras.” (LEBRUN, 2013, p. 137).

Porém, para se ter um leitor autônomo, em um trabalho a longo prazo, é necessária a figura do mediador, para que ele auxilie o leitor no desenvolvimento da autonomia na seleção de leituras, pois é muito difícil que os jovens sozinhos, sem uma orientação, consigam alcançar êxito. Todavia, é muito dificultoso para o professor fazer um atendimento personalizado para cada aluno devido à diversidade de gostos.

Por querer desenvolver a autonomia literária nos alunos, a poesia foi escolhida, especificamente o haicai, pois em poucos versos é dita muita coisa. Há uma sintetização das palavras, porém se são construídas imagens tocantes com elas, podemos dizer que o jogo lúdico está presente na seleção, organização e estruturação poética. Através dele, os alunos irão experimentar o prazer de fazer poesia através da língua e serão sensibilizados por esse texto literário oriundo de outra nação, o Japão, com uma cultura bem diferente da brasileira, o que torna muito válida essa aprendizagem.

A proposta é que os jovens tenham a liberdade de criar os seus haicais. Tomarei como norteador o haicai tradicional que é voltado para a natureza, com três versos cada, sem título. Buscarei também que entendam que as palavras selecionadas constroem cenas. Em decorrência da pandemia do novo coronavírus, o roteiro de atividades criado não poderá ser utilizado com os alunos, pois as aulas se tornaram remotas e se tornou muito difícil ter acesso a eles e pô-lo em prática.

De qualquer maneira, em 2019, já no mestrado profissional, ProfLetras, tive uma experiência com o haicai, digamos um “projeto piloto”, em que pude observar a recepção das crianças, o contato com um texto poético oriundo de outro país e a produção textual literária feita por elas. A escola municipal na qual trabalho pediu a todos os professores que fizessem uma atividade, dentro de sua disciplina, para o “Dia D”, assim chamado, uma espécie de culminância do que foi feito em certo período. Posteriormente, as atividades ficaram expostas no ambiente escolar. Fizeram-se registros, fotos e vídeos, que foram enviados para a quinta Coordenadoria Regional de Educação, órgão integrante da SME/RJ.

É bem verdade que, à época, não havia feito as leituras teóricas imprescindíveis para o entendimento do haicai. Mesmo assim, escolhi-o para uso em sala e para que as minhas duas turmas de sétimo ano participassem da atividade criada pela orientadora educacional da escola.

O desenvolvimento foi corrido, pois havia um prazo muito curto para a entrega. Vejamos como transcorreu o trabalho.

No quadro, conceituei de modo simples o que era o haicai, caracterizei-o, coloquei três exemplos, um de Bashô, criador dessa poesia, outro de Guilherme de Almeida, poeta que colocou título, antes não existente, e o último de Paulo Leminski, o maior divulgador do gênero no país. Fiz a leitura para a turma. De início, chamou atenção a forma em três versos e as rimas. Em seguida, oralmente, busquei levá-los a perceber a cena descrita com palavras, com uma linguagem concisa. Perguntei se conseguiam identificar alguma semelhança e alguma diferença. A grande maioria notou a questão formal e as rimas como semelhança e como diferença, o título no haicai de Guilherme de Almeida. Depois, dividi as turmas em grupo, cada um com quatro componentes, e lhes pedi que criassem um haicai. A minha sugestão foi que o tema fosse a natureza e que respeitassem a quantidade de versos, deixando-os livres caso quisessem utilizar rimas ou colocar um título.

Os grupos viraram um burburinho, pois conversavam entre si, discutiam, brigavam ao escolher as palavras para os versos, tinham muitas dúvidas, por isso era chamada várias vezes, mas observei que os alunos estavam entusiasmados e tentavam produzir os seus poemas. Percebi uma alegria, mesmo com o turbilhão de emoções existentes. Colomer (2007) salienta a importância dos trabalhos em grupo para a prática da leitura:

É conveniente, portanto, propor atividades que mobilizem a capacidade de raciocinar, que permitam aprender enquanto se realizam os exercícios, de maneira que as crianças entendam mais a obra quando terminam a tarefa (digamos que com alguns “oh, claro!, ah, era por isso!” contabilizados a mais em seu favor), e de maneira que os exercícios não tenham servido apenas para avaliar se os alunos foram capazes de fazê-los. Sabemos, por exemplo, que trabalhar em grupo ajuda a interpretar de forma mais completa, já que obriga a argumentar, a retornar ao texto, a comparar, a contestar, etc. A ideia de que um texto tem diferentes níveis de significado que podem emergir, se reforça com este tipo de atividades. E quem não gosta de “entender” melhor? (COLOMER, 2007, p. 70-71, grifos da autora).

A função estética da literatura estava sendo colocada em prática, e acredito que a fruição, ou seja, o prazer em ler e reler o que foi escrito, o deleite em participar desta grande “brincadeira” poética, estava ali, a ludicidade na construção do texto literário também era notado. Obviamente, nem todos os textos produzidos foram haicais, porém essa foi uma tentativa de desenvolver o gosto pela prática do fazer poético com meus alunos, o que me deixou satisfeita com o resultado. As palavras de Colomer (2007) são bem ilustrativas a respeito desse trabalho:

Talvez resulte adequado usar pontualmente um texto fora de seu alcance, inclusive com a deliberada intenção de aumentar suas expectativas sobre o que pode ser entender um texto com maior profundidade. Alguma coisa como levantar a vista para

ver até onde o caminho pode nos levar. Entretanto, parece mais conveniente progredir passo a passo, renunciando a saltos tão grandes. (COLOMER, 2007, p. 67).

A atividade proposta foi feita em um dia de aula, com apenas dois tempos, pois gostaria que meus alunos participassem da feira pedagógica do final do ano e a coordenadora incentivava os professores a apresentarem trabalhos elaborados em sala de aula. Não pude desenvolvê-lo com calma devido à questão temporal, porém fiquei feliz com os textos poéticos elaborados.

No dia marcado, os critérios para a seleção dos textos poéticos feitos por mim foram simples: selecionaria aqueles que se aproximassem do haicai, a criatividade linguística e a criatividade temática. Em seguida, foram expostos em um mural da escola para que outras turmas os lessem. Os pequenos poetas ficaram enbaixados e felizes ao perceberem que os seus pares liam o que escreveram.

Percebi um bom envolvimento por parte das duas turmas e que o haicai pode abrir caminhos para a escrita literária dos alunos, para a observação de pequenos detalhes sugeridos pelos poetas, para que os participantes possam começar, a partir de atividades lúdicas, como escolher dentre várias imagens, uma cena da natureza, listar palavras que considerem relacionadas a ela, escrever pequenos poemas, em três versos, depois retirar os excessos de palavras, para que se trabalhe a concisão, e, talvez, incentivar as crianças a escrevam seus próprios poemas autorais.

Desde abril de 2020, a escola criou uma página no Facebook na qual postávamos atividades baseadas em apostilas virtuais, chamadas de materiais complementares de educação (MCE), que foram baseadas no Currículo Carioca, enviado para a escola no início de fevereiro. Porém, não havia uma resolução que regularizasse esse trabalho na rede. A partir de setembro, ela foi publicada.

No mesmo mês de setembro, a SME também disponibilizou a Reorganização do Currículo Carioca, contemplando o biênio 2020/2021, o qual divide os conteúdos de todas as disciplinas do ensino fundamental, I e II, em quatro unidades de ensino. A primeira abarca as atividades feitas em atividades remotas, independente de qual fosse a plataforma, até o mês de dezembro.

A coordenadora pedagógica da unidade escolar pediu a nós, professores, que criássemos formulários remotos na plataforma Teams<sup>11</sup>, disponibilizada para todos os professores da rede municipal, para que, além daquelas que colocávamos no Facebook,

---

<sup>11</sup> O Teams é uma ferramenta da Microsoft, em que se criam formulários, e através dele, pode-se fazer exercícios, provas e atividades diversificadas, virtualmente.

abordássemos os conteúdos restantes desse “novo” currículo e os dividíssemos até final de novembro para uma prova virtual na primeira semana de dezembro.

Ao ler o “novo” currículo, os conteúdos de cada unidade de aprendizagem e os textos sugeridos para o sexto ano de escolaridade, notei que o haicai está presente no quarto bimestre. Em uma conversa telefônica com a coordenadora pedagógica, ela comentou que os links dos formulários criados, eram disponibilizados para o grupo de WhatsApp de pais do sexto ano. Eu fiquei responsável por esse ano de escolaridade desde o início da pandemia. Então, pensei em elaborar uma atividade experimental que só envolvesse haicai e a contribuição da cultura japonesa para além da poesia. Porém, na reunião feita entre os professores e a coordenadora, ficou determinado que só se poderia apresentar questões de múltipla escolha e com poucas alternativas, além de indicarmos as páginas do livro didático adotado pela equipe de Língua Portuguesa da unidade escolar para que os alunos pesquisassem.

A imposição dessa forma de elaboração do formulário não foi democrática, pois foi uma resolução tomada pela direção e informada ao corpo docente, sob argumento de que a isso facilitaria o trabalho pedagógico, na medida que o aplicativo divulgaria a nota da prova para os alunos, imediatamente após sua entrega e, posteriormente, poderia ser migrada para o Excel, outra ferramenta digital. Acredito que teria sido melhor fazer uma reunião com os professores para que todos juntos escolhessem o melhor caminho a ser seguido.

Nas páginas indicadas por mim para os alunos, no capítulo dedicado à poesia, havia os conceitos básicos da teoria literária, como verso e estrofe, interpretações dos textos poéticos, bem característico desse tipo de material. Resolvi testar a suposta eficácia da atividade remota e elaborei um formulário seguindo os padrões estabelecidos.

Infelizmente, o material que produzi foi muito simplório e estava muito distante do que gostaria de aplicar nas aulas sobre haicai. Ficou similar ao que é proposto pelos livros didáticos e, de certo modo, acabei reproduzindo, em algumas questões, atividades que não estimulam a produção poética, pois fiquei presa ao que me foi estipulado. Está é uma autocrítica que faço. De fato, os alunos, em sua grande maioria, responderam à atividade, mas nem por isso defendo o ensino remoto, pelo contrário, entendo que o ensino presencial, com alunos e professores em sala de aula, é fundamental, desde o ensino infantil até a universidade.

Ficou muito claro, claríssimo, para mim, o quanto é vital o papel do professor mediador em sala de aula, conforme salienta Cecília Bajour (2012, p. 23): “Para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós.”

Isso se dá porque não há como mensurar se entenderam o que é o haikai, suas características, suas peculiaridades. Não há como saber se houve uma interferência dos pais para a feitura do exercício e, o mais importante, não dá para perceber se a fruição estética e literária ocorreu. Teresa Colomer (2007) nos explica a importância da leitura e seu compartilhamento em sala com o professor e com outros alunos: “Então, se o acesso à leitura implica em fazer entrar em jogo a avaliação pessoal, a necessidade de formação interpretativa lembra que a ressonância de uma obra no leitor se produz sempre no interior de uma coletividade.” (COLOMER, 2007, p. 146).

Como citei anteriormente os livros didáticos, farei a seguir uma breve análise de como o haikai é mostrado, a forma como essa poética é tratada e trabalhada neles.

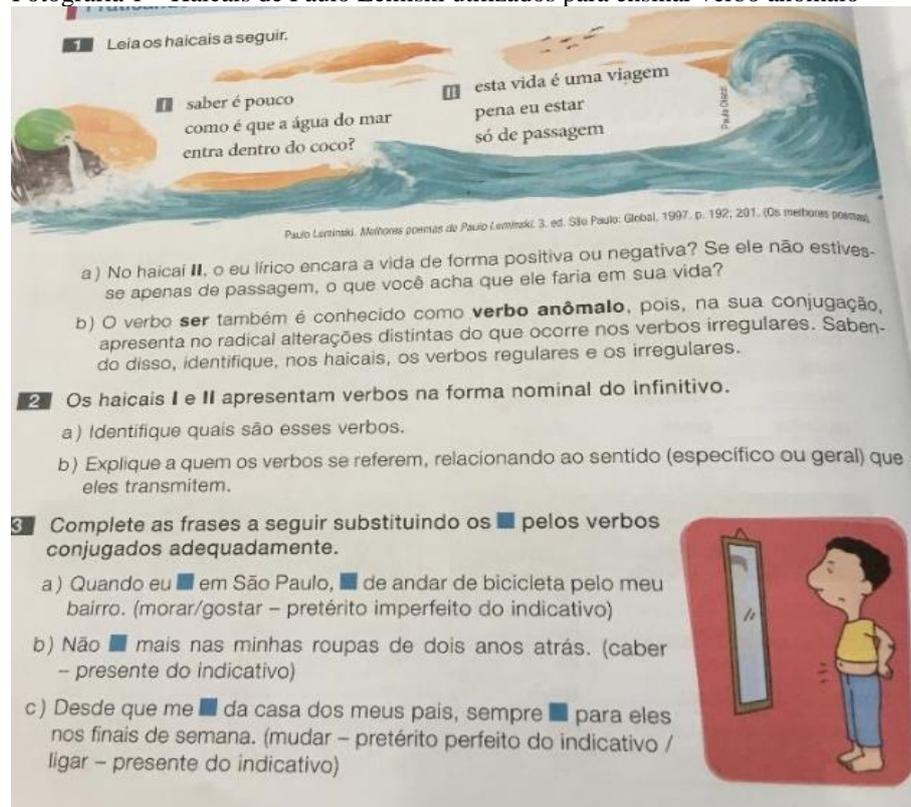
#### 4.1 ANÁLISE DE COMO O HAICAI É TRABALHADO EM ALGUNS LIVROS DIDÁTICOS

Busquei na escola de ensino fundamental onde trabalho, durante o ano de 2019, livros didáticos, indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais mostrassem como o haikai era ensinado e como era trabalhado nessas obras.

O poema de origem japonesa aparece nos livros do sétimo ano. A hipótese que levanto é que os textos literários presentes nos livros destinados ao sexto ano, antes da adequação curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estão muito ligados aos contos (fadas, aventuras, terror), um gênero textual muito presente na vida dos estudantes desde o ensino fundamental I. Quero dizer que a leitura da narrativa é mais incentivada pela escola, pelos professores, e o ensino e o estudo da poesia são deixados para o quarto bimestre, de acordo com o observado por mim nos livros didáticos analisados, como se desse a entender que os jovens leitores ainda não estariam amadurecidos para a leitura poética. Armando Gens (2010) e Ligia Morrone Averbuck (1984) já mostraram esse aspecto em seus textos.

A primeira coleção vista foi *Vontade de saber português*, da Editora FTD, de autoria de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, do ano de 2012. Na página 26, no volume referente ao sétimo ano, há dois haicais de Paulo Leminski que foram utilizados para ensinar os conceitos de verbo anômalo e de formas nominais verbais, além de apenas uma questão trivial de interpretação textual. Porém, em nenhum momento se fala sobre o haikai, sua origem, suas características mais relevantes, absolutamente nada. A poesia foi realmente utilizada como pretexto para o ensino de um item gramatical.

Fotografia 1 – Haicais de Paulo Lemiski utilizados para ensinar verbo anômalo



1 Leia os haicais a seguir.

I saber é pouco  
como é que a água do mar  
entra dentro do coco?

II esta vida é uma viagem  
pena eu estar  
só de passagem.

Paulo Lemiski

Paulo Lemiski. *Melhores poemas de Paulo Lemiski*. 3. ed. São Paulo: Global, 1997. p. 192; 201. (Os melhores poemas)

a) No haikai II, o eu lírico encara a vida de forma positiva ou negativa? Se ele não estivesse apenas de passagem, o que você acha que ele faria em sua vida?

b) O verbo **ser** também é conhecido como **verbo anômalo**, pois, na sua conjugação, apresenta no radical alterações distintas do que ocorre nos verbos irregulares. Sabendo disso, identifique, nos haicais, os verbos regulares e os irregulares.

2 Os haicais I e II apresentam verbos na forma nominal do infinitivo.

a) Identifique quais são esses verbos.

b) Explique a quem os verbos se referem, relacionando ao sentido (específico ou geral) que eles transmitem.

3 Complete as frases a seguir substituindo os ■ pelos verbos conjugados adequadamente.

a) Quando eu ■ em São Paulo, ■ de andar de bicicleta pelo meu bairro. (morar/gostar – pretérito imperfeito do indicativo)

b) Não ■ mais nas minhas roupas de dois anos atrás. (cabere – presente do indicativo)

c) Desde que me ■ da casa dos meus pais, sempre ■ para eles nos finais de semana. (mudar – pretérito perfeito do indicativo / ligar – presente do indicativo)



Fonte: a própria autora, 2020.

A segunda coleção observada foi *Projeto Teláris: português*, da editora Ática, de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2012). Na página 22 do volume referente ao sétimo ano, há a reprodução de um quadro de Van Gogh intitulado *O Moinho de Galette*, de 1886, e que inspirou a poeta Estela Bonini a escrever um haikai. As informações sobre a pintura, seu autor, as características do haikai, sua origem e sobre a poeta encontram-se disponibilizadas no papel de forma harmônica, para que os alunos possam perceber a relação existente entre elas, ou seja, explicita-se a intertextualidade, apesar de serem de segmentos artísticos diferentes.

Na página 23, na atividade intitulada “interpretação de texto”, os exercícios pretendem que os estudantes observem na pintura características que existem no haikai, como a descrição de cena e a implicitude de ideias. Acredito que as autoras quiseram dar mais ênfase para a intertextualidade, ainda assim o haikai foi explicado, mesmo que de maneira superficial, diferentemente do que foi feito na coleção anterior.

Fotografia 2 – Reprodução de pintura de Van Gogh e o haikai de Estela Bonini

**A Z**

**Van Gogh:** famoso pintor holandês que nasceu em 1853 e faleceu em 1890, na França. Nos últimos anos de sua vida, adotou em sua pintura as linhas ondulantes e os tons intensos de amarelo, azul e verde.

**haikai:** forma de poema surgida no Japão no século XVI, composta de três versos: o primeiro com cinco sílabas poéticas, o segundo com sete e o terceiro com cinco. Geralmente relaciona a natureza a aspectos da existência humana; valoriza o momento; é como um flagrante do olhar sobre um detalhe da natureza.

**Leitura 1**

## Haikai

Estela Bonini

Tempestade faz  
As três pás do moinho  
Perderem a paz

BONINI, Estela. *Haikai para Van Gogh*. São Paulo: Massao Ohno; Aliança Cultural Brasil-Japão, 1992.

