

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS**

MORGANA CARNIEL

POESIA E JOVEM LEITOR: POSSÍVEIS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

**CAXIAS DO SUL
2020**

MORGANA CARNIEL

POESIA E JOVEM LEITOR: POSSÍVEIS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras-Português, pela Universidade de Caxias do Sul.

Orientador: Prof^a. Dra. Suzana Maria Lain Pagot

CAXIAS DO SUL

2020

MORGANA CARNIEL

POESIA E JOVEM LEITOR: POSSÍVEIS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras-Português, pela Universidade de Caxias do Sul.

Aprovado em

Banca Examinadora

Prof. Dra. Suzana Maria Lain Pagot
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prof. Dra. Cecil Jeanine Albert Zinani
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prof. Dra. Cristina Loff Knapp
Universidade de Caxias do Sul – UCS

AGRADECIMENTOS

À professora Suzana, inspiração maior para a escolha do tema deste trabalho. Pela orientação, constante apoio e incentivo, a minha imensa gratidão.

Às professoras Cecil e Cristina, por despertarem em mim o amor pelo universo da Literatura e pela oportunidade de convivência e crescimento pessoal/acadêmico na trajetória do grupo de pesquisa.

À professora Carina, conjugação de sabedoria e afeto, pelas sugestões de leitura e pelo olhar humano, minha admiração e agradecimento.

Ao grupo de pesquisa Literatura e Gênero, da Universidade de Caxias do Sul, pelas experiências ímpares no campo literário-científico. Os artigos, as participações em eventos, as contribuições em livros. Amadureci anos-luz como bolsista pesquisadora.

Aos colegas de pesquisa: Elisa, Guilherme, Rebecca, Kátia, Diego, Carolina. Pelos ensinamentos compartilhados, pelo suporte, pelas conversas e momentos de descontração, o meu profundo obrigada.

A minha colega e amiga Andréia, minha âncora! Foram cinco anos de convivência, crescimento, aprendizado, parceria, catarses, lanches, risos e lágrimas (muito mais risos!). Com ela, aprendi a ser mais objetiva, mais pé no chão e menos “exuberante” na confecção de slides.

Aos meus pais, Dionaura e José, minhas bases e exemplos de força e resignação. A minha avó Vera, fonte de afeto, mulher de uma garra e sensibilidade singulares. Por me apoiarem e aturarem minhas oscilações de humor e os meus “surto” acadêmicos, minha gratidão.

Aos meus amigos mais próximos e sempre presentes: Danieli, Renata, Jaiane, Anderson, Álix, Suélen, Marjori e Marqueli. Pela escuta, pela paciência, pelos diálogos motivadores. Vocês são incríveis e foram essenciais nesse trajeto!

À Mariana, excelente professora de ciências e grande amiga que a vida me concedeu... pelos empréstimos literários, pelos chocolates, pelo conhecimento compartilhado e pelas altas doses de afeto do Don, do Romeu e da Cleo, meus afilhados felinos, a minha imensa gratidão.

Sozinho ninguém cresce. A todos que me acompanharam nesse caminho, o meu profundo agradecimento.

*Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem acabei.*

Fernando Pessoa

RESUMO

Este estudo propõe, a partir da análise dos dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), uma sequência de atividades que, baseadas no Método Recepcional de ensino de literatura, voltam-se para a aproximação entre a poesia e o jovem leitor dos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos). Parte-se da concepção de que a leitura poética, ao trabalhar a plurissignificação da palavra, é de extrema importância para a formação totalitária do ser, desenvolvendo a sensibilidade, a imaginação e o estímulo criativo e configurando-se, portanto, como significativa forma de conhecimento – literário, de mundo e de si próprio. Os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), promovida pelo Instituto Pró-Livro (IPL), denotam uma abordagem deficitária da leitura literária no meio escolar, sobretudo a poética. A poesia, por apresentar uma estrutura compositiva rica e complexa, acaba sendo alvo de percepções equivocadas no meio escolar – “gênero chato, massivo, difícil, inalcançável”. Torna-se necessária, dessa forma, uma dessacralização do gênero poético, a fim de que seus múltiplos recursos e sentidos possam ser assimilados pelo educando e de que a poesia passe a fazer parte do repertório de leitura do jovem. Nesse contexto, o método recepcional de ensino de literatura, proposto pelas autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993), configura-se como instrumento profícuo para a abordagem do texto poético em sala de aula, visto que estrutura-se em etapas graduais de leitura e fundamenta-se na Estética da Recepção de Hans Robert Jauss, cujo foco é o leitor e as suas particularidades.

Palavras-chave: Literatura; Poesia; Jovem leitor; Método Recepcional.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	UM COMPLEXO PROCESSO CHAMADO LEITURA	11
2.1	A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	14
2.2	O LUGAR DA POESIA NO ESPAÇO ESCOLAR	18
2.3	POESIA: UMA PONTE ENTRE OS MUNDOS INTERIOR E EXTERIOR DO POETA.....	23
2.4	AS PARTICULARIDADES DO TEXTO POÉTICO E A CONCEPÇÃO DE POESIA EM SALA DE AULA.....	27
3	SOBRE A PESQUISA <i>RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL</i>	32
3.1	A LEITURA E O JOVEM LEITOR: RELAÇÕES E PROCEDIMENTOS.....	34
3.2	O PERFIL DO JOVEM LEITOR BRASILEIRO: O QUE LÊ? POR QUE LÊ?.....	37
4	MÉTODO RECEPCIONAL DE ENSINO DE LITERATURA: O LEITOR EM FOCO	52
4.1	EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E O CONCEITO DE HORIZONTE DE EXPECTATIVAS.....	52
4.2	MÉTODO RECEPCIONAL NO ENSINO DE POESIA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES.....	58
4.2.1	Determinação do horizonte de expectativas: o perfil do leitor	59
4.2.2	Atendimento do horizonte de expectativas: propondo leituras próximas à realidade do aluno.....	60
4.2.3	Ruptura do horizonte de expectativas: novas propostas de leitura poética.....	66
4.2.4	Questionamento do horizonte de expectativas: comparação entre os textos.....	70
4.2.5	Ampliação do horizonte de expectativas: da leitura “para a escola” à leitura para a vida	72
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

Em uma geração assinalada pelo imediatismo e pela necessidade constante de se obter resultados práticos, a fruição artística e o prazer estético, advindos da leitura, acabam por ficar em um plano secundário. Muitas vezes, resultam dessa realidade a abordagem equivocada do texto literário e o consequente esvaziamento das práticas leitoras por parte dos educandos. Há, destarte, um total desestímulo do jovem leitor frente à poesia, considerada como um gênero enfadonho e difícil de se ler. Dessa forma, as potencialidades do texto poético permanecem no esquecimento.

A arte poética figura como uma ponte entre os mundos interior e exterior do poeta. É formada por um todo, dividido em duas partes essenciais: um “eu”, representado pelo sujeito (que é interior, intrínseco) e um “não eu”, que é tudo aquilo que se situa fora do sujeito (o objeto, o seu exterior). E é por meio dessa ponte, a poesia, que o “eu profundo”, interno, é trazido para o “eu social”, externo. (MOISÉS, 1996). Nesse processo, o leitor, diante do texto poético, torna-se também poeta, na medida em que a sua leitura preenche os vazios deixados propositalmente pelo autor. É por esse motivo que a poesia exerce um importante papel na formação integral do sujeito: por meio dela, o jovem leitor, alvo desse estudo, pode encontrar respostas para os seus questionamentos de ser-estar no mundo.

Podemos dizer que, em grande parte, o desestímulo diante do texto poético acaba sendo reflexo de um mundo imediatista e pragmático. Na contemporaneidade, a maioria das atividades intelectuais é voltada para a prática/aplicação. De acordo com Maia (2001, p.22), no contexto escolar, essa visão utilitarista da educação acaba por culminar na desvalorização do papel da arte e da poesia na formação do ser humano. Uma maior importância é concedida às disciplinas científicas, visto que essas são tidas como necessárias e úteis:

A relação entre escola, imaginário e poesia do ponto de vista pedagógico é fundamentada, aqui, na concepção de que a sociedade moderna não é favorável à subjetividade, apesar de se propagar o contrário. Calcada numa visão fragmentada de homem e influenciada pelos fatores socioeconômicos, a educação familiar e escolar privilegia determinadas faculdades que compartimentalizam o indivíduo. Assim, para o senso comum educacional, a imaginação é importante quando contribui para uma formação profissional rentável. (MAIA, 2001, p.22).

Considerando que a escola configura-se como um importante *locus* para a formação leitora, sendo, por diversas vezes, o único lugar de contato do educando com a literatura, urge a necessidade de se buscar novas alternativas metodológicas para o trabalho com o texto literário, especialmente o poético, tão esquecido nas práticas da atualidade.

Partindo dessa realidade, nasce a proposta deste Trabalho de Conclusão de Curso, que consiste, basicamente, em contemplar a relação leitor, poesia e ensino, de modo a propor estratégias de abordagem do texto poético que, em sala de aula, possam promover a aproximação entre o jovem leitor dos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos) e a poesia. As propostas de trabalho com o texto poético, apresentadas nesse estudo, fundamentam-se na análise dos dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) e na implementação do Método Recepcional de ensino de literatura, concebido pelas autoras Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993).

A escolha do método se justifica por colocar em evidência o leitor, visto que é composto por um conjunto de procedimentos metodológicos que se voltam para a formação literária do leitor em sala de aula. A essência do método, que ancora-se na Estética da Recepção de Jauss (1994), é a consideração do leitor e das suas particularidades na construção de sentidos do texto. Dentro dessa concepção de leitura que preza pela historicidade da obra e do leitor, a categoria de horizonte de expectativas ocupa um papel de destaque: é a partir desse horizonte, que engloba os códigos vigentes na sociedade e as experiências leitoras, que as etapas do método recepional de Bordini e Aguiar (1993) se apoiam.

Diante dessas considerações, surge o questionamento que norteia a composição desse estudo: de que forma o Método Recepcional de leitura pode ser aplicado, em sala de aula, para aproximar o jovem da poesia, contemplando e ampliando o horizonte de expectativas desse leitor?

Esse objetivo desdobra-se em três momentos distintos, que pretendem: 1) evidenciar a importância do trabalho com o texto poético nas escolas, ilustrando, por meio dos índices da pesquisa *Retratos*, a abordagem deficitária da poesia no meio escolar – especialmente entre os jovens; 2) caracterizar a linguagem poética, ressaltando as suas particularidades e a forma como a poesia deveria ser trabalhada em sala de aula; e 3) revisar a teoria referente ao Método Recepcional e propor, com base nas suas cinco etapas – determinação, atendimento, ruptura, questionamento e

ampliação do horizonte de expectativas –, uma sequência de atividades que contemplam o texto poético, buscando desenvolver e ampliar o horizonte de expectativas do jovem leitor.

Esses desdobramentos, por sua vez, dialogam com a estrutura do próprio trabalho: no primeiro capítulo, serão propostas algumas reflexões acerca da formação do leitor literário na escola, de modo a compreender qual é o lugar da poesia no espaço escolar atual. O segundo capítulo debruça-se sobre as estatísticas leitoras dos brasileiros, a partir da análise dos dados da quarta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, publicada em 2016, pelo Instituto Pró-Livro (IPL). Por meio da leitura dos gráficos, buscou-se delinear um perfil para o jovem leitor brasileiro, destacando as suas preferências, motivações e interesses de leitura – com ênfase nas considerações sobre o texto poético. No terceiro e último capítulo, realizou-se um estudo mais aprofundado sobre a natureza do objeto desse trabalho – a poesia –, seguido por uma revisão teórica do Método Recepcional e pela proposta de uma sequência de atividades voltadas às cinco etapas desse método.

Ressalta-se que a proposta inicial do presente estudo era de caráter intervencionista: já havíamos elencado uma escola e uma turma (9º ano) para a aplicação das etapas do referido método. No entanto, em função da pandemia desencadeada pelo Novo Coronavírus – COVID-19 e do conseqüente encerramento das atividades escolares presenciais, algumas modificações fizeram-se necessárias. A partir desse contexto, o ponto de partida para a proposta de aplicação do método passou a ser a quarta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, publicada em 2016.

2 UM COMPLEXO PROCESSO CHAMADO LEITURA

A leitura é um ato imprescindível à formação totalitária do ser. Antes mesmo de aprender a converter os símbolos gráficos em conceitos, a criança é uma ávida leitora: ela lê o mundo que a cerca, lê as sensações evocadas pelas brincadeiras com os pais, lê a impressão do primeiro banho de chuva, lê a riqueza da interação com o amigo e a magnitude da vida que se descortina diante de seus olhos. Tudo isso não deixa de ser uma primeira leitura, afinal, como lembra Freire (2002, p.11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente’. A leitura enquanto processo cognitivo surge posteriormente, já na escola, constituindo-se como extensão da leitura do mundo.

Decifrar símbolos é uma tarefa de grande complexidade. De acordo com Bamberger (2000), pesquisas no campo vêm demonstrando que o ato de ler, enquanto complexo processo mental, é fundamental para o desenvolvimento do intelecto como um todo. Isso porque a leitura implica uma significativa atividade cerebral, envolvida na conversão dos símbolos gráficos em conceitos. Está-se, dessa forma, diante de um duplo processo, cognitivo e de linguagem, pois ler consiste em combinar unidades de pensamento e complexas estruturas de linguagem:

[...] a leitura é uma forma exemplar de aprendizagem. Estudos psicológicos revelaram que o aprimoramento da capacidade de ler também redundava na capacidade de aprender como um todo, indo muito além da mera recepção. [...] A leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. (BAMBERGER, 2000, p.10)

Semelhantemente a Bamberger, Cosson (2006) postula que, sendo um fenômeno cognitivo e social, a leitura pode ser compreendida como um processo linear dividido em três etapas que se complementam. Na primeira das etapas, encontram-se os processos de antecipação, que compreendem os procedimentos adotados pelo leitor antes de mergulhar no texto – objetivos de leitura, elementos da materialidade do texto. A segunda etapa é a de decifração. A essa etapa, relaciona-se a familiaridade do leitor com as letras e palavras. Leitores iniciantes normalmente levam um tempo maior para decifrar o texto, enquanto que, para um leitor maduro, o processo ocorre com maior fluidez, sendo quase que automático. Na terceira etapa, identificam-se os mecanismos da interpretação. Por esse processo, compreendem-se

“as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio da interpretação, o autor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. (COSSON, 2006, p.40). Logo, subentende-se que, por estarem interligadas, o comprometimento de uma dessas etapas pode afetar a efetivação de uma leitura produtiva como um todo. É por esse motivo que são crescentes, no Brasil, os estudos e pesquisas acerca dos procedimentos associados às etapas de leitura. O objetivo primordial é descobrir quais são as limitações do público leitor (dificuldades, acesso, mediação), nesse processo, e o que se pode fazer para melhorar os tão deficitários índices de leitura em nosso país.