**O moinho da Galette (Le Moulin de la Galette), 1886, Vincent van Gogh, Óleo sobre tela.**

**Estela Bonini** nasceu em São Paulo (SP), em 1949. Tem formação em Sociologia e na área de saúde. É uma poeta reconhecida por seus haicais.




Fonte: a própria autora, 2020.

Fotografia 3 – Interpretação textual baseada no haikai e na pintura

**●● Interpretação do texto**

**Compreensão**

3b. Sugestão: A sensação de tranquilidade, pois as formas não demonstram agitação no espaço, e o predomínio dos tons de azul no céu indicando ausência de tempestade, isto é, as pás do moinho estão em paz, sem movimento.

**1.** Observe bem a pintura de Van Gogh, note os detalhes, as cores, a cena. Converse com os colegas sobre o que cada um sentiu em relação à pintura.

**2.** Leia em voz alta o poema e responda no caderno: qual é o aspecto **explícito** da pintura que foi escolhido como tema desse haikai? *As pás do moinho.*

**3.** Observe novamente a pintura e responda no caderno:

a) Que ideias não estão explícitas na pintura, mas são tema do haikai?

b) Que elementos da pintura podem ser considerados opostos à ideia de tempestade?

*Sugestão: As ideias de tempestade e de paz. Ou a ideia de mudança de estado ocasionada pela força da natureza.*

**4.** Tanto a pintura como o poema são produções artísticas. O que predomina nessas obras: ideias explícitas ou ideias implícitas? Explique. *Resposta pessoal.*

Não escreva no livro!

explícito  
express  
sem de  
contra  
(sube  
obs  
os  
co  
(t

Fonte: a própria autora, 2020.

A terceira coleção analisada foi *Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem*, da editora Moderna, das autoras Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar, Shirley Goulart, de 2015, o volume referente ao sétimo ano.

O livro é dividido em “Leitura e produção”, “Práticas de Literatura” e “Estudos de Língua e linguagem”. Essa obra já apresenta um enorme diferencial se comparada às outras, por apresentar uma seção dedicada inteiramente à literatura. Nele, há dois capítulos: o primeiro mostra conceitos básicos da teoria literária, chamado de “O mundo da poesia”; o segundo, intitulado “Instantes poéticos”, para minha enorme e boa surpresa, é totalmente dedicado ao haicai.

Na apresentação do *Caderno de Práticas de literatura* (p. 166), as autoras explicam que os textos não servem para nada e justificam essa afirmação ao dizer que, pela vida apressada, os leitores, nós, deixamos de apreciar a poesia, uma história bem narrada, portanto deixamos de ter contato com os textos literários que nos rodeiam. Segundo as suas próprias palavras:

A essa altura você já deve estar impaciente: *já entendi, mas para que servem os textos desse caderno aqui?* Não se espante: eles não servem para nada! E, talvez, por isso, na correria do dia a dia, as pessoas encontrem cada vez menos tempo para lê-los... Uma pena: deixam de dar sons, imagens e sentidos inesperados às palavras em estado de poesia; deixam de imaginar uma história bem narrada, de se emocionar com as personagens; deixam de experimentar a sensação mágica de ver histórias no palco, como se acontecessem ali pela primeira vez... (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2015, p. 166).

O capítulo 2 (p. 186) convida os alunos a fazer uma experimentação do olhar, propõe olhar um colega de sala e, depois, fazer uma fotografia. O exercício chamado de “Conversa afinada” (uma interpretação textual) faz o aluno pensar e escrever sobre se acredita que a fotografia é uma arte. Após isso, relaciona-a com um texto explicativo, no qual diz que a fotografia captura um momento único. É a deixa para introduzir o poema japonês. Apresenta-se, então, um haicai de Guilherme de Almeida, uma outra atividade de interpretação, relacionada à fotografia que abriu o capítulo.

Na sequência, explicam-se as variantes ortográficas do haicai, lê-se sobre quem é Bashô e são apresentados três de seus textos poéticos em japonês, ao lado das respectivas traduções para o português. Através de novas atividades, relacionam-se os haicais de Bashô e de Guilherme de Almeida, há a conceituação de personificação, faz-se com que os alunos pensem sobre a quantidade de versos e de sílabas. O capítulo mostra ainda um verbete de dicionário escrito por Paulo Leminski, que define o que é um haicai; depois, há um texto explicativo sobre os ideogramas japoneses, o qual é complementado pelas características do

haikai e um ensaio escrito por Rubem Alves, que explica esse gênero poético e mostra uma nova interpretação do texto.

Dando continuidade, as autoras propõem uma pesquisa e ação: uma ilustração de haicais. Na página seguinte, há um infográfico, com haicais clássicos escritos em japonês, explica-se sobre a influência de Bashô para os poetas brasileiros, como Guilherme de Almeida, Paulo Leminski e Millôr Fernandes. Após isso, propõe-se pensar sobre tradução e/ou recriação de imagem a partir de um poema japonês do seu criador Bashô, além de uma comparação entre os haicais de Leminski e Millôr.

Na seção “Vale a pena ver!”, é citada a animação *Os hai-kais do príncipe*, do cineasta Maurício Squarisi, de 2009, que trata da vida e da obra de Guilherme de Almeida, com alguns haicais musicados do poeta; dois deles são mostrados no box “Literatela”, os quais pretendem inspirar os alunos para a “Oficina literária”. Nela, existem duas propostas: a primeira propõe que os alunos se inspirem em Guilherme de Almeida e escrevam em dupla um haikai; a segunda, a criação de um haikai a partir de uma fotografia, também em dupla. Em ambos, a ideia é que as produções poéticas sejam expostas na biblioteca da escola, no que as autoras sugerem como nome *Mostra de instantes poéticos*, relacionando-o com o haikai.

Desse modo, pude perceber um trabalho muito bem pensado e desenvolvido, no qual o haikai é o início, o centro, e o fim, de todas as atividades propostas pelas autoras. Nota-se que foi utilizada a sequência didática. Joaquim Dolz, Michèle Noverraz & Bernard Schneuwly (2004) conceituam o procedimento da sequência didática: “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96)

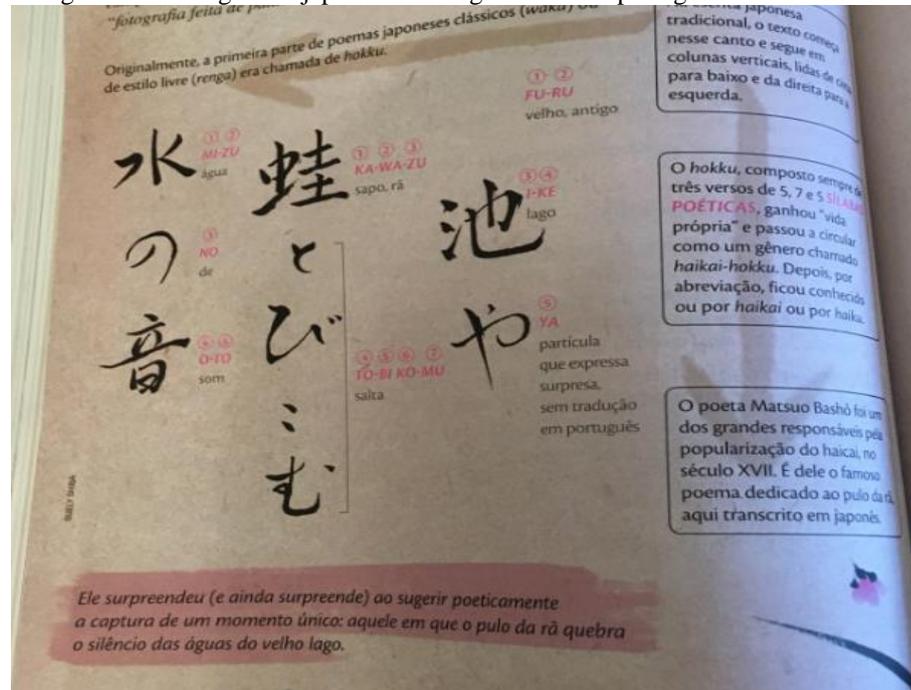
Essa coleção é, sem dúvida, a melhor das três analisadas quanto ao trabalho com haicais, pois percebemos as quatro etapas da sequência didática no capítulo a eles dedicado: a apresentação do poema japonês, a produção inicial desse gênero, as atividades modulares que colaboram para que esse tipo de texto seja entendido e a produção final, na qual os estudantes terão a oportunidade de praticar o que foi aprendido, através da autocorreção e da reflexão acerca do que foi escrito.

A avaliação da escritura dos textos poéticos pelos próprios alunos é uma das finalidades gerais da sequência didática: “Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com o seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 109).

O percurso proposto no capítulo do livro permite ao professor uma avaliação contínua da aprendizagem sobre o haikai, que perpassa pela leitura, literatura, linguagem e pela produção

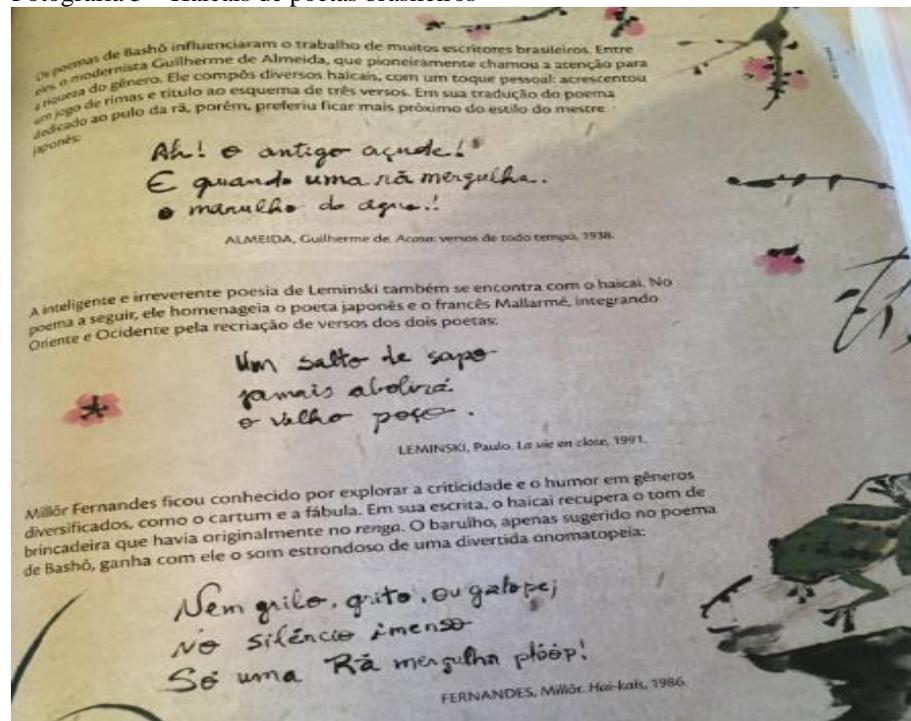
textual e permite aos alunos conhecerem outros gêneros textuais, com informações complementares ao ensino do haikai.

Fotografia 4 – Ideogramas japoneses e o significado em português



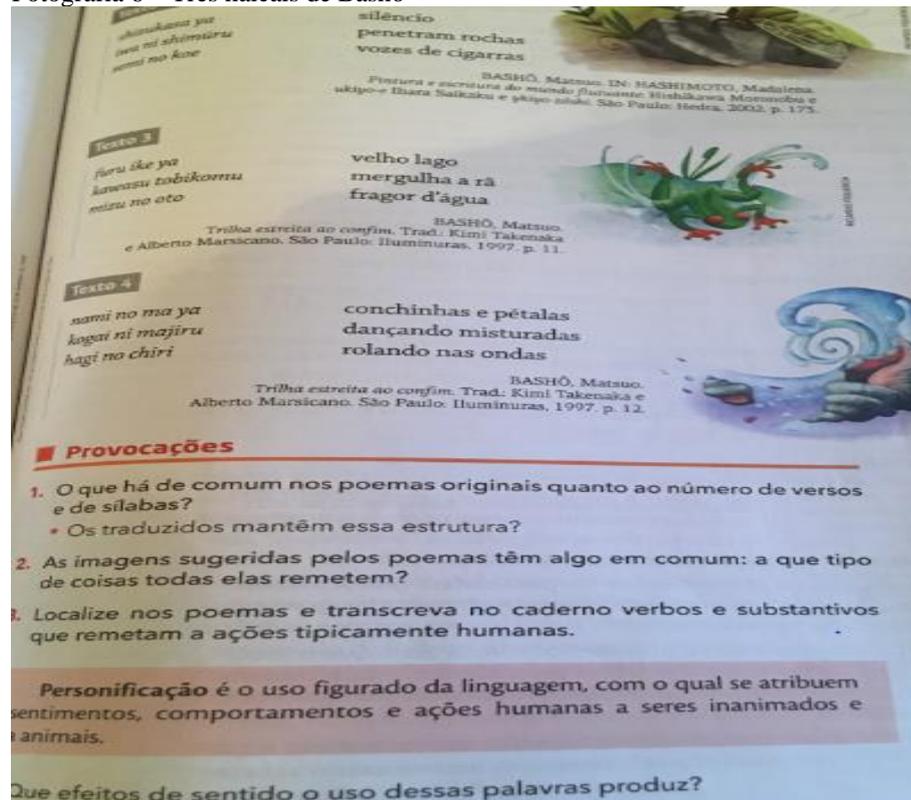
Fonte: a própria autora, 2020.

Fotografia 5 – Haicais de poetas brasileiros



Fonte: a própria autora, 2020.

Fotografia 6 – Três haicais de Bashô



Fonte: a própria autora, 2020.

Já sabemos que a partir de março de 2020, por causa da pandemia, o ensino tornou-se remoto. A partir de então, utilizei o livro adotado pela escola — *Geração Alpha Língua Portuguesa*, de Everaldo Nogueira, Greta Marchetti, Maria Virgínia Scopacasa, publicado pela editora SM no ano de 2018, em formato digital, já de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Fiquei responsável pelo sexto ano, por isso fazia postagens no Facebook, preparava atividades para serem colocadas na plataforma Teams e no aplicativo WhatsApp. Assim, somente tive acesso ao conteúdo digital do livro do sexto ano e nele o haicai não estava presente. Sobre o gênero poesia, após pesquisar ano a ano da coleção, constatei que aparece no volume do oitavo ano, ao qual tive acesso no início de fevereiro de 2021, quando estive na escola. Como os modos de estarmos nos lugares se reconfiguraram com a pandemia, considero oportuno esclarecer: nessa ocasião estive fisicamente, não virtualmente, na escola.

Os autores explicam as características mais importantes do haicai, apresentam dois de autoria de Alice Ruiz S, do livro *Outro silêncio*, e explicam que os poemas escolhidos não seguem a métrica tradicional (5-7-5). Mostram ainda o uso da metáfora e da justaposição de imagens como componentes presentes nesse tipo de texto e os temas relacionados à natureza e ao cotidiano. Na página seguinte, apresentam mais quatro haicais da poeta, retirados do mesmo

livro e uma resenha crítica sobre *Outro silêncio*, em que se nota um trabalho intertextual e uma reflexão sobre a importância do haikai para o cenário da literatura brasileira.

Fotografia 7 – Haicais de Alice Ruiz S

**Haicais**

Você sabe o que é um haikai?

É um poema curto que apresenta forma fixa e tem origem na cultura japonesa. Os haicais são compostos necessariamente de três versos. Em geral, o primeiro e o último possuem cinco sílabas poéticas cada um, e o segundo possui sete sílabas poéticas.

1. Leia os dois haicais a seguir, de autoria de Alice Ruiz, poeta, compositora, publicitária e tradutora brasileira.

vespa no vidro  
sobe, cai, volta a subir  
por todo a viagem

depois da queimada  
as árvores florescem  
em outra direção

Alice Ruiz. *Outro silêncio*. São Paulo: Boa Companhia, 2015.

**A TEMÁTICA DOS HAICAIS**

A temática abordada nos haicais geralmente se relaciona à natureza ou ao cotidiano e representa cenas fugazes. É uma espécie de foto de um instante, construída por meio da linguagem verbal. Essas imagens podem representar questões mais profundas ou apenas fazer referência à poesia do momento capturado. Os haicais costumam representar duas imagens que, justapostas, formam um sentido. Esses elementos são em geral dispostos com sutileza, uma vez que não são necessariamente explicados.

a) Haicais costumam ser associados a elementos da natureza. Identifique os elementos da natureza presentes nesses haicais de Alice Ruiz.

b) O livro *Outro silêncio* é dividido em quatro seções, cada uma nomeada por uma estação do ano. Os haicais que você leu estão na seção Primavera. Qual é a possível relação entre esses haicais e a seção em que se encontram?

c) Uma das características dos haicais é apresentar a justaposição de duas imagens. Identifique as imagens presentes em cada um dos haicais acima.

d) A viagem mencionada no primeiro haikai é empreendida pela vespa ou pela eu lírico que a observa? Justifique.

e) Os haicais são poemas essencialmente metafóricos, pois utilizam a semelhança de sentido entre dois termos e usam a imagini para revelar uma reflexão a respeito da vida.

- No primeiro haikai, o movimento da vespa no vidro tem semelhança com qual aspecto da vida humana?
- E, no segundo haikai, o que o florescimento das árvores em outra direção tem semelhança com o quê?

f) Quanto à forma, ambos os haicais apresentam pequenos desvios em relação ao padrão de versos de cinco, sete e cinco sílabas poéticas, nessa ordem. Explique essa afirmação.

g) Com base nos textos lidos, o que se pode afirmar sobre a linguagem dos haicais? Há emprego de vocabulário erudito ou corriqueiro?

h) Os haicais estudados possuem algum sistema de rimas? Explique.

Fonte: a própria autora, 2020.

Fotografia 8 – Resenha do livro *Outro silêncio*, de Alice Ruiz S

2. Leia estes haicais, também retirados do livro *Outro silêncio*, de Alice Ruiz.

janela aberta  
a cama toda coberta  
folhas secas

lado a lado  
as árvores se olham  
e se desfolham

Alice Ruiz. *Outro silêncio*. São Paulo: Boa Companhia, 2015.

a) Quais imagens foram justapostas em cada um dos haicais?

b) Que ambiguidade se observa em cada um dos haicais?

c) A que estação do ano eles provavelmente estão associados? Justifique.