A preocupação com o hábito de ler, no entanto, nem sempre foi tão presente entre os brasileiros. Como atentam Zilberman & Silva (1999), é apenas em meados da década de 70, com as renovações no campo da linguagem, que a leitura passa a receber o merecido enfoque, tendo o seu campo delimitado e incrementado com investigações teóricas e metodológicas. Os métodos e estudos anteriores, voltados quase que essencialmente para a alfabetização e à aprendizagem da escrita, não abarcavam a totalidade do complexo ato de ler. Com o desenvolvimento das ciências da linguagem, um novo status foi conferido à leitura, que passou a ser relacionada com outras áreas de grande relevância, tais como a da psicolinguística, sociolinguística e teoria literária.

A nova forma de encarar o processo de ler, porém, não se deu somente em função da renovação intelectual no campo, mas sobretudo pelos crescentes problemas associados à chamada “crise de leitura” no país. Essa crise é caracterizada pelas carências no campo da educação (deficiências na alfabetização, poucos textos lidos em sala de aula, baixa qualidade do material oferecido) e pela concorrência dos meios de comunicação em massa (criação de outros hábitos de consumo, afastamento das práticas de leitura). Nesse sentido, instrumentos como a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2016) são essenciais para a avaliação das práticas leitoras no país, constituindo-se como referência para a criação de políticas públicas e programas voltados ao livro e à leitura.

Promovida pelo Instituto Pró-Livro (IPL) e realizada desde 2000, a *Retratos da leitura no Brasil* chegou à quarta edição no ano de 2016. A pesquisa, direcionada a professores, bibliotecários, agentes públicos e comunitários, conta com o apoio de entidades do livro e do ramo editorial, a saber, a Associação brasileira de livros

escolares (Abrelivros), a Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL). Com dados coletados pelo Ibope Inteligência em 2015, a última edição da pesquisa, publicada em 2016, resultou de um total de 5012 entrevistas domiciliares, em 317 municípios do país. De acordo com Zoara Failla (2016, p.160), organizadora do livro desse estudo, os principais objetivos da pesquisa *Retratos* são:

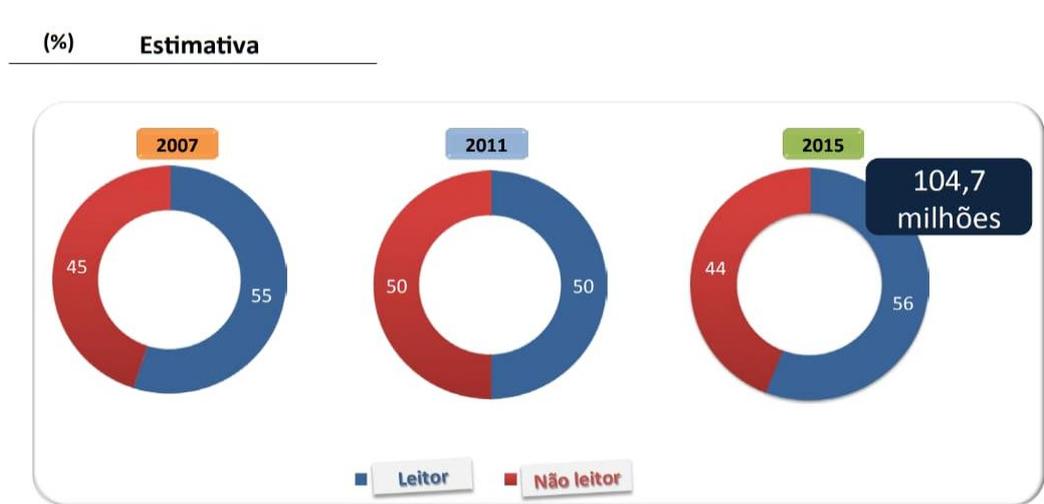
Avaliar impactos e orientar políticas públicas do livro e da leitura, tendo por objetivo melhorar os indicadores de leitura do brasileiro.

Promover a reflexão e estudos sobre os hábitos de leitura do brasileiro para identificar ações mais efetivas voltadas ao fomento à leitura e ao acesso ao livro.

Promover ampla divulgação sobre os resultados da pesquisa para informar e mobilizar toda a sociedade sobre a importância da leitura e sobre a necessidade de melhorar o “retrato” da leitura no Brasil.

Os objetivos listados por Failla são desenvolvidos ao longo das quase 300 páginas da obra, que é organizada em duas grandes partes: a primeira constitui-se de uma introdução da organizadora, que contextualiza a pesquisa, e de nove (9) capítulos escritos por estudiosos da área (educadores, gestores, autores, políticos), a fim de promover-se uma reflexão acerca dos dados coletados; na segunda parte, são apresentados os gráficos de leitura, construídos a partir dos resultados das entrevistas. E é particularmente um desses gráficos que nos interessa no momento. Nele, estão representadas as parcelas de leitores e não-leitores, em uma comparação com os dados das edições anteriores (2007, 2011):

Figura 1: Índice de leitores segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*



Fonte: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil* (2016, p.185)

Em um intervalo de oito anos (2007-2015), os números não mudaram muito. Notamos uma queda significativa da parcela do público leitor no ano de 2011 (de 55% para 50%). Na edição seguinte (2015/16), que é a atual, esse número cresceu, chegando aos 56%. Uma diferença quase insignificante, no entanto, em relação aos 55% de leitores identificados em 2007. E precisamos lembrar, ainda, que 44% da população brasileira não lê. É sobre esse público que a nossa atenção deve se direcionar: Em quais pontos estamos falhando? Quais são as dificuldades envolvidas no processo de leitura? Trata-se de uma questão de acesso? De mediação? De desenvolvimento de hábitos? A reflexão se estende para os tópicos seguintes.

2.1 A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Grande parte das respostas para as questões do tópico anterior pode ser encontrada em ambientes fecundos à reflexão e à ação orientada para a mudança. Sim, estamos falando da escola. Considerando que o ambiente escolar configura-se como um importante *locus* para a formação leitora, sendo, por diversas vezes, o único lugar de contato do educando com os livros, urge a necessidade de se buscar novas alternativas metodológicas para a prática da leitura, sobretudo a literária, dada a sua riqueza de sentidos. É na literatura, segundo Cosson (2006, p.16) que a linguagem, a palavra e a escrita encontram o seu exercício perfeito:

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita de textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, também é de todos.

A leitura da literatura constitui-se, portanto, como espaço de construção do sujeito. Por meio da arte literária, o aluno encontra subsídios para a fuga dos estereótipos e discursos estabelecidos pela sociedade. O aluno leitor, na medida em que desvela as faces do texto literário, transforma-se também em criador desse texto, ao preenche-lo de sentidos oriundos das próprias experiências e da interação com a palavra escrita. Mas esse complexo e bonito processo só se torna efetivo pelo

desenvolvimento do hábito da leitura. Ler, ler e ler ainda mais. E para além de ler, é preciso debruçar-se sobre texto literário, explorando os seus múltiplos aspectos. Nesse sentido, levando em consideração as várias facetas do texto, Bordini e Aguiar (1993, p.17) lembram que a educação do leitor frente à literatura não pode ser unívoca ou impositiva:

Como os sentidos literários são múltiplos, o ensino não pode destacar um conjunto deles como meta a ser alcançada pelos alunos. Por outro lado, informar a esses de técnicas ou períodos literários não resultará em alargamento dos limites culturais que orientam as práticas significativas deles, senão num estágio bem mais adiantado de sua formação. Antes de formalizar o estudo dos textos por essas vias, é preciso vivenciar muitas obras para que estas venham a preencher os esquemas conceituais.

É necessário, portanto, antes da formalização de qualquer estudo de texto, promover o contato dos educandos com as mais variadas obras possíveis, incentivando a leitura permeada de sentidos. Mas como podemos falar em leitura literária para uma geração tão avessa a tudo que foge das tecnologias? Entre o público pré-adolescente do terceiro e do quarto ciclo do Ensino Fundamental, que compreende a faixa etária dos 11 aos 15 anos, aproximadamente, são diversas as motivações: interagir com os colegas na escola, colocar os seriados em dia, compartilhar conteúdos nas redes sociais, criar espaços virtuais de interação para falar sobre música, moda, jogos e outros interesses comuns. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia a educação em nosso país, lembra, acerca das mudanças ocorridas nessa etapa, que

Trata-se de um período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais. As transformações corporais, com pequena variação, provocam desajustes na locomoção e coordenação de movimentos, demandando adaptações constantes; a sexualidade apresenta sensações, desejos e possibilidades até então não experimentados; há mudanças significativas na forma do corpo, no timbre da voz e na postura. Esse processo impõe ao adolescente a necessidade de reformulação de sua auto-imagem, dado que aquela que se havia constituído ao longo da infância está desajustada aos novos esquemas corporais e às novas relações afetivas, sociais e culturais que passa a estabelecer. (BNCC, 2017, p.45).

Frente a esse quadro de intensas transformações físicas, biológicas e psíquicas, em que o educando se envereda por caminhos de busca identitária, o educador pode se questionar: Há espaço para se falar em leitura e literatura? Como

fazer o meu aluno se interessar pelos livros? Acredita-se que há espaço (e fecundo espaço!) para se estabelecer um elo entre a literatura e os anseios do jovem. Sobretudo se a abordagem da leitura explorar a potencialidade da arte literária em mostrar-se como um espaço de descobertas, construções e expressões do ser. Por meio da experiência da literatura, o jovem pode encontrar as respostas para as suas indagações de ser-estar no mundo, como atenta Cosson (2006, p.17):

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.

Sabe-se, porém, que não se trata de um percurso fácil. No meio escolar e fora dele, paralelamente ao encanto da arte literária, descortina-se uma outra realidade, repleta de obstáculos a serem superados. Ainda são muitos os desafios que perpassam a formação leitora no âmbito escolar. Pode-se dizer que, na gênese da questão, a falta de contato com os livros e o conseqüente desestímulo do educando frente ao texto literário, a concepção que se tem a respeito da leitura e da literatura e a forma como o texto é abordado em sala de aula constituem-se fatores que vêm atuando decisivamente no distanciamento entre o jovem e a leitura, principalmente a literária. E distanciar-se da leitura e da literatura significa abster-se de uma possibilidade infinda de (re)criações e expressões do mundo.

Vive-se em uma era assinalada pela comunicação virtual, pelo imediatismo e pela necessidade constante de se obter resultados práticos. Nesse cenário, a fruição artística e o prazer estético, advindos da leitura, acabam por ficar em um plano secundário. Resultam dessa realidade a abordagem equivocada do texto literário e o conseqüente esvaziamento das práticas leitoras por parte dos educandos, que encontram prazer em outras atividades que não a leitura. E mesmo que despreziosamente, a escola acaba contribuindo para essa desvalorização das fontes literárias escritas, como ressalta Cosson (2006, p.22):

O conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes

com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários. A cultura contemporânea dispensaria a mediação da escrita ou a empregaria secundariamente.

Ressalta-se que todas essas fontes alternativas da arte literária são de grande importância no currículo: Filmes, canções, peças teatrais, todas elas são formas de arte que abrigam a palavra em si. Não é uma questão de desmerecimento ou de comparação de grandezas. O que se discute aqui é que, muitas vezes, dada a complexidade do texto literário, o ensino de literatura nas escolas passa a privilegiar unicamente esses recursos da contemporaneidade, deixando de lado o livro, considerado uma “velharia”, um meio ultrapassado e nada empolgante.

Mas o que poderia provocar essa visão equivocada acerca da literatura escrita? Despreparo do professor frente ao texto literário? Falta de práticas de leitura adequadas? Abordagens superficiais e utilitaristas das obras literárias? Dificuldade de acesso aos livros? São reflexões plausíveis. Talvez a soma desses fatores, evidentemente acrescida de muitos outros, torne mais compreensível a realidade dos 44% de brasileiros enquadrados no grupo de não-leitores, segundo dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016). Recorrendo novamente aos números dessa pesquisa, dentre os aspectos analisados, desperta a atenção o gráfico que apresenta as influências no gosto pela leitura, de acordo com a escolaridade dos entrevistados:

Figura 2: influências no gosto pela leitura (por escolaridade)

2015	TOTAL	ESCOLARIDADE				
		Não alfabetizado	Fundamental I (1ª à 4ª série ou 1º ao 5º ano)	Fundamental II (5ª à 8ª série ou 6º ao 9º ano)	Ensino Médio (1º ao 3º ano)	Ensino Superior
Base: Amostra	5.012	433	1.179	1.231	1.521	649
Mãe ou responsável do sexo feminino	11	5	10	12	10	13
Algum professor ou professora	7	2	6	7	9	8
Pai ou responsável do sexo masculino	4	1	3	4	5	8
Algum outro parente	4	2	4	5	4	5
Outra pessoa	4	2	2	4	5	6
Marido, esposa ou companheiro(a)	1	0	0	1	1	1
Padre, pastor ou algum líder religioso	1	0	2	1	1	1
Não/Ninguém em especial	67	86	71	66	65	56

Fonte: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil* (2016, p.208)

A figura materna ou responsável do sexo feminino, conforme indicam os números, surge como a maior incentivadora do hábito de leitura entre os entrevistados, mas a porcentagem, em si, ainda é pequena, se comparada aos que

declararam a ausência de incentivos de leitura. No entanto, o que chama a atenção, aqui, é a segunda linha, a que traz dados sobre o incentivo dos professores: 9% é o maior percentual registrado! Entre 100 alunos leitores, no Ensino Médio, apenas nove atribuem o gosto pela leitura ao incentivo de seus professores. Se analisarmos esse número no Ensino Fundamental II, que compreende o público alvo de nosso estudo (8º e 9º ano), a realidade é ainda mais deprimente: escassos 7% gostam de ler pelo incentivo de algum professor. Esse baixo número pode decorrer, dentre outros fatores, das próprias práticas de leitura dos educadores. Ser um bom professor de literatura pressupõe, antes de mais nada, o gosto pela leitura, como lembra Lajolo (2000). Enquanto mediador e incentivador do processo, o professor precisa ser um bom leitor. Tudo bem não ter conhecimento profundo de centenas de obras, mas é preciso buscar, se informar e entender aquilo que vai ser proposto como leitura ao aluno. Ter um repertório de leituras e transitar pelos mais variados gêneros, portanto, é fundamental.