3. Considerando as estações do ano, qual é a diferença entre estes dois haicais?

depois da queimada  
as árvores florescem  
em outra direção

lado a lado  
as árvores se olham  
e se desfolham

4. Leia a seguir um trecho de uma resenha do livro *Outro silêncio*, de Alice Ruiz.

**A poética dos espaços mínimos de Alice Ruiz**

*Outro silêncio* traz pequenos sustos e mostra a força do haikai como ponto de descanso perante a velocidade do mundo.

Se a crônica encontrou no Brasil uma acclimação própria e se estabeleceu como o nosso gênero literário por excelência – a conversinha franca, o diálogo cativo –, o percurso do haikai em nosso país também merece integrar o catálogo daquilo que chegou, se ressignificou e permaneceu. Em *Outro silêncio*, novo livro de haicais da curitibana Alice Ruiz, a mais festejada “praticante” brasileira do gênero, ela executa uma excelente poética da concisão, reforçando a estatura do conjunto de sua obra, vencedora de dois Jabutis.

[...]

Poemas de Alice, como “depois de queimada/ as árvores florescem/ em outra direção”, entregam uma perspectiva desacelerada da relação do leitor com o mundo concreto. O que se pretende está mais na sensação, na intimidade da palavra, de dizer o mínimo possível com o máximo de matizes, do que no campo da doutrina.

Daniel Zanella. *Gazeta do Povo*, 8 set. 2015. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/literatura/a-poetica-dos-espacos-minimos-de-alice-ruiz-Bh642rwsa0wa3qtr26wq2zu/>>. Acesso em: 24 set. 2018.

a) Em que medida expressões como “espaços mínimos”, “pequenos sustos”, “poética da concisão” e “mínimo possível” se relacionam ao gênero poético em que essa obra de Alice Ruiz está inserida? Justifique.

b) Na linha fina, o autor da resenha classifica os haicais como um “ponto de descanso perante a velocidade do mundo”. Por quê?

c) Embora não tenha origem brasileira, o haikai é um gênero poético já consolidado em nosso país. Em sua opinião, por que uma forma poética marcada pela brevidade é tão difundida na sociedade contemporânea?

d) Após conhecer alguns haicais de Alice Ruiz e ler uma resenha, você ficou com vontade de ler o livro *Outro silêncio*? Justifique sua resposta.

Fonte: a própria autora, 2020.

Além dessa coleção, encontrei mais duas que estavam de acordo com a BNCC, que não foram escolhidas pelos professores, mas que ficam à disposição deles, em que o haicai aparece. Na coleção *Se liga na língua* — destinada ao ensino fundamental, de Wilton Ormundo, Cristiane Siniscalchi, publicada pela editora Moderna no ano de 2018 —, no volume do sexto ano, há dois haicais de poetas diferentes, o primeiro de Setsuko Geni Oyakama e o segundo de Lena Jesus Ponte. Mostram-se as figuras de linguagem comparação e metáfora, explicita-se a forma em apenas três versos e evidenciam-se os temas ligados à natureza e à passagem de tempo. Não há, porém, aprofundamento do que é o haicai. A abordagem é superficial, pois se percebe que foi utilizado para explicar as figuras de linguagem.

Fotografia 9 – Haicais de Setsuko Geni Oyakama e Lena Jesus Ponte

**3** Conheça um haicai da poeta paulista Setsuko Geni Oyakawa.

Pétalas de seda  
Flutuam, fazem festa  
Borboletas.

Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/setsuko-geni-oyakawa>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

3a. Pétalas de seda.  
3b. Leveza, fragilidade, leveza, capacidade de flutuar.  
3c. Sugestão: Borboletas são como pétalas de seda porque flutuam delicadamente.  
3d. Porque há uma comparação entre as borboletas e as pétalas de seda, mas isso não está expresso claramente. É preciso que o leitor perceba a relação.  
4a. Sim. O poema é formado por três versos, o seu tema é a percepção das fases da vida, portanto tem as características que identificam um haicai.

**4** Leia outro haicai, este da escritora capixaba Lena Jesus Ponte.

Cuidadoso, o pai  
descascava a tangerina.  
Perfumava a infância.

LENA JESUS PONTE. *Ávida palavra*. Rio de Janeiro: Editoração, 2007.

a) Esse poema pode ser considerado um bom exemplo de haicai? Justifique sua resposta observando a forma e o tema.  
b) Como você entendeu a ideia de que o pai "perfumava a infância"?  
c) A palavra *perfumar* está ligada a outra palavra no poema. Qual? Explique sua resposta.

4b. Resposta pessoal. Os alunos devem reconhecer a ideia de que o pai é visto como alguém que torna a infância melhor, estando associado ao cuidado e ao carinho. Também podem entender que, na memória do eu lírico, a infância está relacionada ao cheiro de

**Haicais** são poemas de origem japonesa compostos de três versos. Seus temas são ligados à natureza ou à percepção da passagem do tempo.

Fonte: a própria autora, 2020.

Na coleção *Português conexão e uso*, de autoria de Dileta Delmanto, Laiz B. de Carvalho, publicada pela editora Saraiva no ano de 2018, no volume do oitavo ano, o haicai de Guilherme de Almeida aparece junto com outras formas poéticas para se explicar a pontuação no poema, que é o conteúdo em destaque, os poemas apenas são usados como pretextos para a explicação de assuntos gramaticais.

Fotografia 10 – Haicai “Infância”, de Guilherme de Almeida

1. Releia estes versos e analise como o poeta emprega os sinais de pontuação.

Ó príncipes, meus irmãos,  
Arre, estou farto de semideuses!  
Onde é que há gente no mundo?

a) Por que as vírgulas foram usadas nesses trechos? Para separar o vocativo (Ó príncipes, meus irmãos) e a interjeição (arre) do restante dos termos da oração que constituem os dois primeiros versos.  
b) O que expressam o ponto de exclamação e o de interrogação nesses versos? Ambos expressam indignação, revolta.  
c) No poema de Fernando Pessoa, nota-se uma obediência ou afastamento das normas de pontuação? Explique sua resposta. Nota-se obediência. Nas quebras de versos, a pontuação é usada convencionalmente: vírgulas, pontos, exclamação.

2. Leia o poema a seguir.

**Infância**

Um gosto de amora  
comida com sol. A vida  
chamava-se “Agora”.

ALMEIDA, Guilherme de. Infância. In: VOGT, Carlos (Org.). Os melhores poemas de Guilherme de Almeida. São Paulo: Global, 2001, p. 86.

a) Nesse poema, quais sinais de pontuação são usados? Somente ponto final.  
b) Há obediência ou afastamento em relação às normas de pontuação? Relativo afastamento, com quebras no meio dos versos.  
c) A escolha do poeta em relação ao uso da pontuação causa impedimento na compreensão dos sentidos do poema? Explique. Não. O poeta cria sentidos por meio da divisão dos versos, o que dá sentido completo a cada um deles, e do ritmo, criado pela justaposição deles.

Leia mais este poema.

Tenho uma folha branca  
e limpa à minha espera:  
mudo convite

tenho uma cama branca  
e limpa à minha espera:  
mudo convite

tenho uma vida branca  
e limpa à minha espera:

CESAR, Ana Cristina. Tenho uma folha branca. In: CESAR, Ana Cristina; CACASO, CHACAL et al. Poesia marginal. São Paulo: Ática, 2006, p. 33. (Coleção Para gostar de ler).

) Os dois-pontos têm qual função nos versos iniciais de cada estrofe? Explique. Dar uma explicação do que o eu poético tem: uma folha branca e uma cama branca. Eles são mudo convite para escrever, para dormir.  
) Observe os últimos versos. O que você notou de diferente em relação aos demais em que foram usados os dois-pontos? Não há uma explicação sobre o que fazer com a vida branca à espera.  
Como você interpreta a pontuação e a ausência de explicação nesses versos? Resposta pessoal.

Fonte: a própria autora, 2020.

André Luís Mourão Uzêda (2016), no artigo “O poema como um inútil, a sala de aula como um lugar de ser inútil” pondera sobre certa a função utilitária da poesia, empreendida em algumas práticas:

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).

O objetivo da poesia não é ser utilitário, mas levar os alunos a ver o mundo que os rodeia de outra forma, com o sentimento, com a imaginação, lê-la por prazer, sem necessidade de fazer uma avaliação, assim se tornarão leitores pensantes e reflexivos.

Em alguns livros didáticos, a poesia é utilizada para que se explique o conteúdo gramatical, conforme já dito anteriormente. Mas, ao contrário, é necessário incentivar o gosto pela leitura poética, cheia de afetividade e de intensidade, e, assim, fugir da armadilha do caráter

utilitário, para que ela nos sensibilize inteiramente. O professor Uzêda (2016) nos faz refletir sobre isso:

Simple: colocá-las ao desserviço da ordem pré-estabelecida e da lógica racional é portanto desestabilizar a ordem dogmática. O perigo reside, assim, no poder *afetivo* da palavra poética, capaz de despertar nossos sentidos mais profundos, podendo nos *afetar* a alma. (UZÊDA, 2016, p. 177, grifos do autor).

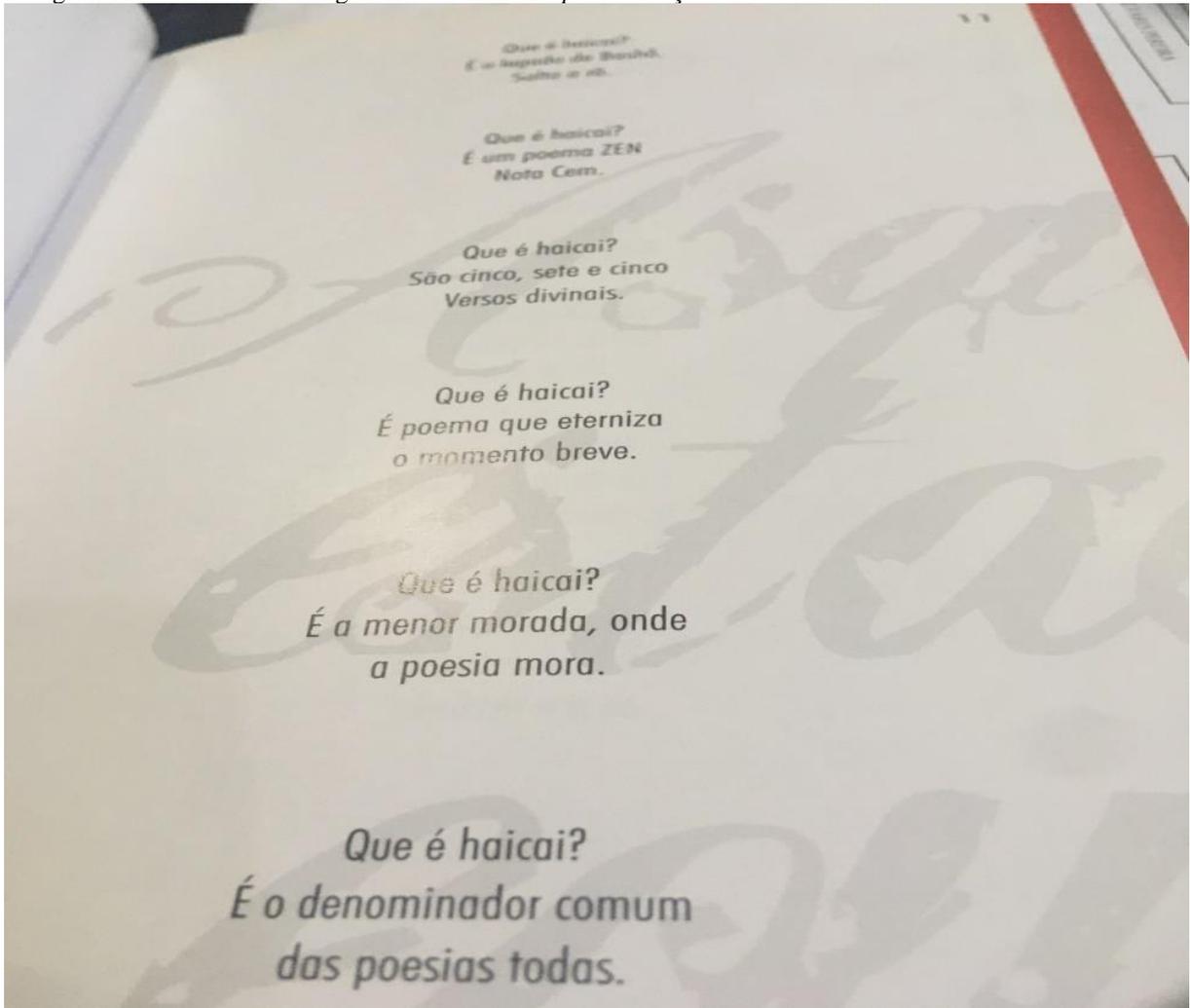
Nessas duas últimas coleções analisadas, nota-se que as editoras e os autores querem dar um ar de modernidade, ao sinalizarem que estão de acordo com a legislação educacional recente, porém o que se observa são práticas antigas, anteriores ao advento da BNCC.

Cabe ressaltar que fiz uma breve análise de apenas três coleções que estavam de acordo com a BNCC e nas quais havia haicais. Existiam outras quatro ancoradas na Base, porém o poema de origem japonesa não apareceu em nenhum capítulo.

#### 4.2 OS LIVROS DE HAICAI DISPONÍVEIS NA SALA DE LEITURA DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

No ano de 2019, fui à sala de leitura da escola municipal onde leciono e perguntei à professora responsável se existiam livros de haikai, ela me respondeu que não. Porém, na outra escola da rede, Escola Municipal Barcelona, no bairro de Irajá, onde fiz dupla regência (DR), havia dois livros que continham essa forma poética e que ficavam a disposição dos alunos também na sala de leitura, com o selo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação e um terceiro, que acredito ter sido comprado com algum financiamento do município do Rio de Janeiro.

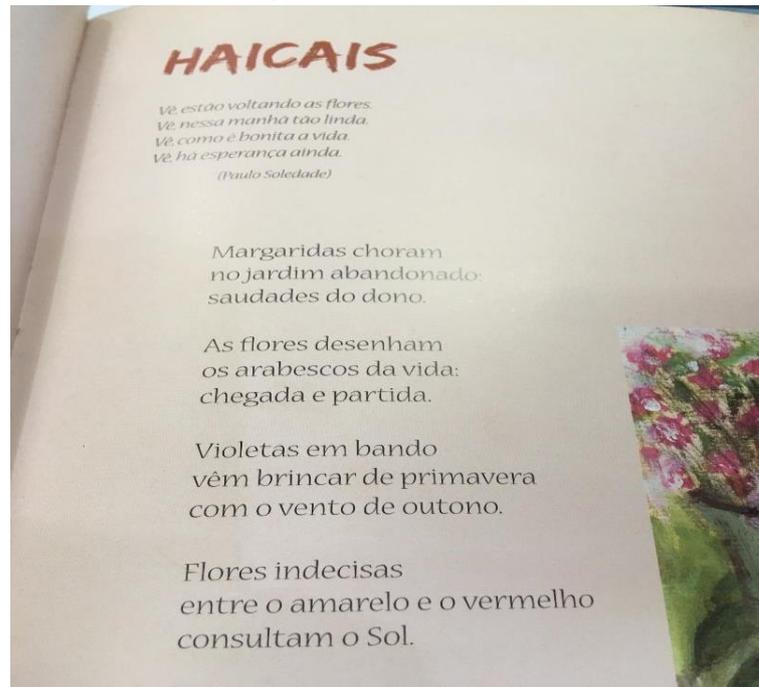
O primeiro livro disponível para os alunos na sala de leitura dessa escola municipal era *As quatro estações e outros haicais*, de Massau Simizo, publicado pela editora Aymar. O título já nos remete a uma característica dos haicais, a referência às estações do ano. Na página 11, encontram-se vários haicais metalinguísticos, mas que chamam a atenção por não serem caracterizados como prototípicos.

Fotografia 11 – Haicais metalinguísticos do livro *As quatro estações e outros haicais*

Fonte: a própria autora, 2020.

O segundo livro disponível ali era *Pintando poesia*, de Neusa Sorrenti, da editora Autêntica, com poemas inspirados em telas de José Heleno Sorrenti, que acredito ser marido da poeta. Percebe-se um trabalho interessante entre essa união de artes literária e plástica, esse trabalho estético pode, e deve, ser mostrado para o aluno, salientando essa leitura transdisciplinar de um texto.

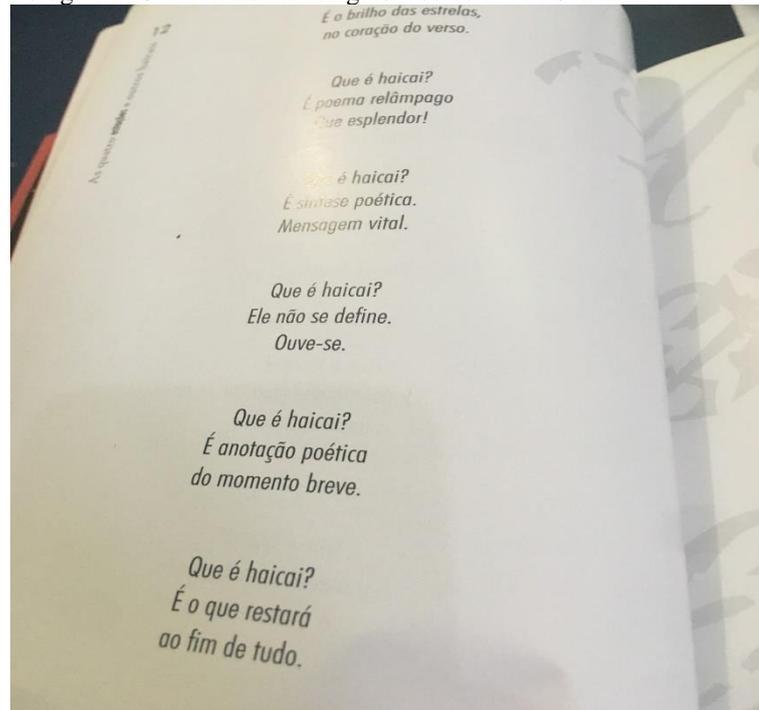
Fotografia 12 – Haicais de Neusa Sorrenti inspirados nas telas de José Heleno Sorrenti



Fonte: a própria autora, 2020.

No terceiro livro — *Poetrix*, de José de Castro, publicado pela editora Dimensão — há também haicais metalinguísticos, assim como no primeiro livro, que falam sobre as características desse texto literário. Não se notam as características primordiais da origem do haikai, como, por exemplo, a presença da natureza.

Fotografia 13 - Haicais metalinguísticos do livro *Poetrix*



Fonte: a própria autora, 2020.