2.2 O LUGAR DA POESIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Até o presente momento, tecemos considerações sobre a leitura e a literatura em termos mais amplos, evidenciando a importância do ato de ler e destacando alguns dos desafios na formação do leitor literário. A leitura da literatura ocupa papel de destaque no desenvolvimento do intelecto como um todo, dada a riqueza de sentidos e as redes de relações que a palavra literária traz consigo. Sua prática efetiva nas escolas, porém, ainda enfrenta barreiras. E se transpormos o *déficit* literário das escolas para o texto poético, que é objeto deste estudo, o quadro tende a se tornar ainda mais desanimador. Sob as justificativas de que a poesia é um gênero difícil, escorregadio, massivo e “chato” de se trabalhar, as potencialidades da palavra poética acabam no desvanecimento, permanecendo distantes das pretensões literárias de grande parte dos educadores. Há um favoritismo, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º ano), por gêneros textuais que privilegiam a argumentação e a linguagem jornalística, como a resenha, a dissertação, o artigo e a crônica, por exemplo.

No percurso escolar como um todo, a educação voltada à sensibilidade e ao desenvolvimento do imaginário, que pressupõe o trabalho com a poesia, acontece, sim, mas de forma isolada e geralmente apenas nos primeiros anos, como ressalta

Maia (2001). Depois disso, as práticas passam a voltar-se para um estudo concreto e compartimentalizado. Basta lembrar do quase total esquecimento da literatura – ou dos fragmentos literários que, por vezes, estão a serviço da gramática – nos anos finais do Ensino Fundamental e da divisão de disciplinas que se instaura no Ensino Médio. Mas por que é tão importante abordar o texto poético em sala, afinal? Armindo Trevisan (2001, p.267), ao dissertar sobre a relevância da arte poética, lembra que

[...] poesia é conhecimento. Talvez possamos caracterizar esse conhecimento como intuitivo, contrapondo sua imediatez à mediatez do conhecimento filosófico e científico, realizado por via de dedução e indução. Semelhante conhecimento concretiza-se em imagens, portanto mediante a memória e a fantasia, na proximidade das sensações. Assim, a leitura de uma imagem é sempre leitura criativa, já que não passa de uma sugestão. A lucidez, que acompanha a poesia, pode ser considerada uma sorte de intuição. É mais uma luz que faz ver do que uma luz para se ver. Torna-se razoável afirmar: a poesia alicerça-se numa experiência psíquica inesgotável. Ao materializar-se no poema, circunscreve-se, estimulando o leitor a reencontrar-lhe a inspiração original.

Poesia é fantasia, é imagem, é sensação, é conhecimento. Trabalhar com a poesia pressupõe explorar a plurissignificação da palavra poética e a sua potencialidade de (re) criação de sentidos. A arte poética comprovadamente desenvolve a sensibilidade, a imaginação e o estímulo criativo. Ler poesia é um constante ler nas entrelinhas. É por meio da leitura que o sentido dos versos se (re) constrói, que a poesia do poema é desvendada. Nesse processo, é de fundamental importância a participação do leitor. O estatuto de arte literária da poesia também permite a exploração da tríade de atividades estéticas simultâneas e complementares postuladas por Aristóteles e essenciais à formação leitora: a *poiesis* (o prazer experimentado pelo leitor que sente-se co-autor da obra), a *aisthesis* (o efeito de perceber a realidade de outra forma, provocado pela obra) e a *katharsis* (a profunda identificação com a obra e o convite à ação). Acerca do leitor, por meio da poesia, como atenta Guedes (2002, p.35), também é possível conhecer melhor o universo do educando, visto que

[...] é necessário que se descubra um pouco o universo onírico do aluno, para o ajudar a exprimir. Esse conhecimento faz-se, pois, a nível cognitivo e afetivo, precisamente porque a poesia é uma espécie de metafísica instantânea – num poema pode dar-se uma visão do universo e o segredo de um ser humano.

O fazer poético é, portanto, um processo complexo, que envolve o trabalho artesanal com a palavra, o garimpar, o amadurecer de ideias. Apesar da poesia estar presente em nossa vida desde a infância, por meio das melodias de ninar, dos jogos de palavras e das canções folclóricas, com o passar do tempo, na escola, ela passa a ser vista, muitas vezes, como uma arte inalcançável. A criança, na medida em que cresce, parece perder essa poeticidade que sempre lhe foi natural. Nesse sentido, para Sorrenti (2007, p.52), é preciso trabalhar com dessacralização da arte poética na escola:

Pelo que se sabe, o poeta é visto como um ser nas alturas, um portador do dom divino. E os pobres mortais não-escritores ficam boquiabertos. Nas escolas é possível constatar tal sacralização. Muitos alunos querem tocar no poeta para saber se ele é “de verdade” ou se ele “não é morrido”... Instaura-se, então, o jogo da ideologia dominante, reforçando a aura do poeta inalcançável. E quando as crianças e os jovens descobrem que podem fazer belos versos, é uma grata surpresa. A escola, ao sentir que o texto literário está frequentando o caderno do seu aluno-autor, terá cumprido um grande papel.

Isso não quer dizer, no entanto, que todo o aluno pode se transformar prontamente em um escritor de poesias. Sorrenti (2007) lembra que é de tamanha importância que o professor, em sala, não assuma posturas extremistas em relação à poesia: não é correto supervalorizar, mas não se deve, em hipótese alguma, desdenhar a expressão poética do aluno, por mais primitiva que ela seja. É essencial resgatar aquela poeticidade da infância e cultivá-la por meio de atividades variadas. Dessa forma, será possível desenvolver a sensibilidade poética do aluno. É um processo contínuo de leitura e trabalho com os aspectos do poema (sonoridade, jogo de palavras, imagens poéticas), em atividades de sensibilização e desinibição. A poesia precisa ser vista, pelo aluno, como espaço de liberdade e autoconhecimento. Talvez seja esse o motivo da crença na dificuldade da palavra poética. Poesia leva tempo e requer persistência. Não dá para se tornar um ávido leitor de poemas com as leituras superficiais e fragmentadas que por diversas vezes são propostas em sala de aula.