A minha busca era por livros que representassem as características de haicais tradicionais. Percebi também que livros infantis com haicais eram inexistentes. Esse era o acervo que havia e ao qual os alunos tiveram acesso.

Imagino que a professora não tivesse conhecimento de outros livros e que tenha escolhido esses de acordo com a sua realidade escolar e com o seu conhecimento. Esse é o papel do mediador: ser uma “ponte” entre alunos e livros, sem deixar de respeitar a diversidade cultural existente dentro do ambiente escolar. Colomer (2017) observa sobre o seguinte sobre esse papel do mediador: “Para isso, é conveniente partir das recomendações da crítica especializada, mas na realidade é cada mediador que deve selecionar os livros a partir de seu conhecimento direto, tanto das obras quanto dos leitores.” (COLOMER, 2017, p. 306).

Nessa escola de Irajá, à época, a professora responsável, Dinalva Serrate dos Santos Pinto, escolhia livros com gêneros textuais diversos, como poemas, crônicas, contos, e algumas vezes optava por vídeos. Uma vez por mês, durante quinze dias, levava-os para a sala de aula, selecionava alguns textos que seriam utilizados e os lia para os alunos, conversava sobre o entendimento que tiveram da leitura mediada e os incentivava a expressar a sua opinião de forma escrita ou oral. Isto era feito em todas as turmas da escola e em todos os bimestres.

Esse trabalho é padronizado, ou seja, é uma prática muito comum nas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, pois há uma equipe que orienta os docentes que estão na sala de leitura, visto que muitos não são da área de Letras, para desenvolverem atividades que englobem leitura, escrita e produção textual. Pode-se pensar que as atividades propostas auxiliam os jovens na ampliação de um repertório linguístico e literário, a que muitos só terão contato no ambiente escolar.

A professora Dinalva propôs um roteiro de atividades que fazia parte do projeto *Poesia na escola “Em ação”*. A primeira atividade proposta foi uma roda de conversa sobre o haicai, sua origem, características, análise do poema escrito no quadro e levantamento de opiniões dos alunos para saber se achavam, ou não, serem poesia; a segunda foi a entrega de folha impressa com características básicas do haicai e outros para a leitura compartilhada; a terceira, um exercício que pretendia trabalhar a coesão e a coerência a partir de haicais embaralhados, uma espécie de jogo. A quarta e última atividade pretendia que fosse feita uma produção poética dos alunos e, posteriormente, uma ilustração em forma de pequenos pôsteres, o que foi denominado de produto final pela professora, a serem expostos no Sarau Cultural e distribuídos aos participantes como uma forma de presente.

Infelizmente, não presenciei a aplicação desse roteiro de atividades, pois foi anterior à minha chegada ao colégio, porém, segundo o relato da própria professora criadora da atividade,

houve uma boa participação dos alunos em todas as turmas e foi eficaz o seu resultado ao mostrar que há uma forma poética diferente do convencional, quero dizer, daquela que os alunos estão habituados a ver nos livros didáticos em geral.

O material utilizado por ela para a realização da atividade foi o existente na escola, papel A4, porém se percebe a curadoria feita por ela para a criação do projeto. Cabe salientar que a professora Dinalva Serrate dos Santos Pinto me autorizou a utilizar o seu material na dissertação.

Sobre a escolha e seleção de texto, poético ou não, Teresa Colomer (2017) destaca o papel importante do mediador para motivar os leitores novos: “Não se deseja o que não se conhece e, portanto, os mediadores devem planejar estratégias de introdução das distintas possibilidades e devem negociar com cada leitor o desafio de sua abertura a novas experiências.” (COLOMER, 2017, p. 303). A professora da sala de leitura Dinalva buscou cativar os alunos para a leitura e para a formação de novos leitores, tendo utilizado o haicai como base para seu trabalho, logo a seleção poética feita possibilitou uma reflexão e um incentivo para aumentar a autoestima do alunado desafiado a escrever seus haicais autorais.

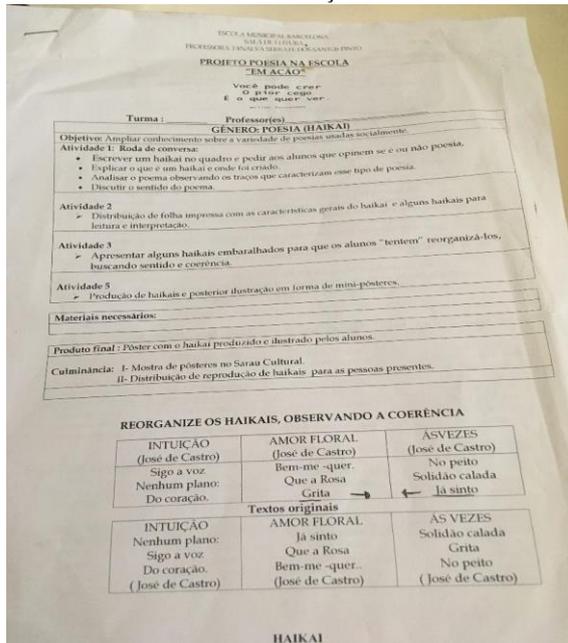
As atividades eram simples, mas, como a comunidade escolar era muito difícil, pois os alunos eram muito agressivos entre si e alguns até quando se dirigiam aos professores, não se percebia motivação em estudar em muitos deles, que não levavam material escolar, nem ao menos um caderno.

Outros jovens demonstravam dificuldade em leitura, interpretação e, conseqüentemente, em produção textual; os pais, em sua maioria, não eram tão presentes, só iam à escola quando lhes era comunicado que seus filhos seriam encaminhados para a Guarda Municipal, responsável pela ronda escolar, e, em casos extremos, ao Conselho Tutelar. Havia também alunos fora da faixa etária adequada às series, por exemplo com 14 e 15 anos no sexto ano, como notei na turma que assumi.

A partir desse cenário, acredito que o trabalho com o haicai foi o melhor que se pode realizar, pois, por ser um poema curto, facilitou-se a leitura para alguns estudantes. Sobre isso, Teresa Colomer (2017) esclarece:

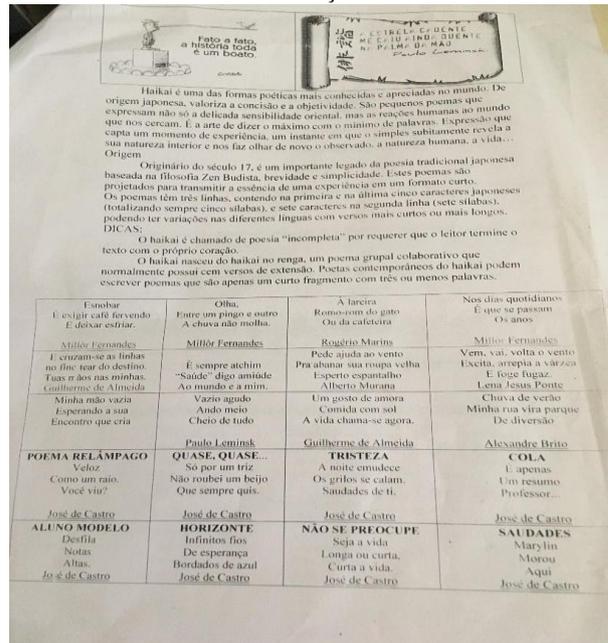
A quantidade e a colocação do texto nas páginas pode obedecer ao ritmo buscado pelo autor e também pode facilitar a leitura. Quanto menor o é texto, mais importa sua qualidade dramática ou poética, portanto a tensão da frase deve manter a atenção até virar a página e deve conservar-se na memória. (COLOMER, 2017, p. 271).

Fotografia 14 – Primeira folha do projeto *Poesia na escola “Em ação”*



Fonte: a própria autora, 2020.

Fotografia 15 – Segunda folha do projeto *Poesia na escola “Em ação”*



Fonte: a própria autora, 2020.

Ou seja, em uma escola com um perfil difícil, com pouco apoio da 5ª Coordenadoria Regional de Educação, órgão pertencente a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, acredito que a atividade feita com haikai foi importante e eficaz para essa comunidade escolar.

#### 4.3 LIVROS DE LEITURA DE HAICAIS INFANTIS DISPONÍVEIS NO MERCADO EDITORIAL BRASILEIRO

Neste momento, apresento uma pequena amostra de livros de haicais infantis aos quais tive acesso e que gostaria muito de tê-los levado para a sala de aula a fim de que meus alunos tivessem o contato visual e físico com as obras, entretanto a pandemia do coronavírus não permitiu o desenvolvimento do trabalho.

Nos livros de haicais para crianças, a seleção das imagens, do tipo de papel, da fonte, da cor, tudo é pensado para buscar a atenção das crianças e, posteriormente, incentivá-los à leitura poética. Teresa Colomer (2017) fala sobre a presença de imagens nos livros destinados aos pequenos: "A presença da imagem nos livros infantis permitiu colocar nela elementos distintos das narrativas, que, desta forma, podem continuar presentes na história sem sobrecarregar o texto a ser lido." (COLOMER, 2017, p. 93).

Colomer também nos explica que “a imagem pode confirmar, expandir, analisar, contradizer, resumir ou acrescentar novos significados àquele contado pelo texto.” (COLOMER, 2017, p. 286).

Exemplifico com o livro *Haicais animais*, de Fred Di Giacomo (2013), da editora Panda Books. Observa-se uma integração entre o haicai e a imagem, pois esta complementa o texto poético de forma lúdica e muito colorida, que não só agrada crianças, mas certamente os adultos. É o que Teresa Colomer (2017, p. 270) classifica de *função linguística e icônica* dos livros ilustrados.

Fotografia 16 – Haicai infantil do livro *Haicais animais*



Fonte: a própria autora, 2020.

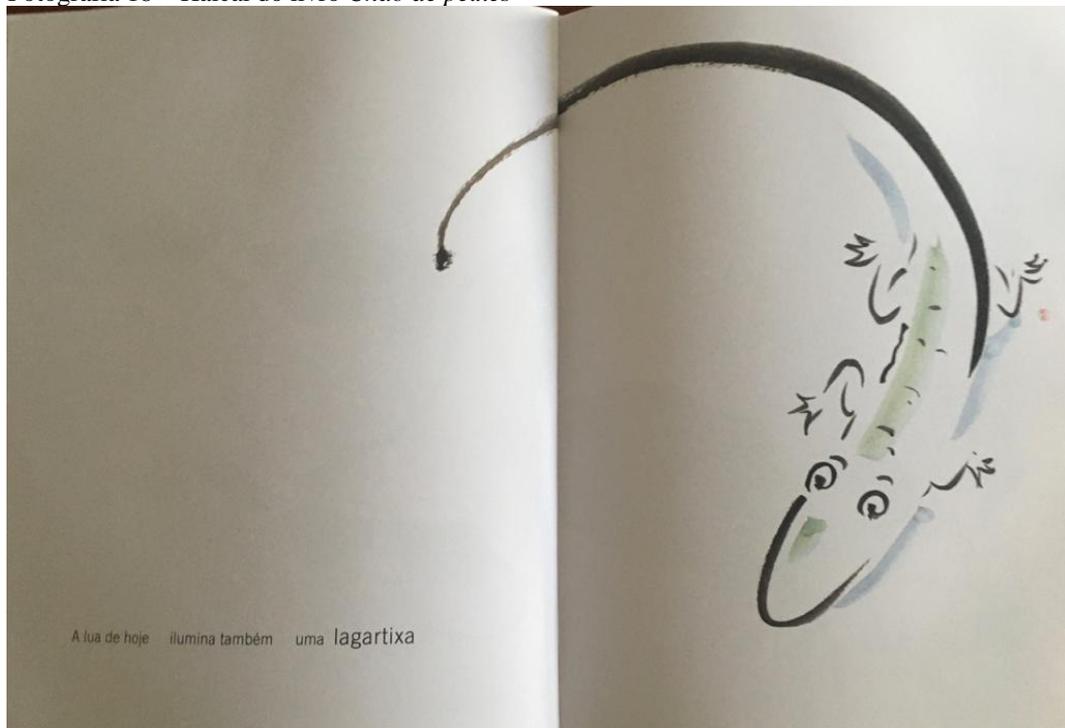
Fotografia 17 – Haicai infantil do livro *Haicais animais*



Fonte: a própria autora, 2020.

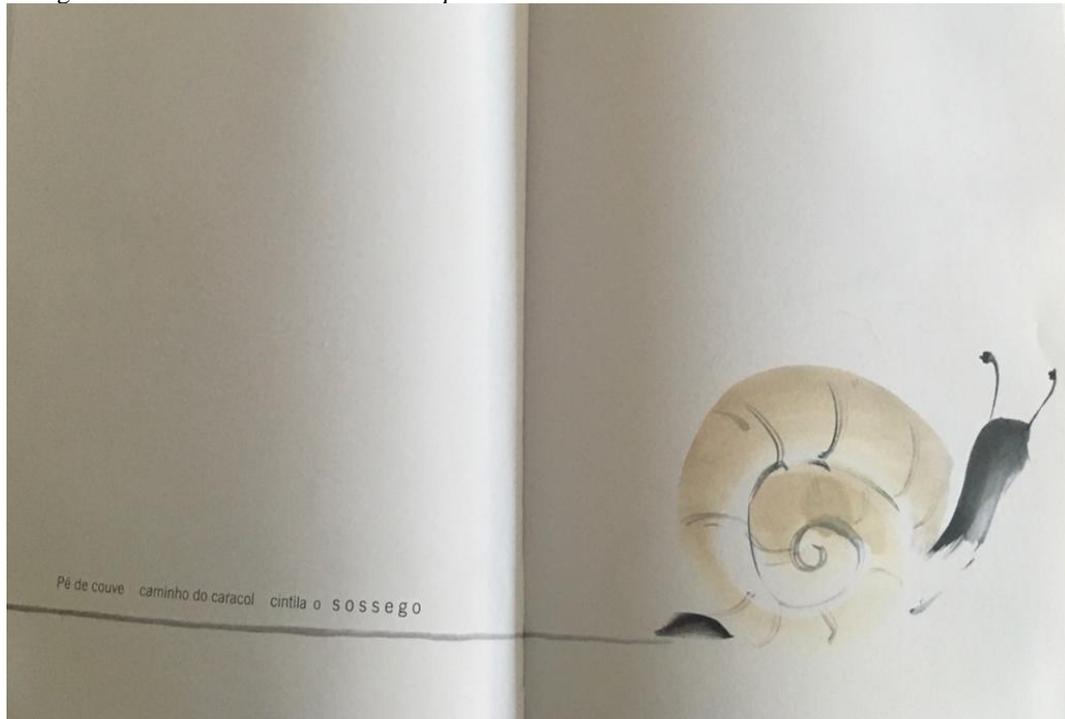
Um segundo livro é *Chão de peixes*, de Lúcia Hiratsuka (2018), publicado pela editora Pequena Zahar. As ilustrações presentes são profundamente delicadas e têm pouca diversidade de cores para estar compatível com os temas de seus haicais. O interessante é que em alguns os versos não são sequenciais na mesma página, o último fica em destaque na página seguinte. A liberdade é perceptível na disposição dos versos nesta obra, assim despertando a curiosidade do leitor mirim, conforme é mostrado nos exemplos de haicais. Colomer (2017) reflete sobre a posição diferenciada da estrutura textual: “A posição vertical, ao contrário, concentra-se sobre as mudanças no interior da estrutura do texto e por isso é a posição natural dos poemas. Mas o texto pode-se distribuir-se também com maior liberdade para conseguir efeitos especiais [...]”. (COLOMER, 2017, p. 271).

Fotografia 18 – Haicai do livro *Chão de peixes*



Fonte: a própria autora, 2020.

Fotografia 19 – Haicai do livro *Chão de peixes*



Fonte: a própria autora, 2020.

O terceiro livro é *Haicais visuais*, de Nelson Cruz (2015), da editora Positivo. Nele, só há imagens, um convite a participação do leitor para que se complete o que não está escrito, tornando-se um coautor. Notam-se leveza e humor, através das expressões dos desenhos, dos coloridos das cenas e de seus movimentos. Um leitor bem atento observará que em cada quadro há as fases do dia: o gato branco parece seguir o sol amarelado bem no alto da página, indica a manhã; o gato acinzentado com o sol avermelhado no meio da página, sugere a tarde; o gato preto, camuflado pela noite, com a lua crescente no céu, no alto, mostra a noite.

Fotografia 20 – Haicai do livro *Haicais visuais*



Fonte: a própria autora, 2020.

Fotografia 21 – Haicai do livro *Haicais visuais*



Fonte: a própria autora, 2020.

Fotografia 22 – Haicai do livro *Haicais visuais*



Fonte: a própria autora, 2020.

Fotografia 23 – Haicai do livro *Haicais visuais*



Fonte: a própria autora, 2020.

Colomer (2017) nos lembra da importância da observação e da análise das imagens pelas crianças ao manusearem um livro ilustrado, pois lhes ajudarão a enriquecer a linguagem visual: “Os meninos e as meninas podem iniciar a aprendizagem da linguagem visual através dos livros ilustrados: a forma, a textura, o traço, o ritmo, o cromatismo, as maneiras de usar a cor para representar o volume ou a luz, a composição, a perspectiva etc.” (COLOMER, 2017, p. 268).

Das três obras apresentadas, trabalharia em sala de aula com *Haicais animais*, de Fred Di Giacomo (2013), por ter as características principais do haikai tradicional: a natureza como tema, o humor, os três versos, a concisão. Associadas a elas, é importante observar o design gráfico da obra: as imagens exageradas que compõem e completam o texto poético, as cores que se destacam na folha branca, o tamanho da fonte. A proposta seria fazer com que percebessem a importância da leitura do livro como um todo, ou seja, associar o haikai e as imagens, estimular os alunos para essa observação e para o seu entendimento completo. A intenção seria mediar as várias interpretações e não indicar uma resposta fechada para que valorizem a leitura e a interpretação do outro e a respeitem. Posteriormente, para poderem criar os seus haicais autorais, iríamos para o roteiro de atividades.

Meu intuito com a análise desses três livros de haicais infantis foi mostrar que esse gênero poético pode ser atrativo para os jovens leitores, mesmo para aqueles que não conhecem o poema de origem japonesa, e que no mercado editorial da atualidade existem obras muito interessantes para serem utilizadas em sala de aula da educação básica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procurei mostrar a importância de se fazer a leitura de poesia em sala de aula, de forma individual e compartilhada, estimulando o poder da escuta do outro, explicitando que a seleção lexical e semântica são essenciais para a composição poética e, posteriormente, a constatação de que alguns alunos podem mudar o seu olhar e não ter mais preconceitos quando têm mais contato com esse gênero poético.

O segundo capítulo foi dedicado ao surgimento do haicai no Japão, ao criador desse gênero poético, Bashô. Mesmo vindo de um país distante do Brasil, o haicai se adaptou à nossa cultura com suas características peculiares. Podemos citar, por exemplo, três grandes poetas brasileiros que deram destaque a esse texto literário, valorizando-o em décadas diferentes e divulgando-o em solo brasileiro: Guilherme de Almeida, Millôr Fernandes e Paulo Leminski.

No terceiro capítulo, observei, nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Organizações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), a importância dada à literatura e à poesia. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o mais recente de todos, notou-se que o estudo do haicai ganha certa relevância no ensino fundamental II e que pode colaborar para a construção do leitor-fruidor, conceito não muito claro nos textos oficiais, assim como as concepções de leitura literária e letramento literário, que são nebulosas, e pode contribuir para a produção poética autoral dos alunos.

No quarto capítulo, busquei observar como o haicai era trabalhado pelos autores nos livros didáticos, como pretexto para o ensino da Língua Portuguesa em alguns e, em outros, há um aprofundamento, a partir do momento em que se conta sobre a sua história, fala-se sobre o seu principal autor, Bashô, relacionando-o a poetas brasileiros que se inspiraram nele há também construção de um trabalho de leitura e de criação de haicais.

Ainda nesse capítulo, analisei os livros dedicados ao haicai existentes na sala de leitura de escola da rede municipal e as atividades criadas pela professora mediadora. Observei ainda alguns livros de haicais infantis presentes no mercado editorial brasileiro. Além disso, apresentei um relato de como foi a experiência de aplicar exercícios com haicais remotamente, por causa da pandemia de Covid-19 e expus o que se aprendeu com isso.

Elaborei um roteiro de atividades, que será aplicado para as turmas, assim que houver a regularização das aulas presenciais, visto que, no momento da escrita desta dissertação, a escola municipal em que trabalho, assim como outras da rede, está em sistema de rodízio de alunos, para que se respeite o protocolo sanitário instituído pela prefeitura municipal do Rio de

Janeiro. Caso ele fosse aplicado nesse sistema, acredito que não seria produtivo e não alcançaria a todos os alunos da turma e, de certo modo, causaria exclusão, o que não se pretende.

Os exercícios podem servir de sugestões e de inspiração para outros professores, a partir de curiosidades da cultura japonesa e de haicais prototípicos, é possível também que auxiliem nas produções orais e, conseqüentemente, nas escritas, sendo capaz de incentivar a produção autoral poética dos alunos do ensino fundamental II e de mostrar que, mesmo sendo um trabalho árduo, é viável desenvolvê-lo na educação básica.

Cabe ressaltar que a criação do roteiro de atividades me fez perceber o quanto é minucioso, trabalhoso e difícil conceber e produzir um material autoral para os alunos do ensino fundamental II. Por consequência, pude entender que a elaboração de um livro didático não é nada fácil. O ProfLetras foi importante para esse e outros aprendizados.

Além disso, é necessário dizer que o mestrado profissional mudou, para melhor, a minha trajetória profissional e acadêmica. Sempre estive no chão da escola, onde “inventava” atividades as quais considerava que não seriam aplicáveis em sala de aula, principalmente com literatura. Mas, a partir de referenciais teóricos lidos durante a escrita da dissertação, senti-me autorizada a realizá-las, pois os autores citavam exercícios para se desenvolver a leitura literária, a escrita literária, a escrita poética, alguns dos quais já havia feito usando a intuição. Ou seja, fazia sem ter o conhecimento dos textos. De certa maneira, senti-me representada e aliviada ao mesmo tempo.

Pude aprender que o ensino de literatura é um direito e que a forma como é mostrada no ambiente escolar precisa ser revista para que os alunos entendam a sua grandeza. Entendi o que é fruição e percebi que não é uma concepção clara nos documentos oficiais, mas que é necessária para o ensino. Compreendi a importância de escutar os jovens, as suas leituras do texto literário, de dar a oportunidade de eles falarem sobre o lido. Compreendi ainda que desenvolver a escrita literária nos alunos não é algo fácil de se fazer, porque requer dos professores um trabalho contínuo e que, algumas vezes, não será eficaz, porém urge insistir para que os alunos entendam que podem escrever literatura, que esta não é algo distante de sua realidade, que é possível “brincar” com a linguagem, criar imagens com palavras. Em outras palavras, possibilitar que se vejam como escritores e como poetas. Reafirmo: é um trabalho árduo, entretanto gratificante.

O ProfLetras me oportunizou retomar a academia, deixada de lado há mais de vinte anos atrás, para me dedicar ao trabalho. Quero destacar a recepção dos professores do programa aos mestrandos/alunos: sempre muito afetuosa, incentivadora, para que desenvolvêssemos a pesquisa, independente da linha escolhida, atentos e exigentes nas atividades propostas em cada

disciplina, o que não poderia ser diferente ao se tratar de uma das maiores instituições públicas do Brasil.

Particularmente, como disse antes, o ingresso no ProfLetras me proporcionou o retorno ao meio acadêmico. Não sabia sobre o que escrever e, durante as aulas, escolhi a literatura (ou ela que me escolheu?). A partir de então, as leituras feitas durante esses dois anos de dedicação à pesquisa foram de grande valia e de aprendizado, pois não conhecia textos teóricos relevantes sobre o ensino de literatura, sobre leitura literária, sobre escrita literária, sobre letramento literário e sobre o ensino de poesia e o quanto isso não é sabido por muitos de meus colegas, assim como eu não conhecia. Tais concepções mudaram a minha forma de ler, de escrever e de ensinar literatura e, por consequência, a minha maneira de lecionar.

O mestrado profissional me fez ser aluna novamente e, mais do que isso, colocar-me no lugar dos alunos para entender que a escrita, principalmente a literária. Não é fácil para eles – assim como não foi fácil para mim – justamente por não se sentirem autorizados para isso e na primeira dificuldade quererem desistir de escrever textos. Cabe a nós, professores da educação básica, sermos os mediadores e os incentivadores para que percam o medo da literatura e se aventurem nela.

O ProfLetras me deu a possibilidade de retomar os estudos, de conhecer textos acadêmicos atuais não apenas ligados à literatura, mas também ao ensino da gramática, à linguística textual, à fonética e a fonologia. Fez-me repensar minha prática de sala de aula e ver que nela há muitas questões que podem servir para análise, ou seja, vi que a sala de aula é um campo fértil para se pesquisar e que pode contribuir para a melhoria da minha prática docente cotidiana.

O programa me permite pensar em dar continuidade aos estudos, em fazer o doutorado brevemente, já que há ideias surgidas durante o mestrado. Cabe pô-las no papel e analisar a sua validade para a docência.

Meu desejo é que o programa continue e possa permitir para outros professores regentes da educação básica a mesma possibilidade de aprendizagem e de aperfeiçoamento que me foi proporcionado ao longo desses dois anos.

## APÊNDICE A – SELEÇÃO DE POEMAS

A seleção de poemas apresentada a seguir tem como objetivos mostrar para os alunos do ensino fundamental a beleza da leitura de um poema, individualmente, e para os outros, a importância de lê-los, a necessidade de “prestar ouvido” (BAJOUR, 2012, p. 19), ou seja, estar atentos à leitura, e os haicais prototípicos, ou seja, os que apresentam características tradicionais, como a presença de elementos da natureza, a ausência do eu, a observação de aspectos simples da vida, a observação dos detalhes. Após seu estudo e análise, no decorrer do ano letivo, os alunos criarão seus próprios haicais através de oficinas para incentivar a produção poética autoral e despertar o gosto pela literatura.

A opção por uma antologia visa a que os jovens leitores tenham contato com uma diversidade de haicais de diferentes épocas, com diferentes temas e com diferentes formas de se expressar, utilizando o poema japonês. Acredito que possam conhecer a diversidade de estilos, japoneses e brasileiros, da escrita desse texto poético, e que isso possa ser um incentivo para a sua escrita autoral, com assuntos que lhes sejam mais sensíveis e particulares.

As características do haikai, baseadas em Alice Ruiz S, comuns e presentes em todos os poemas são: concisão, captação do instante poético, construção imagética, simplicidade, materialidade, ausência do eu e construção em três versos. Serão destacadas as particularidades de cada haikai na antologia comentada.

### Antologia comentada

<p>Já é primavera: Uma colina sem nome Sob a névoa da manhã. <i>Bashô</i> (FRANCHETTI; DOI, p. 68)</p> <p>FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). <b>Haikai</b>: antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.</p>	<p>Chuva de primavera – Uma criança Ensina o gato a dançar. <i>Issa</i> (FRANCHETTI; DOI, p. 76)</p> <p>FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). <b>Haikai</b>: antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.</p>
<p>No perfume das flores de ameixa, O sol de súbito surge – Ah, o caminho da montanha! <i>Bashô</i> (FRANCHETTI; DOI, p. 86)</p> <p>FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). <b>Haikai</b>: antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.</p>	<p>É outono Estou velho demais – Nas nuvens, os pássaros. <i>Bashô</i> (FRANCHETTI; DOI, p. 123)</p> <p>FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). <b>Haikai</b>: antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.</p>

As flores  
 Da beira da estrada  
 O cavalo comeu.  
*Bashô* (FRANCHETTI; DOI, p. 141)  
 FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.).  
**Haikai**: antologia e história. 4. ed. rev.  
 Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

Foram selecionados quatro haicais, prototípicos, de Bashô, o criador do haikai japonês no século XVII, um de seus discípulos, Issa (século XVIII), nos quais é percebida a referência às estações do ano, mesmo indiretamente, mostrando sua importância para a construção do haikai japonês, que muito as valoriza. Apesar da concisão, os haicais transmitem lirismo, pureza, beleza e, ao lermos, conseguimos claramente imaginar as cenas transcritas pelos poetas. No primeiro de Bashô, o poeta reflete sobre a solidão representada pela figura da colina, reforçado pelo termo *névoa*. Há uma indefinição, um mistério implícito.

No haikai de Issa, a chuva da primavera deixa a criança feliz e isso é percebido na montagem poética da cena com as palavras *chuva*, *criança* e *gato*, dando leveza à cena descrita. No terceiro, também do criador desse gênero poético, o perfume das flores da ameixa lembra o caminho da montanha e a beleza deste, iluminado pelo sol, e traz uma lembrança boa do passado. No quarto, também de Bashô, o outono é a estação do ano que mostra a preparação e a transformação para o inverno e se reflete sobre a transformação do corpo ao assumir sua velhice. Os pássaros, simbolicamente, representam a vida passageira.

No último dessa sequência, Bashô inicia da mesma maneira que os outros, de forma lírica, romântica, ao falar das flores à beira da estrada, porém nos surpreende no final ao quebrar a nossa expectativa e encerrá-lo de forma humorística, algo surpreendente, se comparado aos anteriores. Em todos, em comum há a ausência de rimas.

É importante levá-los para a sala de aula, para que os alunos percebam que esse gênero poético ultrapassou séculos e continentes, chegou ao Brasil, mantendo algumas características iniciais desde sua criação até os dias atuais e que possam compreender adaptações e contribuições de poetas brasileiros para que o haikai também representasse a nossa realidade.

<p><b>Cigarra</b>            Diamante. Vidraça.            Arisca, áspera asa risca            o ar. E brilha e passa. (ALMEIDA, p. 87)            ALMEIDA, Guilherme de. <b>Poesia            vária</b>. São Paulo: Cultrix, 2004.</p>	<p><b>Janeiro</b>            Jasmineiro em flor            Ciranda o luar na varanda.            Cheiro de calor. (ALMEIDA, p. 87)            ALMEIDA, Guilherme de. <b>Poesia vária</b>.            São Paulo: Cultrix, 2004.</p>
---	--

Após o estudo dos haicais japoneses, foram escolhidos dois haicais de Guilherme de Almeida, do início do século XX, que, ao escrevê-los, inovou colocando título, algo não existente no poema japonês. Sua criação lhe rendeu críticas positivas e negativas, entretanto nota-se um trabalho com a linguagem simples, porém bela, a captação do instante poético transcrita delicadamente, a inserção de rimas do primeiro com o terceiro versos e a interna, no segundo, outra novidade criada pelo poeta brasileiro, ou seja, ele adaptou o poema japonês ao seu estilo poético e lhe deu uma brasilidade.

No primeiro haicai de Guilherme de Almeida, vê-se a beleza da cigarra, comparada a um diamante, brilhante. Também se nota sua fragilidade, quando comparada a uma vidraça. Seu voo é tão belo que parece desenhar o céu. No segundo, a lua e o jasmineiro florido se tocam e o cheiro exalado pelas flores indica o verão de janeiro. Há doçura na descrição da cena, dando destaque aos dois elementos da natureza. As inovações do poeta são importantes para que os alunos observem a criatividade linguística e o trabalho formal dos textos poéticos.

<p><b>(À maneira de Bashô)</b>          Nem grilo, grito, ou galope;          No silêncio imenso          Uma rã mergulha – Plóóp!          (FERNANDES, p. 19)          FERNANDES, Millôr. <b>Hai-Kais</b>. Rio de Janeiro: L&amp;PM, 1997.</p>	<p>Mangueiras frondosas          Com seus g, seus u, seus a,          Frutas maravilhosas (FERNANDES, p. 57)          FERNANDES, Millôr. <b>Hai-Kais</b>. Rio de Janeiro: L&amp;PM, 1997.</p>
---	---

Millôr Fernandes é o segundo poeta brasileiro que escreveu haicais em meados do século XX e os reuniu em um livro. Suas características mais presentes são o humor, a ironia e a rima do primeiro com o terceiro versos. No primeiro haicai de Millôr Fernandes, há uma homenagem para Bashô e o seu conhecido poema sobre a rã, com muito humor, perceptível na onomatopeia *Plóóp!*, a qual significaria o pulo da rã na lagoa, estabelecendo uma intertextualidade poética e temática, ao escrever sobre a natureza. Ele mantém a estrutura dos três versos característicos do poema japonês.

No segundo, o poeta relata a grandeza das mangueiras existentes ao utilizar o termo *frondosas* e a sua quantidade, representada pelas letras *g*, *u* e *a*, que pode nos remeter a uma memória da infância, quando, geralmente, se tem alguma oportunidade de estar na natureza, como o quintal da casa de algum parente, um passeio a um parque, no ambiente escolar, por exemplo. É importante levá-los para a sala de aula para que os jovens percebam o poder de síntese da linguagem, mas que o poeta faz com maestria e alegria.

<p>Gota de orvalho Na corola dum lírio: Joia do tempo. <i>Erico Verissimo</i> (CALCANHOTO, p. 39) CALCANHOTO, Adriana (org.) <b>Haicai do Brasil</b>. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.</p>	<p>Em noite gelada Pequena estrela se move Luz de pirilampo <i>Camilo de Lélis</i> (CALCANHOTO, p. 108) CALCANHOTO, Adriana (org.) <b>Haicai do Brasil</b>. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.</p>
---	---

Apesar de serem escritos em épocas distintas, observa-se nos dois haicais a captação de um instante poético, a simplicidade na descrição das cenas, a qual percebemos pela escolha vocabular dos poetas, para destacar liricamente as pequenezas da natureza: o orvalho e o vaga-lume, infelizmente não muito visto hoje em dia, principalmente nas grandes cidades em que o desmatamento ocorre rapidamente.

No primeiro haicai de Erico Verissimo, o lírio e as suas pétalas guardam o orvalho que sugere a *joia do tempo*. Podemos ler a palavra tempo como época, como se ele quisesse guardar seu tempo na flor. O segundo de Camilo de Lélis, uma noite de inverno, deduzida pelo uso da palavra *gelada*, o pirilampo, vaga-lume, aparece para deixar a noite mais bonita com a sua beleza brilhante e voadora. Pode-se fazer uma atividade interdisciplinar com esses dois haicais para que os alunos reflitam, com o professor de Ciências, por exemplo, sobre o desaparecimento ou a diminuição de espécies da natureza.

<p>VELHA LAGOA UMA RÃ MERG                      ULHA UMA RÃ ÁGUAÁGUA <i>Décio Pignatari</i> (CALCANHOTO, p. 71) CALCANHOTO, Adriana (org.) <b>Haicai do Brasil</b>. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.</p>
---

Décio Pignatari, um dos fundadores do Concretismo, assim como Millôr Fernandes, homenageia Bashô, a partir de uma releitura feita do seu haicai mais famoso. Há intertextualidade temática ao lembrar o poema da rã. Porém, diferentemente de Millôr Fernandes, Pignatari cria um texto inspirado na construção imagética feita com as palavras e com a estruturação dos versos no espaço em branco da folha. A palavra *mergulha*, dividida ao meio, simbolizaria o pulo da rã na lagoa. Ao repetir a palavra *água* sem o espaçamento, ele

indica o seu nadar e as ondas surgidas e deixa o poema visualmente atrativo para se trabalhar com crianças e com os jovens.

<p>jardim de minha amiga          todo mundo feliz          até a formiga  <i>Paulo Leminski</i> (CALCANHOTO, p. 89)          CALCANHOTO, Adriana (org.) <b>Haicai do Brasil</b>. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.</p>	<p>soprando esse bambu          só tiro          o que lhes deu o vento (LEMINSKI, p. 107)          CALCANHOTO, Adriana (org.) <b>Haicai do Brasil</b>. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.</p>
<p>tarde de vento          até as árvores          querem vir para dentro (LEMINSKI, p. 165)          CALCANHOTO, Adriana (org.) <b>Haicai do Brasil</b>. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.</p>	

Paulo Leminski, além de poeta, foi estudioso da cultura japonesa e de Bashô, o criador do haicai, e lhe dedicou um capítulo de um livro. Em meados dos anos 1970 e 1980, soube utilizar as mídias de seu tempo a seu favor para a divulgação de seus poemas, dentre os quais os haicais. No primeiro e no terceiro haicai, há em comum o humor como característica, assim como um cenário e uma linguagem simples, facilmente lida pelos jovens na sala de aula, por ter um tom infantil.