Seria fácil – e um equívoco – em um primeiro momento, atribuir unicamente ao docente ou à escola toda a parcela de culpa por esse “sucateamento” da poesia no meio escolar. No entanto, levando em consideração o cruzamento das fronteiras sociedade e literatura, torna-se necessária uma análise contextual da realidade que

nos cerca e que influencia as práticas escolares. Vivemos em um mundo imediatista, pragmático e permeado pela atrativa tecnologia. Em outras palavras, toda a atividade intelectual, na escola ou fora dela, é voltada para a prática e a aplicação. De acordo com Maia (2001), no contexto escolar, essa visão utilitarista da educação acaba por culminar na desvalorização do papel da arte e da poesia na formação do ser humano:

A relação entre escola, imaginário e poesia do ponto de vista pedagógico é fundamentada, aqui, na concepção de que a sociedade moderna não é favorável à subjetividade, apesar de se propagar o contrário. Calcada numa visão fragmentada de homem e influenciada pelos fatores socioeconômicos, a educação familiar e escolar privilegia determinadas faculdades que compartimentalizam o indivíduo. Assim, para o senso comum educacional, a imaginação é importante quando contribui para uma formação profissional rentável. (MAIA, 2001, p.22)

Não se lê mais por prazer ou fruição. Lê-se porque é preciso fazer atividades interpretativas, porque é preciso “vencer o currículo” ou preparar-se para os vestibulares. Assim, uma maior importância é concedida às disciplinas científicas, visto que essas são tidas como necessárias e úteis. Mas e os documentos oficiais que regem a educação, como lidam com o campo literário e particularmente com a poesia, nesse sentido?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), em Língua Portuguesa, tratam da especificidade do texto literário, destacando a força criativa e a intenção poética presentes em textos dessa natureza. Não há um enfoque direto da poesia, como veremos mais adiante, mas subentende-se a importância da arte poética. O texto poético, para os PCN's, está além da explicação dos planos da realidade: “[...] Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (PCN's, 1998, p.26).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017), o trabalho com a poesia encontra-se no campo artístico-literário. Esse campo enfatiza a continuação da formação do leitor literário e o desenvolvimento da fruição. Aqui, a proposta é de que a literatura vinculada à função utilitária seja deixada para trás, cedendo espaço para a dimensão humanizadora e transformadora do texto literário. Nesse espaço, “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.” (BNCC, 2017, p.136).

A poeticidade proposta pela BNCC ao referir-se ao texto literário, no entanto, parece não se materializar. Analisando o quadro de habilidades a serem desenvolvidas no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, na Base, é possível identificar a predominância do campo jornalístico-midiático. Entre práticas de leitura desse campo, por exemplo, são elencadas 11 habilidades, enquanto que, para o campo artístico-literário, que pressupõe o trabalho com o texto literário/poético, no domínio leitura, apenas três (3) habilidades são propostas. Os reflexos da abordagem ineficiente da poesia, em sala de aula, mostram-se em dados como os que são apresentados pela pesquisa *Retratos*, que fez um levantamento dos principais gêneros lidos:

Figura 3: Gêneros que costumam ser lidos (comparação entre as duas últimas edições da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*:

(%)

	2011	2015
Bíblia	42	42
Religiosos	30	22
Contos	23	22
Romance	31	22
Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso	32	16
Infantis	22	15
História em quadrinhos, gibis ou RPG	19	13
Poesia	20	12
História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais	11	11
Ciências	-	10
Culinária, Artesanato, “Como Fazer”	7	10
Técnicos ou universitários, para formação profissional	-	10
Saúde e dietas	-	8
Biografias	11	8
Autoajuda	12	8
Artes	6	7
Juvenis	11	7
Educação ou pedagogia	-	6
Viagens e esportes	-	5
Línguas (como inglês, espanhol, etc.)	-	5
Enciclopédias e dicionários	9	4
Direito	-	3
Esoterismo ou ocultismo	2	2
Outros	1	-
Não sabe/Não respondeu	-	5
MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO	-	2,8

Fonte: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil* (2016, p.214)

Os leitores de poesia, no ano de 2015, contabilizavam o total de 12% do público leitor. O número, isoladamente, já é considerado baixo, mas a realidade é ainda mais preocupante quando verifica-se uma queda de 8% em relação à edição anterior da pesquisa. Frente ao descaso com o texto literário, especialmente o poético, ressaltamos, novamente, que não se trata da atribuição de parcelas de culpa a

determinados grupos ou, nesse caso, aos documentos que regem a prática pedagógica. O intuito é reunir as informações disponíveis e, em um esforço teórico-reflexivo, identificar as dificuldades e percalços no processo de leitura, nas escolas, buscando soluções para o aprimoramento da competência leitora e para o desenvolvimento do gosto pela leitura, principalmente a poética, em evidência nesse estudo.

2.3 POESIA: UMA PONTE ENTRE OS MUNDOS INTERIOR E EXTERIOR DO POETA

Iniciamos esse tópico com uma pergunta um tanto quanto teórica, porém necessária: O que é *poesia*, afinal? Não se trata de recorrermos a uma definição pronta e fechada, mas de tentarmos construir o conceito de arte poética por meio de algumas reflexões. Partamos pela etimológica. Do grego *poiesis*, *poesia* equivale, em termos amplos, ao criar, ao imaginar. Em sua obra, Aristóteles (1992, p.54) assinala a complexidade do fazer poético. Para ele, o diferencial da poesia está no seu caráter universal, visto que trata de pensamentos e emoções que são da natureza de todo o ser humano:

não é ofício de poeta narrar o que realmente acontece; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível, verossímil e necessariamente. [...] Por isso, a poesia é mais filosófica e mais elevada do que a história, pois refere aquela [poesia] principalmente o universal, e esta [história] o particular.

Essa tradição lírica, marcada pelo tom confessional (confissões íntimas do poeta, forma de autoconhecimento) e pelo sentimentalismo (experiências afetivas) vem de tempos, segundo Moisés (1996). O início da poesia, em língua portuguesa, data do final do século XII, com o surgimento das chamadas cantigas. Paio Soares de Taveiros, o primeiro poeta, assim poetizava, no português arcaico: “No mundo non me sei parelha”, algo como “No mundo não conheço ninguém parecido comigo”. Os poetas da geração de Taveiros utilizavam-se de recursos como a hipérbole (o exagero), demonstrando uma fixação pelo tema amoroso, sobretudo o amor fracassado. Além disso, evidenciavam traços de um sentimento de deslocamento frente ao mundo.

No fim da Idade Média e nos anos do Classicismo, que se estendeu até meados do século XVIII, a emoção passou a ser controlada pela razão, que prevalecia e culminava em uma poesia equilibrada e moderada. Permaneciam, no entanto, os

desentendimentos do poeta com ele mesmo. Um sentimento de incompreensão mostrava-se unânime. O poeta sentia-se sozinho e diferente de todos que o cercavam.

O Romantismo (séculos XVIII e XIX), período artístico-literário subsequente, é assinalado pela liberação total de sentimentos: o poeta não mais se sente preso às amarras da razão. No Brasil, a poesia romântica começou a tomar forma no século XIX. As principais características da poesia do movimento romântico em solo brasileiro são o rompimento com a tradição clássica, o cultivo do amor platônico/idealizado, a idealização da figura feminina, o subjetivismo e o egocentrismo, o indianismo/nacionalismo (busca pela identidade nacional), o culto à natureza, o sentimentalismo exacerbado, a evasão (escapismo) e a religiosidade.