No primeiro, ao voltar o seu olhar para os seres pequeninos da natureza, supõe a felicidade da formiga em seu ambiente natural, o jardim que simboliza a vida, com suas cores, seus sons e quem vive lá. No segundo, o frio causado, em uma tarde, por uma ventania, faria com que as árvores quisessem se abrigar dentro de casa, Leminski trabalha com o improvável com leveza e com humor, o que atrairia a leitura dos alunos e, a partir disso, pode-se questioná-los sobre coisas que gostariam que acontecessem, mesmo sendo impossíveis. Há a personificação de ambos: a formiga e as árvores.

No segundo haicai, percebe-se um poeta mais intimista e reflexivo, ao soprar o bambu, que tem a mesma função de uma flauta, tira-se a música que o vento e o ar criam. Este seria um contraponto aos outros, para que os leitores percebessem que os temas dos haicais são diversos em um mesmo poeta e essa diversidade enriquece a leitura poética.

<p>Por entre flores procurando pela mãe Dia de finados <i>Eunice Arruda</i> (CALCANHOTO, p. 71)</p> <p>CALCANHOTO, Adriana (org.) <b>Haicai do Brasil</b>. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.</p>	<p>dia dos namorados a lua sozinha e toda cheia <i>Alice Ruiz S</i> (CALCANHOTO, p. 98)</p> <p>CALCANHOTO, Adriana (org.) <b>Haicai do Brasil</b>. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.</p>
<p>Depois dos orvalhos a terra sedenta sorri em forma de flor (HIRATSUKA, p. 30-31)</p> <p>HIRATSUKA, Lúcia. <b>Chão de peixes</b>. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2018.</p>	<p>Bebeu água doce da varanda beija-flor! Naturezarpou... <i>Paulo Roberto Cecchetti</i> (CALCANHOTO, p.103)</p> <p>CALCANHOTO, Adriana (org.) <b>Haicai do Brasil</b>. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.</p>
<p>vento seco entre os bambus barulho d'água (RUIZ S, p. 47)</p> <p>RUIZ S, Alice <b>Desorientais</b>: hai-kais. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.</p>	

Este agrupamento de haicais, de poetas atuais, foi feito por terem em comum a mesma temática: a natureza. Entretanto, cada poeta trabalha de diferentes maneiras um tema, com diferentes sentidos, com linguagem simples, porém é possível perceber diferenças no seu uso. O poeta mantém os três versos característicos, entretanto sem rimas. Por isso, é importante levá-los para a sala de aula. A captação do instante poético leva para particulares e interessantes leituras. No início do poema de Eunice Arruda, temos a impressão de que a mãe do eu lírico está viva, porém, na verdade, ele busca seu túmulo. As flores que inicialmente simbolizariam alegria, indicam, no final do poema tristeza.

Em Alice Ruiz S, a lua cheia observa os namorados embalados pelo seu brilho e pela sua beleza. Ela participa desse momento de amor dos amantes. A palavra *sozinha* não representa a solidão, é uma forma de destacar a sua forma única no céu. Em seu outro haicai, a poeta usa a expressão o *vento seco*, que sugere o inverno e a presença da solidão presentes na ideia de que se pode ouvi-lo passando pelos bambus e o som deixado na água.

Em Hiratsuka, o orvalho simboliza o fim de um período turbulento, a terra sugere uma pessoa que fica feliz com isso e o termo *flor* é o renascimento. Em Paulo Roberto Cecchetti, o beija-flor bebeu água doce posta na varanda por alguma pessoa e depois foi embora, criou-se o

neologismo feito a partir da composição por aglutinação *naturezarpou* para representar a agilidade do seu voo.

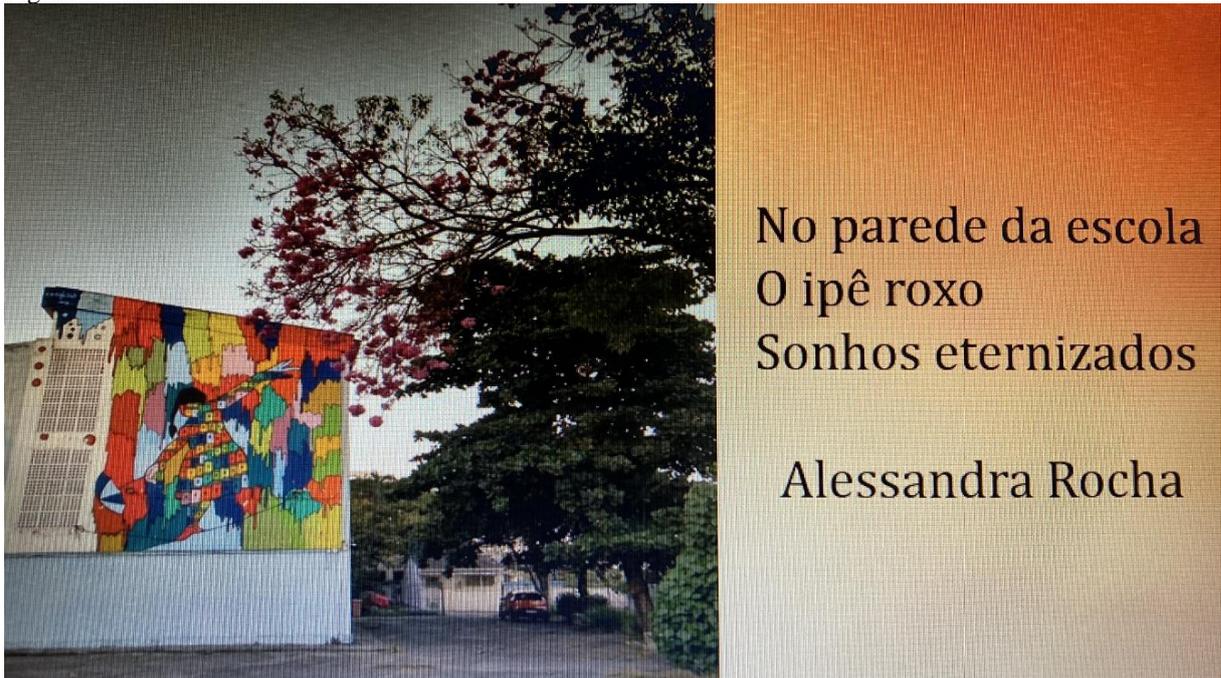
<p>Na tarde, com zelo, meu gato rola novelo: sonho ou pesadelo? <i>Paulo Roberto Cecchetti</i> (CALCANHOTO, p. 101) CALCANHOTO, Adriana (org.) <b>Haicai do Brasil</b>. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.</p>	<p>Gatos são assim Um ato vira pausa Por não sei que fim <i>André Stolarki</i> (CALCANHOTO, p. 126) CALCANHOTO, Adriana (org.) <b>Haicai do Brasil</b>. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.</p>
---	---

Esses dois haicais de autores diferentes foram reunidos por terem dado destaque a uma espécie de animal específica: o gato. Na cultura japonesa, há o Maneki Neko, gato da sorte. Porém, ele permite com outras leituras nos poemas. No primeiro, a cena retratada transmite ingenuidade e leveza quando o dono admira o gato a brincar com o novelo. O uso da palavra *sonho* mostra essa situação absorvendo-o, uma fuga da realidade. Ao notar a bagunça feita pelo bichano, classifica como *pesadelo*. Nas palavras *zelo*, *novelo*, *pesadelo* há a o termo *elo* sugerindo uma ligação entre elas e a figura do gatinho.

No segundo, os gatos por serem seres muito surpreendentes, únicos, mudam de comportamento a qualquer instante. Podemos supor a palavra *pausa*, como uma parada para a agitação da vida e refletir sobre tudo o que nos cerca, assim como o felino fez uma parada na sua brincadeira. Nota-se, assim como o primeiro haicai, na captação do instante, ingenuidade e leveza. Por isso, seriam lidos para os alunos, a fim de que as percebessem que outras sensações poderiam ser sentidas durante as suas leituras.

<p>Na parede da escola O ipê roxo Sonhos eternizados <i>Alessandra Rocha</i></p>
--

Figura 1 – Haicai autoral



Fonte: a própria autora, 2020.

Este é um haicai autoral feito após observação de uma foto tirada por uma colega de trabalho da escola a partir do portão de entrada, na qual destacavam-se o ipê roxo e a parede lateral do prédio com a pintura colorida de uma criança. Lembrei-me de vários desejos dos alunos, pré-adolescentes e adolescentes, para o seu futuro, e resolvi homenageá-los, assim como todos que lá trabalham. Eternizei com palavras concisas e simples a beleza da cena que vi e a gratidão por ter desenvolvido nesse ambiente a minha pesquisa da dissertação do mestrado. A intenção de levar esse haicai para a sala de aula é que seja um motivador para os jovens a partir da premissa de que todos podem escrever poesia autoral: professores, alunos, funcionários e pessoas que sejam envolvidas por ela.

Cabe ressaltar que as interpretações feitas dos haicais e as junções temáticas em tabelas, por uma questão organizacional, aqui nesta dissertação, são sugestivas, porque, durante a leitura da antologia poética nas aulas, o professor mediador irá estimular os meninos e as meninas a compartilhar o que leu, assim como a ouvir a interpretação dos colegas de turma. Por ser conciso, o haicai abre possibilidades de leituras possíveis a partir de olhares sensíveis, podendo ser um estímulo para uma escrita autoral desses jovens da escola pública.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ATIVIDADES

A proposta do roteiro de atividades é indicar o caminho que será seguido para que o aluno entenda sobre a origem do haikai, um pouco sobre a cultura japonesa, a tradução para as terras brasileiras, o estudo de alguns poemas característicos. As atividades pensadas para a sala de aula são oficinas que trabalharão a leitura de poemas, a escritura autoral do haikai feita por eles, para lhes proporcionar um contato mais estreito com esse texto literário.

As atividades desenvolvidas pretendem trabalhar a leitura e a produção textual para o sexto ano. Esse ano foi escolhido, para que os alunos possam conhecer essa poesia que, de início, poderá causar estranhamento por, através das entrelinhas, sugerir muitas sensações com poucas palavras e poucos versos, porém com diversos significados, profundos, conforme nos explica a poeta Alice Ruiz S (2015) em *Outro silêncio: haicais*, na apresentação: “AUSÊNCIA DE PALAVRAS – No sentido da economia. Nada que não seja necessário merece ser dito” (RUIZ S, 2015, p. 2, grifo da autora), por proporcionar aos alunos o conhecimento da apreciação dos detalhes, por desenvolver um estado contemplativo com relação à natureza.

Após, passarem por alguns exercícios, a proposta é que tenham contato com livros infantis de haikai, a fim de que vejam que esse gênero poético também é feito para crianças.

Devido a pandemia mundial de Covid-19, este material não pôde ser aplicado em sala de aula, portanto, propõem-se sugestões que podem ser modificadas pelo professor, para que se adequem à sua realidade escolar.

Para a criação deste roteiro foi feito um trabalho de curadoria de imagens, de haicais, de textos informativos e vídeos sobre outras influências da cultura japonesa no nosso país, para que os jovens percebam que elas já fazem parte do nosso dia a dia. Para tal, tomamos como base o pressuposto básico de Rildo Cosson (2020), “a escolha deve tomar como ponto de partida o texto que é, de alguma maneira, próximo do aluno”. (COSSON, 2020, p. 147).

O objetivo final é a criação de um livro de coletâneas autorais de haicais feito pelos alunos a ser exposto na culminância de trabalhos na feira pedagógica da escola ao final do ano letivo.

### **I - Imagens de detalhes da natureza**

Serão apresentadas algumas imagens, para que os alunos as observem, escolham uma que mais lhe chamou a atenção sobre a qual possam escrever um poema curto, ou um pequeno texto de outro gênero, como, por exemplo, uma legenda poética, caso se sintam mais à vontade,

como uma maneira de registrar as suas impressões. Na primeira imagem, espera-se que os alunos vejam o destaque dado pelo fotógrafo à pequena mosca parada sobre flores brancas e que pensem sobre o porquê disso. Na segunda, os alunos deverão observar o caracol imóvel em uma folha verde e fazê-los pensar o que o fez ficar assim. Na terceira, espera-se que as crianças notem o formato das flores, para pensar na diversidade das flores, em seguida, das pessoas. Na quarta, devem ver a complementariedade entre a flor e a joaninha, que parece abraçar a flor carinhosamente. Assim, a ideia é levá-los a refletir sobre outros exemplos de pessoas ou objetos que sempre vemos juntos, unidos. Na quinta, deve-se buscar estimulá-los a descrever o que veem, quantas folhas tem e saber se já ouviram falar na história do trevo de quatro folhas, que traz sorte e se já viram um e, se sim, em qual lugar. Na sexta, é importante notar a beleza do contraponto entre o azul do rio e a flor rosa e lhes propor que digam qual dos dois lhes chamou mais atenção, além de lembrar o ditado popular “os opostos se atraem” e pedir que o expliquem e se há relação com a imagem. O objetivo desta atividade é olhar para as pequenezas presentes ao nosso redor, olhar os detalhes, suas belezas, para que, mais adiante, possam compreender o princípio de criação dos haicais prototípicos. Após isso, alunos lerão os textos para os colegas. Pode-se fazer comentário sobre possíveis palavras que possam surgir em mais de um trabalho. Depois, serão recolhidos e expostos no mural da sala. A princípio, a duração é de quatro tempos de aula.

Figura 2 – Mosaico de fotos



Fonte: idealizado pela autora, 2020. Com fotos de: Pxhere, Pixabay, Shutterstock, e Keczánné Macskó Piroska.

## II - Texto informativo intitulado “Fotógrafo ucraniano encanta o mundo com a poesia das miudezas”, da Revista Pazes, maio 16, 2020.

Após a atividade de observação das imagens, os alunos lerão um texto informativo sobre o trabalho de um fotógrafo que é apaixonado pela natureza, e principalmente por suas miudezas. A intenção é que os jovens percebam a captura de um momento simples, a eternização do presente através da imagem, poética, e relacionar com um dos princípios do haicai, a simplicidade, conforme as palavras de Alice Ruiz S (2015, p. 2) “falar das coisas como

elas são. Sem perfumar a flor”. Depois, teremos uma conversa sobre o texto e aquilo que entenderam sobre ele, oralmente, a partir dos seguintes questionamentos:

1) A partir da leitura do título “Fotógrafo ucraniano encanta o mundo com a poesia das miudezas”, pedir que os jovens expliquem o significado de “poesia das miudezas”.

2) “A imagem nos faz adentrar nesses mundos, como se estivéssemos na mesma dimensão, no mesmo patamar, e encanta-nos.” Com suas palavras, explique a afirmação do fotógrafo.

3) “Quando fiquei mais velho e meu interesse pela fotografia aumentou, decidi que o queria capturar essas cenas mágicas na câmera”. Qual seria a intenção do fotógrafo ao capturar cenas inesperadas de pequenas criaturas?

Depois, pediria aos alunos que, individualmente, escrevessem uma palavra em uma folha de papel que demonstrasse o sentimento despertado pelo texto e pela imagem. Estas palavras seriam coladas pelos alunos ao redor da imagem em uma cartolina, ou papel pardo, seriam lidas e expostas na porta da sala de aula para despertar a curiosidade de outras crianças, de outros anos. Caso outros alunos, de outras turmas, quisessem participar da atividade, poderiam contribuir, escrevendo palavras e deixando-as próximas à imagem.

Após a realização desse exercício, deve-se fazer uma relação com o haicai, sem ainda usar o nome, salientando a presença da natureza, a valorização do tempo presente, e a concisão. Para tal, seriam lidos dois haicais de Millôr Fernandes e eu pediria que escolhessem um e escrevessem uma frase que explicasse a razão de o terem escolhido. A intenção é que registrem que relação notaram entre o texto jornalístico, a imagem e o haicai selecionado. Depois, apresentarei outra fotografia de Vyacheslav Mishchenko e sugerirei que fizessem uma legenda e escrevessem um pequeno poema. Espera-se utilizar seis tempos de aula.

Fotografia 24 – Foto de Vyacheslav Mishchenko



Fonte: Revista Pazes, 2020.

Fotógrafo ucraniano encanta o mundo com a poesia das miudezas  
Por *Revista Pazes*, maio 16, 2020.

Vyacheslav Mishchenko é um sensível e talentoso fotógrafo ucraniano que tem encantado o mundo com a poesia e a beleza das suas imagens. Ele retrata mundos em miniatura: formigas, caracóis, pequeninos pássaros, borboletas... A imagem nos faz adentrar nesses mundos, como se estivéssemos na mesma dimensão, no mesmo patamar, e encanta-nos.

Ele nos fala sobre o início de seu interesse e trabalho: *“Quando criança, meu pai me ensinou a caçar cogumelos perto de minha casa e sempre encontramos todos os tipos de insetos e criaturas”, disse ele diariamente. “Quando fiquei mais velho e meu interesse pela fotografia aumentou, decidi que queria capturar essas cenas mágicas na câmera.”*

Mishchenko mostra-se apaixonado pela natureza, e fotografa suas miudezas em seus ambientes naturais. Destaca-se em sua fotografia é caracol cativado por gotas d’água ou beijos e insetos que se estendem através de fendas de água em cenários nada menos que perfeitos para a imagem.

Mischenko usa uma Fujifilm Finepix S200EXR – sua primeira câmera digital – para a maioria dessas fotos.

Vale conhecer a sua página no Facebook e segui-lo para não perder nenhuma de suas preciosas imagens. (FOTÓGRAFO..., 2020, n. p.).

Alunos, vamos conhecer dois poemas do poeta brasileiro Millôr Fernandes. Leiam com atenção, observem como se estabelecem relação com a notícia, a imagem e os poemas de Millôr Fernandes.

Poema 1	Poema 2
<p>Olha, Entre um pingo e outro A chuva não molha (Millôr Fernandes)</p>	<p>Não questione Por que o caracol Carrega um trombone (Millôr Fernandes)</p>
<p>FERNANDES, Millôr. <b>Hai-Kais</b>. Rio de Janeiro: L&amp;PM, 1997.</p>	<p>FERNANDES, Millôr. <b>Hai-Kais</b>. Rio de Janeiro: L&amp;PM, 1997.</p>

Agora, vejam outra foto tirada pelo fotógrafo Vyacheslav Mishchenko, criem uma legenda para ela e escrevam um poema a partir do que sentiram ao ler a imagem.

Fotografia 25 – Foto de Vyacheslav Mishchenko



Fonte: Facebook de Vyacheslav Mishchenko, 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/425528437562422/photos/a.443617435753522/2774483646000211/?type=3>.