A poesia moderna do século XX, por sua vez, enfatiza principalmente a questão do “ser poeta”. Há um interesse pela condição do poeta, que o levará a uma busca interna para esclarecer questionamentos da existência humana. A consciência do relativismo das coisas, da instabilidade, da mutabilidade e da inconstância levam-no a pergunta: “Quem sou eu, enquanto poeta?” Por esse motivo, a metapoesia é uma das formas mais apreciadas pelos poetas modernistas.

A pós-modernidade pode ser compreendida como a fase que se sucede à terceira geração do modernismo, estendendo-se até os dias atuais. Também denominada contemporânea, a literatura pós moderna encontra subsídios em uma nova era da cultura, da economia e da organização social. Nesse cenário, os escritores pós modernos buscam problematizar acerca de temas como o sexismo e o racismo, refletindo sobre os valores da sociedade. Busca-se, em suma, de forma crítica, dar voz a novos paradigmas culturais, sociais e de gênero, tecendo, através da Literatura, uma nova representação para esses. Algumas características dos poemas pós-modernos são o individualismo e a subjetividade, a imprecisão, a espontaneidade, a polifonia e a intertextualidade, o hibridismo, a banalização do cotidiano, a multiplicidade de estilos e técnicas, a liberdade artística e formal, o humor e a crítica.

Nesse resgate de temas da trajetória da poesia, podemos destacar algumas temáticas que perpassam a tradição poética e perduram no imaginário do poeta ao longo dos anos: o autoconhecimento, a relação com a natureza e o meio, a saudade da infância, os devaneios e buscas, o amor, a morte, a percepção do outro, o fazer poético. São temas que resistem ao tempo e mostram-se ainda presentes no fazer poético. Vemos, dessa forma, que os períodos literários não são estanques e isolados,

e que a poesia consiste num constante revisitar do passado, visto que ele é composto por assuntos universais da existência humana. Dentre os temas preferidos pelos poetas de todos os tempos, porém, um se destaca, como lembra Moisés (1996, p.21):

O assunto preferido da maioria dos poetas, em todos os tempos, é o seu próprio Eu. Pode-se afirmar, sem medo de errar, que a poesia é, de modo geral, uma forma de autoconhecimento. Querirá isso dizer que os poetas são pessoas egoístas, egocêntricas, preocupadas exclusivamente consigo mesmas? Nem sempre. Isso quer dizer apenas que, no processo de criação poética, o impulso básico é o misto de espanto e perplexidade do sujeito que se surpreende como um desconhecido para si mesmo.

A poesia pode ser caracterizada, portanto, como uma viagem interior, como um caminho para o autoconhecimento. Tal concepção vai ao encontro do que Massaud Moisés (2003) propõe a respeito do objeto da poesia: o fazer poético tem o “eu” como objeto. Dessa forma, o poeta debruça-se sobre si próprio e exprime suas versões de ser e de ver a realidade a partir do ângulo em que enxerga o mundo. Mergulho no mais profundo de si, na busca de respostas para as questões “Quem sou eu? Qual a minha relação com o mundo?”: é assim que se caracteriza a poesia.

Pensando sob essa ótica, poderíamos dizer que qualquer pessoa apresenta uma resposta imediata para essas perguntas – “Eu sou fulano de tal, gosto de tal coisa, etc”. Mas não o poeta. O poeta não se contenta com o óbvio. A hesitação se manifesta, então, e se manifesta porque o convencional não é o suficiente para ele: “[...] a poesia é sempre um desfiar de indagações, incertezas, dúvidas e perplexidades.” (MOISÉS, 1996, p.21). A poesia é, dessa forma, muito mais do que um simples dizer, do que um panorama simplório da realidade.

Em um movimento oposto a essa interiorização, o poeta inevitavelmente acaba voltando-se para fora, para o seu exterior. E esses movimentos acontecem simultaneamente! Pode parecer um paradoxo, mas a explicação é simples: “Ao buscar o autoconhecimento, o poeta sabe que, de um modo ou de outro, isso o porá em contato com a realidade que o cerca – como se conhecer-se fosse sinônimo de situar-se.” (MOISÉS, 1996, p.37). O voltar-se para dentro e o voltar-se para fora, portanto, são atividades paralelas e complementares para o poeta:

Acontece que a individualidade não existe em si e por si, isolada do resto do mundo. Ao registrar no papel o conhecimento que tem ou adquire de si próprio, o poeta registra também, de alguma forma, ainda que não se proponha a isto, algum conhecimento do mundo que o rodeia. [...] No caso

do poeta, isso tudo pode estar representado por um cenário, rural ou urbano, por determinados objetos ou por referências a pessoas que ingressem na sua esfera de afetividade. (MOISÉS, 1996, p.135).

Levando em consideração esse duplo movimento, podemos dizer que a arte poética constitui-se de um todo dividido em duas partes essenciais: um “eu”, representado pelo sujeito (que é interior, intrínseco) e um “não eu”, que é tudo aquilo que se situa fora do sujeito (o objeto, o seu exterior). De forma ampla, temos, portanto, que a poesia consiste na expressão do “eu profundo” por meio da palavra. É por meio da palavra poética que a intimidade do “eu profundo” é trazida para o “eu social”, que está em contato direto com o mundo exterior. Ela figura, dessa forma, como uma ponte entre esses dois mundos do poeta, o interior e o externo.

Para o poeta francês Charles Baudelaire (1821-1867), “a poesia é a infância reencontrada.” Isso porque a criança possui uma capacidade de perceber as coisas sensorialmente, o que falta ao adulto, que é guiado pela abstração e pelo raciocínio lógico. Enquanto que adulto descreve os objetos por meio de fórmulas e conceitos abstratos, a criança os percebe com inocência, como um prolongamento de si próprias:

Ao se tornar poeta, o adulto recupera a capacidade infantil de se identificar com a realidade, num misto de espanto e euforia, mas sem deixar de ser adulto, pois continua exercendo a capacidade, inacessível à criança, de converter esse espanto em palavras. Consórcio misterioso e ambíguo, não é verdade? O poeta é um ser que tem voz de adulto e olhos de criança, aquela a serviço destes. (MOISÉS, 1996, p.92).

A voz adulta do poeta está a serviço dos seus olhos de criança! Poderíamos trazer uma série de definições que corroborariam ainda mais a importância do texto poético na formação literária do sujeito, mas cremos que as reflexões anteriores são suficientes para justificar a preocupação com a abordagem da poesia em sala de aula. Poesia é autoconhecimento e é conhecimento de mundo. No tópico que se segue, falaremos sobre as particularidades da arte poética e sobre a forma como a poesia é atualmente concebida nas escolas.