### III - Observação da natureza existente no ambiente escolar

A proposta é estimular os alunos a observarem o ambiente escolar, a natureza que nele existe, despertá-los para a sua existência, para valorizar o local em que convivem e, muitas vezes, torna-se imperceptível, por ver diariamente, ou seja, torna-se algo comum, normal, relacioná-lo ao haikai e a outro princípio, o de abordar temas reais, concretos, como diz Ruiz S (2015, p. 2) “[...] o haikai usa temas concretos, nunca abstratos”.

Seria feito um piquenique embaixo da árvore e eu pediria que observassem os pequenos detalhes existentes ali, tais como formigas, flores, ou qualquer outra coisa que lhes despertasse a atenção. A professora de Ciências poderia participar da atividade, para falar sobre a importância da preservação da natureza para o ambiente urbano. Durante a atividade, seria estimulada a atitude contemplativa da natureza e o respeito por ela. Depois, proporia que os alunos escrevessem pequenos poemas, com três versos, todavia ainda não utilizaria o termo haikai nesse momento, e faria uma roda de leitura dos textos elaborados por eles, com participação espontânea, uma conversa sobre eles mesmos, para que notassem a correlação entre a natureza existente na escola e os textos poéticos produzidos. Ao retornarem para a sala, as fotos abaixo seriam expostas para os jovens, assim como os poemas elaborados.

Posteriormente, fariam uma leitura atenta de seis poemas de Guilherme de Almeida e eu intermediaria a construção, por parte dos alunos, do conceito de rimas, levando-os à

percepção delas, do primeiro com o terceiro versos, mais fáceis de serem identificadas, e a rima interna, no segundo verso, menos evidente. Serão utilizados seis tempos de aula.

Fotografia 26 – Árvore de frente para a escada que leva os alunos para o primeiro andar



Fonte: a própria autora, 2020.

Fotografia 27 – Flores ao lado da árvore que fica de frente para a escada



Fonte: a própria autora, 2020.

Vamos conhecer seis novos poemas? São do poeta brasileiro Guilherme de Almeida. Observem que ele utilizou três versos. Após, conceituarem rimas, percebam quais são e onde estão, destacando-as nos textos poéticos.

<b>O pensamento</b>	<b>Aquele dia</b>	<b>Outono</b>
O ar. A folha. A fuga. No lago, um círculo vago. No rosto, uma ruga. (Guilherme de Almeida)	Borboleta anil que um louro alfinete de ouro espetta em abril. (Guilherme de Almeida)	Sistema nervoso, que eu vi, da folha sorvida pelo chão poroso. (Guilherme de Almeida)
ALMEIDA, Guilherme de. <b>Poesia vária</b> . São Paulo: Cultrix, 2004.	ALMEIDA, Guilherme de. <b>Poesia vária</b> . São Paulo: Cultrix, 2004.	ALMEIDA, Guilherme de. <b>Poesia vária</b> . São Paulo: Cultrix, 2004.

<b>Janeiro</b>	<b>De noite</b>	<b>Um salgueiro</b>
Jasmineiro em flor Ciranda o luar na varanda. Cheiro de calor. (Guilherme de Almeida)	Uma árvore nua aponta o céu. Numa ponta brota um fruto (Guilherme de Almeida)	A asa. A luz que pouso. O vento... É o estremecimento vão por qualquer coisa. (Guilherme de Almeida)
ALMEIDA, Guilherme de. <b>Poesia vária.</b> São Paulo: Cultrix, 2004.	ALMEIDA, Guilherme de. <b>Poesia vária.</b> São Paulo: Cultrix, 2004.	ALMEIDA, Guilherme de. <b>Poesia vária.</b> São Paulo: Cultrix, 2004.

#### IV - Plano de quadro com os haicais que serão levados para sala

Serão colocados no quadro os haicais a seguir, de diversos autores, para que os alunos tenham contato com eles. Pedirei a participação dos alunos para que leiam oralmente os haicais, quem desejar, cada jovem lê um poema, a fim de que seja uma leitura compartilhada por todos. No segundo momento, questionarei quais haicais gostaram mais e por quais motivos, ou seja, “falar dos textos é voltar a lê-los” (BAJOUR, 2012, p. 23). Escreverei as respostas no quadro, à medida que forem faladas por eles. A intenção é que os alunos possam pensar juntos as características deste gênero poético, ou seja, que possam construir o conhecimento.

No quadro, farei uma espécie de “ranking”, listando os cinco haicais mais escolhidos. Estes serão colocados no mural da sala de aula, para que os textos possam estar “fisicamente” presentes. Espera-se utilizar seis tempos.

Chuva de primavera –  
 Uma criança  
 Ensina o gato a dançar.  
 Issa (FRANCHETTI; DOI, p. 76).

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai:** antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

No perfume das flores de ameixa,  
 O sol de súbito surge –  
 Ah, o caminho da montanha!  
 Bashô (FRANCHETTI; DOI, p. 86).

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai:** antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

As flores  
 Da beira da estrada  
 O cavalo comeu.  
 Bashô (FRANCHETTI; DOI, p. 141).

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai**: antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

jardim de minha amiga  
 todo mundo feliz  
 até a formiga  
 Paulo Leminski (CALCANHOTO, p. 89).

CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haikai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

Bebeu água doce  
 da varanda beija-flor!  
 Naturezarpou...  
 Paulo Roberto Cecchetti (CALCANHOTO, p. 103).

CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haikai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

A lua da montanha  
 Gentilmente ilumina  
 O ladrão de flores.  
 Issa (FRANCHETTI; DOI, p. 87).

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai**: antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

A formiga gigante  
 Anda pelo tatame  
 Que calor!  
 Shiro (FRANCHETTI; DOI, p. 97).

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai**: antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

Pessoa: uma  
 Mosca: também uma –  
 Na grande sala vazia.  
 Issa (FRANCHETTI; DOI, p. 110).

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai**: antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

Todas essas estrelas  
 Surgindo,  
 Ah, o frio!  
 Taigi (FRANCHETTI; DOI, p. 154).

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai**: antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

Bando de moscas –  
 Que gosto pode haver  
 Nestas mãos enrugadas?

Issa (FRANCHETTI; DOI, p. 109).

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai**: antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

O pato, menina,  
É um animal  
Com buzina  
Millôr Fernandes (CALCANHOTO, p. 59).

CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haikai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

**Como cães de rua**  
Na lata de lixo,  
Coitadinho, procurava  
Um naco de pão ...  
Afrânio Peixoto (CALCANHOTO, p. 17).

CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haikai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

**Noturno**  
Na cidade, a lua:  
A joia branca que boia  
Na lama da rua.  
Guilherme de Almeida (CALCANHOTO, p. 24).

CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haikai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

**Caridade**  
Desfolha-se a rosa:  
Parece até que floresce  
O chão cor-de-rosa.  
Guilherme de Almeida (CALCANHOTO, p. 27).

CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haikai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

Gota de orvalho  
Na carola dum lírio:  
Joia o tempo.  
Erico Veríssimo (CALCANHOTO, p. 39).

CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haikai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

Na poça da rua  
O vira-lata  
Lambe a Lua.  
Millôr Fernandes (CALCANHOTO, p. 53).

CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haikai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

**Noite de domingo**  
Acabou-se a festa.

Resta, no silêncio,  
O rumor da floresta.  
Lêdo Ivo (CALCANHOTO, p. 65).

CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haicai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

Ao sol do verão  
Boa nova pro sertão:  
Cigarra cantando.  
Maria Valéria Rezende (CALCANHOTO, p. 79).

CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haicai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

Varal vazio  
Um só fio  
Lua ao meio  
Alice Ruiz S (CALCANHOTO, p. 95).

CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haicai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

Gatos são assim  
Um ato vira pausa  
Por não sei que fim  
André Stolarski (CALCANHOTO, p. 126).

CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haicai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

## V – Vídeos sobre ikebanas

Os alunos terão contato com um pouco da cultura japonesa a partir dos ikebanas, arte dos arranjos florais de origem japonesa, através de vídeos. A ideia é mostrar que uma arte com arranjo de flores vindas de um outro país já está incorporada na nossa cultura e que nela está um Dô (significa caminho em japonês), uma das práticas do zen, ou seja, um meio para se conectar com a espiritualidade e trazer para dentro de casa boas energias.

A proposta é levar dois vídeos sobre como se fazer uma ikebana e mostrar qual a filosofia presente para a sua criação. Após isso, pretendo perguntar para os alunos se já tinham ouvido falar dela. Um terceiro vídeo será utilizado, o do episódio juvenil “Detetives do prédio azul” (DPA), *Bolhas de sabão*, 14ª temporada, do canal Mundo Globo, no qual, no início, um dos personagens explica o que é e como se faz um ikebana.

Ao se utilizar os vídeos, há uma aproximação com o ambiente tecnológico, através de *links* de acesso aos vídeos, que são de fácil utilização e que os jovens o utilizam com certa facilidade.

Caso seja possível, é interessante convidar uma pessoa que faça esse trabalho com arranjos florais para que vá à escola ensinar a técnica aos alunos. Porém, anteriormente, pedirei que tragam flores, uma taça de vidro, ou de plástico e, se não possuírem, um material reciclável, como uma garrafa pet de dois litros que será cortada ao meio.

Depois da palestra, será proposta a feitura de ikebanas por eles, em trio, para trabalhar a cooperação. Solicitarei a ajuda da professora de artes da turma para o desenvolvimento dessa parte do projeto. Fotos serão tiradas e, depois, selecionadas pelos próprios alunos para serem utilizadas para a capa do livro de coletânea de haicais escritos por eles e para a abertura dos capítulos, divididos pelas estações do ano.

As fotos ficarão expostas durante o dia da culminância de projetos, assim como a coletânea. Inicialmente, serão necessários oito tempos de aula.

Vídeo disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Avt\\_CiLDWi4](https://www.youtube.com/watch?v=Avt_CiLDWi4). Acesso em: 30 abr. 2021.

Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q6Uk7DEubPM>. Acesso em: 30 abr.2021.

Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oF-KJ7-ddvI>. Acesso em: 30 abr. 2021.

## **VI – Os ideogramas**

Ao se apresentar os ideogramas, pretendo que os alunos observem a o haikai japonês e a sua escrita ideogramática, diferente da língua portuguesa, nas suas estruturas linguísticas e poéticas. Também poderão ressaltar o minucioso e detalhado trabalho de tradução feito pelos autores do livro *Haikai – antologia e história*, de Paulo Franchetti e de Elza Taeko Doi, baseados na interpretação dos ideogramas, que representam uma importante diversidade linguística e cultural.

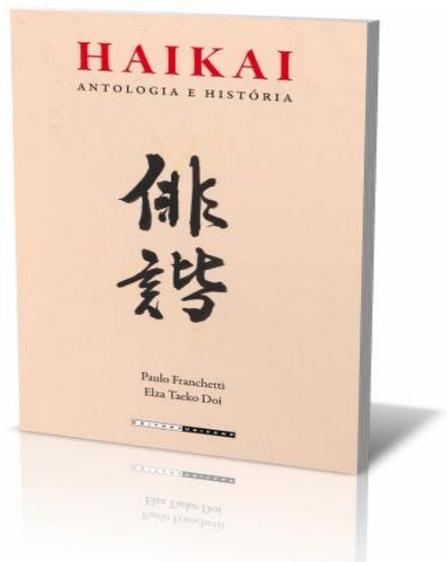
Minha intenção é explicar para os jovens que os haicais do livro foram agrupados de acordo com as estações do ano, bem definidas no Japão, e que cada capítulo é iniciado pelo ideograma representativo do momento climático citado e por haicais que abordem esse tema sazonal. O livro será levado para a sala para o manuseio dos meninos e das meninas, a fim de leiam os haicais e observem a divisão feita pelos autores. Segundo Ruiz S (2015):

Quando se aprende outra língua, também se aprende outra forma de pensar e até de sentir. Quando se aprende outra escrita, se aprende outra forma de estar no mundo. Quando se aprende uma forma poética distinta da nossa, se aprende outra forma de

ser. E, se isso não vale para todas as formas poéticas, com certeza vale para o haikai. (RUIZ S, 2015, p. 1).

Essa atividade os auxiliará, no futuro, como exemplo, quando forem dividir os seus haicais autorais a partir das estações do ano para a coletânea que será feita por eles.

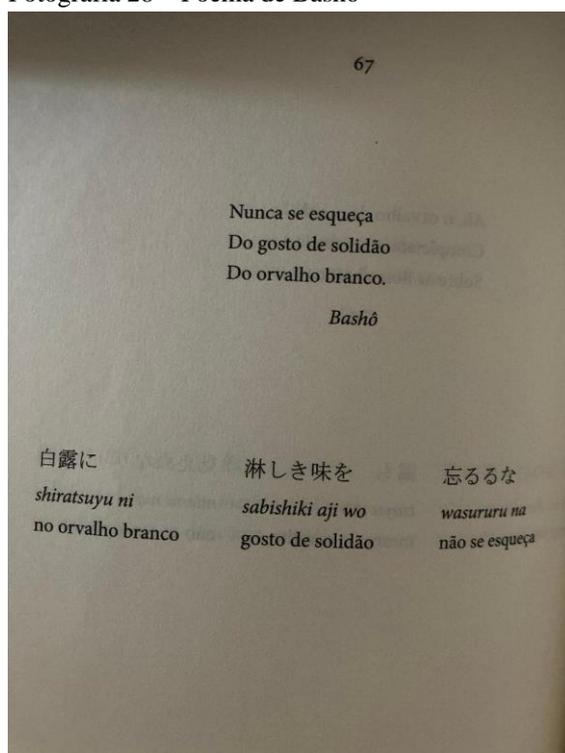
Figura 3 – Capa do livro *Haikai: antologia em história*



Livro sobre a origem e a história do haikai até a sua chegada no Brasil.

Fonte: Goodreads, [201-?].  
Disponível em: <https://www.goodreads.com/book/show/40214430-haikai>. Acesso em: 10 maio 2021.

Fotografia 28 – Poema de Bashô



O livro de Paulo Franchetti mostra haicais de vários autores japoneses traduzidos para o português e os poemas originais escritos em ideogramas e também a sua transição poética. A intenção é mostrar a diferença entre as línguas portuguesa e japonesa.

Fonte: a própria autora, 2020.

Como complemento, será exibido um vídeo explicativo sobre a diferença entre pictograma e ideograma e a presença de ambos na atualidade.

Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s5Qtk4nh5NM>. Acesso em: 20 abr. 2021.

Para que os alunos entendam a importância da natureza e das estações do ano para a criação do haicai, será feita uma leitura compartilhada e, após isso, uma conversa oral para a compreensão do fragmento de um texto retirado de um site de turismo, chamado Didi Krepinsky. A seguir, o texto em questão:

#### AS QUATRO ESTAÇÕES

Tudo no Japão é muito temático e tudo gira em torno das quatro estações. Além de terem as quatro estações bem definidas, o japonês tem a cultura de comemorar o efêmero. A literatura japonesa traz muito a ideia de fragilidade humana e da natureza transitória de tudo. A incorporação disso é a flor de cerejeira na primavera. Os japoneses têm até um nome para o ato de apreciação e visualização das cerejeiras – “Hanami”! Eles são especialmente atraídos por aquilo que é elusivo. Coisas fugazes são consideradas belas, enquanto coisas duradouras não são. Os gostos e a moda mudam de acordo com as estações. As mulheres usam diferentes quimonos e acessórios na cabeça de acordo com a estação, fazendo sempre referência a algo simbólico dessa época nos desenhos, como as cerejeiras ou a glicínia. Idem para os hashis e o seus apoios, por exemplo. Os cardápios dos restaurantes mudam sazonalmente e é comum ver produtos especiais em comemoração à alguma determinada época ou coisa. Os mais conhecidos são os produtos de edição limitada que estão à venda somente durante a “sakura” – época das cerejeiras. Eles costumam ser os mais desejados. (KREPINSKY, 2018, n. p.).

Caso os alunos queiram conhecer um pouco mais sobre outros aspectos da cultura japonesa, será disponibilizado para a consulta o link de acesso ao site.

Texto disponível em: <https://didikrepinsky.com/curiosidades-sobre-o-japao>. Acesso em: 21 abr. 2021.

#### **VII – Haicais de diversos autores – coletânea**

A pequena coletânea tem por objetivo mostrar para os alunos do ensino fundamental II haicais prototípicos, de Matsuo Bashô, o maior representante desse gênero poético, de Issa, um de seus discípulos, e dos autores brasileiros Guilherme de Almeida, Millôr Fernandes, Paulo Leminski, que apresentam características tradicionais como a presença da natureza, a ausência do eu, a observação de aspectos simples da vida, de detalhes e a compreensão do instante poético. Pedirei que os alunos leiam e, depois, em dupla, criem seus haicais autorais prototípicos para serem reunidos no livro de coletânea de haicais, que será exposto na culminância da feira

pedagógica da escola ao final do ano letivo. Serão gravados *podcasts* da leitura de haicais feitas por eles para serem ouvidos em sala de aula e, posteriormente, durante a feira pedagógica.

Já é primavera:  
Uma colina sem nome  
Sob a névoa da manhã. (BASHÔ, 2012).

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai**: antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

Chuva de primavera –  
Uma criança  
Ensina o gato a dançar. (ISSA, 2012).

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai**: antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

No perfume das flores de ameixa,  
O sol de súbito surge –  
Ah, o caminho da montanha! (BASHÔ, 2012).

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

**Velhice**  
Uma folha morta.  
Um galho no céu grisalho.  
Fecho a minha porta. (ALMEIDA, 2004).

ALMEIDA, Guilherme de. **Poesia vária**. São Paulo: Cultrix, 2004.

**Chuva de primavera**  
Vê como se atraem  
nos fios os pingos frios!  
E juntam-se. E caem. (ALMEIDA, 2004).

ALMEIDA, Guilherme de. **Poesia vária**. São Paulo: Cultrix, 2004.

**De noite**  
Uma árvore nua  
aponta o céu. Numa ponta  
Brota um fruto. A lua? (ALMEIDA, 2004).

ALMEIDA, Guilherme de. **Poesia vária**. São Paulo: Cultrix, 2004.

**Outubro**  
Cessou o aguaceiro  
Há bolhas novas nas folhas  
do velho salgueiro. (ALMEIDA, 2004).

ALMEIDA, Guilherme de. **Poesia vária**. São Paulo: Cultrix, 2004.

Se o cão é uivante  
A Lua vira  
Quarto minguante. (FERNANDES, 1997).

FERNANDES, Millôr. **Hai-Kais**. Rio de Janeiro: L&PM, 1997.

A girafa calada  
Lá de cima vê tudo  
E não diz nada. (FERNANDES, 1997).

FERNANDES, Millôr. **Hai-Kais**. Rio de Janeiro: L&PM, 1997.

Pássaro pousado  
No espantalho  
Aposentado. (FERNANDES, 1997).

FERNANDES, Millôr. **Hai-Kais**. Rio de Janeiro: L&PM, 1997.

Pelo prado  
Vai o touro  
Aposentado. (FERNANDES, 1997).

FERNANDES, Millôr. **Hai-Kais**. Rio de Janeiro: L&PM, 1997.

Não questione  
Por que o caracol  
Carrega um trombone. (FERNANDES, 1997).

FERNANDES, Millôr. **Hai-Kais**. Rio de Janeiro: L&PM, 1997.

Inditosa  
Ao vento  
A árvore nervosa. (FERNANDES, 1997).

FERNANDES, Millôr. **Hai-Kais**. Rio de Janeiro: L&PM, 1997.

duas folhas na sandália  
  
o outono  
também quer andar (LEMINSKI, 2002).

LEMINSKI, Paulo. **Paulo Leminski**: melhores poemas. 6. ed. São Paulo: Global, 2002.

aqui é alto  
  
anos não ouço  
o c(h)oro dos sapos (LEMINSKI, 2002).

LEMINSKI, Paulo. **Paulo Leminski**: melhores poemas. 6. ed. São Paulo: Global, 2002.

verde a árvore caída  
vira amarelo

a última vez na vida (LEMINSKI, 2002).

LEMINSKI, Paulo. **Paulo Leminski**: melhores poemas. 6. ed. São Paulo: Global, 2002.

milagre de inverno  
agora é ouro  
a água das laranjas (LEMINSKI, 2002).

LEMINSKI, Paulo. **Paulo Leminski**: melhores poemas. 6. ed. São Paulo: Global, 2002.

tarde de vento  
até as árvores  
querem vir para dentro (LEMINSKI, 2002).

LEMINSKI, Paulo. **Paulo Leminski**: melhores poemas. 6. ed. São Paulo: Global, 2002.

tudo claro  
ainda não era o dia  
era apenas o raio (LEMINSKI, 2002).

LEMINSKI, Paulo. **Paulo Leminski**: melhores poemas. 6. ed. São Paulo: Global, 2002.

morreu o periquito  
a gaiola vazia  
esconde um grito (LEMINSKI, 2002).

LEMINSKI, Paulo. **Paulo Leminski**: melhores poemas. 6. ed. São Paulo: Global, 2002.

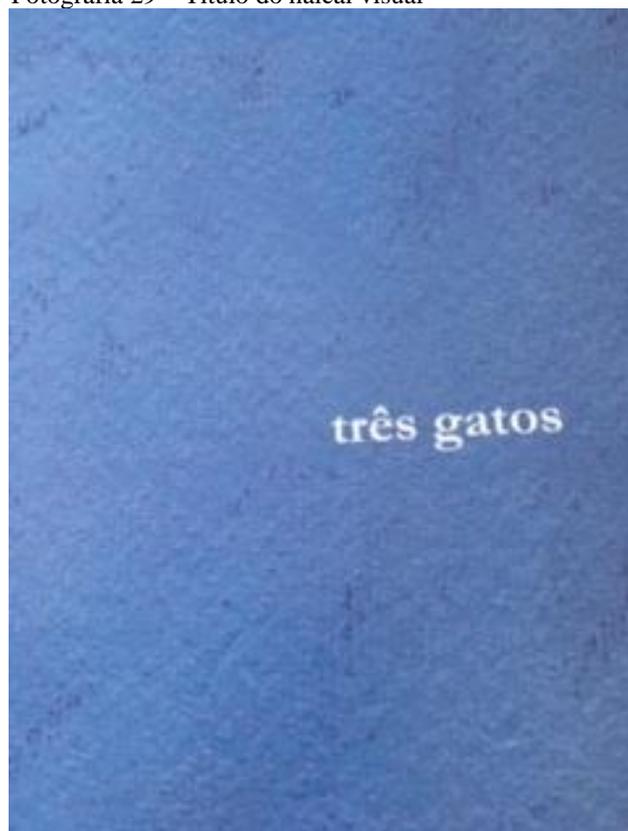
lua crescente  
  
o escuro cresce  
a estrela sente (LEMINSKI, 2002).

LEMINSKI, Paulo. **Paulo Leminski**: melhores poemas. 6. ed. São Paulo: Global, 2002.

### VIII - Haicai infantil

A partir das cenas presentes no livro *Haicais visuais*, de Nelson Cruz (editora Positivo, Curitiba, 2015), solicitarei aos alunos que leiam as imagens do poema intitulado “Três gatos”, e procurem perceber percebam a relação entre elas, atribuindo-lhes um sentido.

Fotografia 29 – Título do haikai visual



Fonte: a própria autora, 2020.

Fotografia 30 – Primeira cena



Fonte: a própria autora, 2020.

Fotografia 31 – Segunda cena



Fonte: a própria autora, 2020.

Fotografia 32 – Terceira cena



Fonte: a própria autora, 2020.

Após, será lido e afixado no quadro o haicai de Guilherme de Almeida intitulado “Noturno” (2004, p. 89):

**Noturno**

Na cidade, a lua:  
A joia branca que boia  
na lama da rua.

ALMEIDA, Guilherme de. **Poesia vária**. São Paulo: Cultrix, 2004.

A proposta é criar, em grupos de quatro participantes, um haicai visual, com cenas autorais, o haicai de Guilherme de Almeida para que percebam o quanto é difícil compor uma ilustração, respeitando os sentidos que um texto pode ter. A intenção é, conforme destaca o professor Marcos Scheffel, em seu artigo “Haicais para crianças” (2019, p. 137), que “o leitor tem que reconstruir esta cena, pois tem diante de si um poema visual, que remete a uma imagem”.

Nessa atividade será explicitada a intertextualidade ao mostrar para os alunos que ambas apresentam título e cenas do dia a dia. A atividade sugerida pretende estimular a leitura e a escrita, ainda de acordo com Scheffel (2015, p. 137) “fornecer elementos para que os alunos sejam leitores e escritores mais competentes nas séries subsequentes”. Imagina-se utilizar seis tempos.

Os haicais visuais serão feitos em papel canson, A3, o mais adequado para projetos artísticos, como desenhos, por ser mais resistente e aderir melhor o lápis. Uma segunda opção é substituir o papel por capa de caderno, uma solução mais barata, principalmente para alunos da rede pública municipal, e reciclável. Neste caso, os alunos fariam os haicais visuais no papel ofício e os colaria na capa de caderno reutilizada, servindo de moldura para o poema. Nos dois casos, o material seria previamente solicitado aos alunos, na aula anterior.

A professora de artes seria convidada para orientar os jovens na parte artística, caso os alunos tivessem dúvidas na elaboração das cenas, sugerindo formas, cores, desde que não interferisse no haicai elaborado por eles. Inicialmente, seriam destinados oito tempos de aula para o desenvolvimento do trabalho. Eles estarão expostos na feira pedagógica de final de ano da escola, conjuntamente com a coletânea de haicais.

## IX - Características do haikai

Serão lidos três haicais prototípicos de poetas japoneses e os alunos, divididos em grupos de quatro pessoas, deverão indicar qual (ou quais) característica escrita pela poeta Alice Ruiz S está presente.

Minha intenção é que relacionem e percebam as características do haikai com os poemas selecionados, principalmente a contemplação da natureza, pois, segundo Alice Ruiz S (RUIZ S, 2015, p. 2): “Abrir mão do ‘eu’ é a única maneira de nos reintegrarmos a esse ‘todo’ do qual fazemos parte. Assim, precisamos contemplar a natureza depois de ter desenvolvido atitudes de desapego aos valores herdados ou aprendidos, alheios à nossa própria natureza e à natureza como um todo.”

As escolhas feitas serão justificadas por escrito e explicadas para os colegas para que a leitura feita por cada grupo seja compartilhada com os demais. Serão necessários dois tempos de aula.

### Características

(Alice Ruiz S)

#### SOLIDÃO – HUMOR – MATERIALIDADE/AUSÊNCIA DO EU – SIMPLICIDADE

No orvalho da manhã, Sujo e fresco, O melão enlameado. (Bashô)	A lua da montanha Gentilmente ilumina O ladrão de flores (Issa)	Vento da primavera – O mugido da vaca Do outro lado do aterro (Raizan)
FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). <b>Haikai</b> : antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.	FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). <b>Haikai</b> : antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.	FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). <b>Haikai</b> : antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

## X - Produção autoral de haikai

A proposta da atividade é que os jovens leiam o poema “A lua no cinema”, de Paulo Leminski.

A lua foi ao cinema,  
passava um filme engraçado,  
a história de uma estrela  
que não tinha namorado.

Não tinha porque era apenas

uma estrela bem pequena,  
dessas que, quando apagam,  
ninguém vai dizer, que pena!

Era uma estrela sozinha,  
ninguém olhava para ela,  
e toda a luz que ela tinha  
cabia numa janela.

A lua ficou tão triste  
com aquela história de amor,  
que até hoje a lua insiste:  
— Amanheça, por favor! (LEMINSKI, 2002).

LEMINSKI, Paulo. **Paulo Leminski**: melhores poemas. 6. ed. São Paulo: Global, 2002.

Após a leitura, os participantes devem escolher uma imagem de que gostaram mais ou do poema como um todo e escolherão um haikai a partir dela. O objetivo é que compreendam, através da escrita literária, o que a poeta Alice Ruiz S explica sobre a percepção da cena para a criação de haicais (2015):

Basicamente se descreve uma cena observada na natureza. Essa cena é tão rica de significados que, em alguns casos, ela pode nos oferecer um bom haikai mesmo que o espírito não tenha se depurado para recebê-lo. Mas, nesse caso, podemos deixá-lo escapar, e é por isso que precisamos nos aprimorar para virar bons instrumentos de fazer haikai. (RUIZ S, 2015, p. 1).

Depois de feito o haikai, deverão ler para os colegas e, oralmente, justificar a escolha da imagem e apontar qual a dificuldade e/ ou a facilidade encontrada. Os haicais deverão ser expostos juntamente com o poema. Para encerrar, os alunos serão convidados a assistir ao vídeo com o poema musicado. Eu lerei o poema pedirei que os alunos expliquem oralmente como Paulo Leminski se enxergava como poeta de haikai:

Magra é a safra de um poeta de haikai.  
Já não bastasse a extrema escassez de meios que essa forma implica, algumas palavras, alguns buracos, o haikai demanda dias de brisa e mormaço, birita e desempenho, desespero e euforia, namoros e despedidas, só os piores e os melhores pedaços da vida.  
Um belo momento, pinta:  
saudades desfraldadas  
nunca esqueço vocês  
em minhas orações subordinadas. (LEMINSKI *apud* FRANCHETTI; DOI, 2012).

FRANCHETTI, Paulo; DOI, Elza Taeko (org.). **Haikai**: antologia e história. 4. ed. rev. Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

Vídeo de A lua no cinema disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q3GdvJ45AB8>.

Acesso em: 3 jun. 2021.

## **XI – Links adicionais sobre haicais**

Para mais informações sobre haicais, serão indicados outros vídeos para esclarecimento e aprofundamento:

HAICAI: conexão poética Japão – Brasil. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Miquéias Rodrigues Fernandes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RFd6eTQcBrE>. Acesso em: 20 abr. 2021.

AFINAL, o que é haicai?. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Camila Borges Silva. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=kIc\\_EZM57As](https://www.youtube.com/watch?v=kIc_EZM57As). Acesso em: 20 abr. 2021.

POEMAS haicais. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Prof. Tatá. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fGhmglbIcFg>. Acesso em: 20 abr. 2021.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Guilherme de. **Poesia vária**. São Paulo: Cultrix, 2004.
- ALVES, Rosemeire; BRUGNEROTTO, Tatiane. **Vontade de saber português: 7. ano**. São Paulo: FTD, 2012.
- AMORIM, Marcel Alvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 15, n.4, p. 98-121, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/ZsNys7nSFtgStLgVQjR4CvH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- ANDRADE, Oswald de. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p. 63-83.
- AZEVEDO, Aluísio de. **O Japão**. São Paulo: Roswitha Kemp, 1984.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAJOUR, Cecília. **Silenciografias: marcas do não-dito em leituras, textos e mediações**. Tradução de Antonio Andrade. *Entreletras*, Araguaína, TO, v. 10, n. 2, p. 17-23, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/7864/15948>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BOMFIM, Flavia Maia. A literatura é um direito. É uma necessidade? SEMINÁRIO DOS ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE LETRAS DA UFF, 6., Niterói, RJ. **Anais [...]**. Niterói, RJ: UFF, 2015. Disponível em: <http://www.anaisdo sappil.uff.br/index.php/VISAPPIL-Lit/article/view/319/160>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- BORGATTO, Ana Triconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: português: 7. ano**. São Paulo: Editora Ática, 2012.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2018a. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias: volume 1. Brasília: MEC; SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haicai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CASTRO, José de. **Poetrix**. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

COELHO, Eduardo. O haicai e sua adaptação no Brasil. *In*: CALCANHOTO, Adriana (org.) **Haicai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014. p. 130-141.

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

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

CRUZ, Nelson. **Haicais visuais**. Curitiba: Positivo, 2015.

DALVI, M. A.; PONCE, R. de F. **Didática da literatura: problematização de uma tendência em vias de hegemonização**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1662–1680, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15304. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15304>. Acesso em: 18 out. 2021.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Português**: conexão e uso: 8. ano: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: Saraiva, 2018.

DI GIACOMO, Fred. **Haicais animais**. São Paulo: Panda Books, 2013.

DIAS, Ana Crélia. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). **Cerrados**, Brasília, DF, v. 25, n. 42, p. 210-228, 2016. Disponível em: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/cerrados/article/view/210-228/15647>. Acesso em: 10 fev. 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxanne Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

EPIGRAMA. *In*: DICIO: Dicionário online de português. Matosinhos: 7Graus,, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/epigrama/>. Acesso em: 21 set. 2021.

FERNANDES, Millôr. **Hai-Kais**. Rio de Janeiro: L&PM, 1997.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & plural: leitura, produção e estudos da linguagem: 7. ano**. São Paulo: Moderna, 2015.

FOTÓGRAFO ucraniano encanta o mundo com a poesia das miudezas. **Revista Pazes**, 16 maio 2020. Disponível em: <https://www.revistapazes.com/fotografo-ucraniano-encanta-o-mundo-com-a-poesia-das-miudezas/>. Acesso em: 1 ago. 2021.

FRANCHETTI, Paulo. **O haikai no Brasil**. Alea, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 256-269, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/mxQMR6Cq3XxrWTZjF6czPYL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FRUIÇÃO. *In*: DICIONÁRIO Online de Português. Matosinhos: 7Graus, [2009]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fruicao>. Acesso em: 1 jul. 2021.

GENS, Armando. Sobre o poema, o poeta, o livro. *In*: GENS, Rosa; SANTOS, Leonor Werneck dos; MARTINS, Georgina. **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010. p. 4 -21.

GERALDI, João Wanderley *et al* (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

HIRATSUKA, Lúcia. **Chão de peixes**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2018.

IMIGRAÇÃO japonesa no Brasil. *In*: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2020]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Imigra%C3%A7%C3%A3o\\_japonesa\\_no\\_Brasil&oldid=57363596](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Imigra%C3%A7%C3%A3o_japonesa_no_Brasil&oldid=57363596). Acesso em: 5 fev. 2020.

O JAPÃO. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2018]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=O\\_Jap%C3%A3o&oldid=51342210](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=O_Jap%C3%A3o&oldid=51342210). Acesso em: 22 fev. 2018.

JOUVE, Vicent. 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 de Amaury C. Moraes...[et al]. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

KREPINSKY, Diana. Curiosidades sobre o Japão. **Didi Krepinsky: travel lifestyle**. [S. l.], 5 jul. 2018. Disponível em: <https://www.didikrepinsky.com/curiosidades-sobre-o-japao/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes...[et al]. São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148.

LEMINSKI, Paulo. **Vida**: Cruz e Sousa, Bashô, Jesus e Trótski. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1998.

LEMINSKI, Paulo. **Paulo Leminski**: melhores poemas. 6. ed. São Paulo: Global, 2002.

MANIFESTO da poesia pau-brasil. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2019]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Manifesto\\_da\\_Poesia\\_Pau-Brasil&oldid=57024883](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Manifesto_da_Poesia_Pau-Brasil&oldid=57024883). Acesso em: 23 dez. 2019.

MAYOR, Ana Lucia Soutto. Notas sobre o silêncio. *In*: MENEZES, Priscila Bezerra; BARBOSA, Luiz Guilherme (org.) **Textualidades em aula**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel. 2016. p. 45-57.

NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; SCOPACASA, Maria Virgínia. **Geração Alpha**: língua portuguesa: 8. São Paulo: Edições SM, 2018. *E-book*.

PEDRO XISTO. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2020]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Pedro\\_Xisto&oldid=57478203](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Pedro_Xisto&oldid=57478203). Acesso em: 19 fev. 2020.

PEIXOTO, Afrânio. **Trovas populares brasileiras**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1919.

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

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do ensino fundamental. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set./dez. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>. Acesso em: 11 out. 2021.

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

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?** Cadernos de Pesquisa. Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2020.

RUIZ S, Alice. **Desorientais: hai-kais**. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2001.

RUIZ S, Alice. **Outro silêncio: haikais**. São Paulo: Boa Companhia, 2015.

SAVARY, Olga (org). **Haikais de Bashô**. São Paulo: Hucitec, 1989.

SCHEFFEL, Marcos. Cenas da formação de professores de língua e literatura no Curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 36. p. 41-53, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/4968>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SCHEFFEL, Marcos. Haicais para crianças. **Revista Digital Formação em Diálogo**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 134-138, jun. 2019. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1jqa2my\\_ywAkNT\\_LEYETqXHZbGxjZuyLf/view](https://drive.google.com/file/d/1jqa2my_ywAkNT_LEYETqXHZbGxjZuyLf/view). Acesso em: 10 fev. 2020.

SIMIZO, Massau. **As quatro estações e outros haicais**. Curitiba: Aymará, 2009.

SORRENTI, Neusa. **Pintando poesia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

UZÊDA, André Luís Mourão de. O poema como um inutensílio, a sala de aula como um lugar de ser inútil. *In*: MENEZES, Priscila Bezerra; BARBOSA, Luiz Guilherme (org.) **Textualidades em aula**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel. 2016. p. 168-188.