2.4 AS PARTICULARIDADES DO TEXTO POÉTICO E A CONCEPÇÃO DE POESIA EM SALA DE AULA

No decorrer de minha graduação, antes de eu me aprofundar mais nos estudos sobre poesia, uma dúvida que sempre me ocorreu foi a seguinte: poesia e poema são as mesmas coisas? Existe alguma diferença entre esses dois termos? Pode parecer

uma pergunta superficial e desnecessária, mas essa diferenciação inicial é fundamental para compreender que nem sempre vamos encontrar poesia em um poema e que o poema não é necessariamente o único abrigo da poesia. Confuso? Sorrenti (2007, p.51) explica:

Poesia é o nome genérico que se dá ao gênero lírico, designando também a produção poética de um poeta. Ex.: a poesia de Drummond; a poesia de Bandeira; a poesia de Cecília... Poema é uma composição poética em verso. É oportuno observar que à medida que lemos e conhecemos diferentes tipos de textos notamos que nem todo texto em versos, linha abaixo de linha, contém poesia. Por outro lado, há textos que não são construídos em versos e contêm poesia. E como! Paisagens, cenas, olhares, pinturas podem ser essencialmente poéticos, mesmo não sendo poemas. Sendo assim, é comum ouvir expressões, como: “Essa foto é uma poesia!”; “Aquele entardecer rosa-violeta era pura poesia!”; “Vê-los conversar entre risadas – que poesia!”

A poesia corresponde às composições do gênero lírico e às obras dos poetas, enquanto que o poema diz respeito ao aspecto formal, à apresentação de um texto em versos. Portanto, o poema, em sua forma, não é o único veículo do conteúdo poético. É possível se falar em poesia por meio de diversos textos que não apresentam necessariamente o aspecto formal do poema, como por exemplo as músicas, as pinturas, os elementos/cenas da natureza. O poeta brasileiro João Cabral de Melo Neto, por exemplo, possui obras poéticas que mais se assemelham a uma estrutura narrativa do que a um poema. Se a questão formal não é definidora da poesia, e se é possível (embora não tão frequente) encontrar o texto poético até mesmo em narrativas, podemos afirmar que poesia e prosa são quase a mesma coisa? Não, não podemos. A poesia possui uma linguagem muito particular, que não se assemelha às demais formas textuais. De acordo com Sorrenti (2007), três características são essenciais na composição do texto poético:

1) Sonoridade: a sonoridade da poesia é construída por meio de uma escolha lexical (arranjo de palavras) que propicia uma percepção musical do poema. Essa percepção pode ser obtida com a repetição de sons que despertam, no leitor, diferentes sensações. É exemplo de recurso sonoro o uso de aliterações (repetição de consoantes) e assonâncias (repetição de vogais). Há, na poesia, uma harmonização, que se dá por uma cadência rítmica.

2) Plurissignificação: é a possibilidade de atribuição de múltiplos sentidos a um mesmo poema. Um leitor, diante do texto poético, torna-se também poeta, na medida

que a sua leitura preenche os vazios deixados propositalmente pelo autor. E a poesia possibilita diferentes interpretações que não se esgotam em uma análise superficial. As imagens poéticas, o uso de metáforas, analogias e jogos de palavras (linguagem denotativa/figurada) e a atribuição de características incomuns às palavras contribuem para essa riqueza de sentidos do texto poético.

3) Neologismos: às vezes as palavras dicionarizadas não são o suficiente para ilustrar a singularidade dos sentimentos do eu-lírico. É por isso que o poeta recorre aos neologismos, palavras novas que são criadas a partir de formas já existentes. Os neologismos também consistem na atribuição de novos sentidos (não convencionais) a palavras que já existem na língua. Tudo isso para reforçar as sensações visuais e auditivas da poesia. A pontuação também é um fator importante: o poema possui uma gramática própria, a serviço da intencionalidade do que se pretende dizer.

Semelhantemente à Sorrenti, Trevisan (2001, p.231) destaca os três pilares nos quais a escrita poética se fundamenta: “Se a magia verbal e o encantamento rítmico são os dois primeiros pilares da poesia, o terceiro de igual importância, é a imagem. [...] Imagem é o apelo genérico a uma forma sensível.” A imagem, aqui referida por Trevisan, relaciona-se à pluralidade de sentidos do texto poético, resultante do emprego de símbolos, alegorias, comparações e metáforas. O caráter imagético da poesia permite que o conceito, o sentimento ou a emoção do discurso se tornem sensíveis e psicologicamente concretos:

Podemos definir a linguagem poética como uma ordenação de palavras em ritmos ou formas que se repetem, mediante as quais é valorizada a dimensão simbólica da linguagem que se afasta da comunicação em direção à expressão. [...] A essência da poesia reside em dois elementos: na repetição geradora do ritmo ou música do poema; e na imagem ou metáfora, que é “aquilo que apresenta certo complexo intelectual e emocional num determinado instante”. (TREVISAN, 2001, p.65-66).

Ler poesia é, dessa forma, um constante ler nas entrelinhas. É ir além do que os versos inicialmente sugerem, considerando a dimensão simbólica como o norte da construção poética. E o texto poético alcança o seu potencial máximo no momento da leitura. É por meio da leitura que o sentido dos versos se (re) constrói, que a poesia do poema é desvendada. Nesse processo, é de fundamental importância a participação do leitor e da sua bagagem de mundo. Sobre o papel do leitor na leitura do poema, enfatiza Moisés (2000):

[...] a poesia do poema surge-nos por intermédio da leitura, o que equivale a dizer que construímos, cada qual a seu modo e quantas vezes quiser, a poesia que o poema detona. Significa que a poesia está em nós e não no poema, o que nos torna poetas embora não criadores do poema (MOISÉS, 2000, p.91).

Para Moisés, portanto, quando o leitor se apropria do texto poético e o explora, o poema passa a existir nele, leitor, o que o faz ser, de certa forma, igualmente poeta. É por esse motivo que a ênfase desse estudo direciona-se para o jovem leitor e para as suas práticas de leitura. O objetivo maior, embora aparentemente utópico, é que esse leitor desenvolva o gosto pela leitura de poesia, a ponto de apropriar-se do texto poético e de sentir-se também poeta.

No que diz respeito à consideração do leitor como elemento fundamental do processo de leitura, sabemos que as práticas leitoras das escolas, na atualidade, ainda têm um longo caminho a percorrer. Há um considerável abismo entre aquilo que se espera que o aluno domine, em termos de leitura literária, e aquilo que de fato é trabalhado em sala de aula. Infelizmente, são escassos os suportes para que a arte literária, sobretudo a poética, consiga voltar-se efetivamente para o leitor e para as suas pretensões leitoras.

Nesse contexto, ao se pensar o ensino da poesia, um questionamento é válido: existe uma poesia destinada exclusivamente aos adolescentes? A pergunta reparte opiniões e é debate constante entre críticos da Literatura, que dividem-se entre o posicionamento de que há, de fato, uma leitura infanto-juvenil, e de que a rotulação para a arte literária (classificação de acordo com o público) não passa de uma construção social.

Essa última concepção é defendida por autores como Lajolo (2000, p.25), que afirma que “O jovem, leitor virtual da literatura juvenil, bem como a criança, leitora virtual da literatura infantil, são construções da história. Em face dessa historicidade, não tem sentido atribuir-se universalidade/objetividade/imanência a tais categorias.” Não nos cabe, no momento, dissertar sobre um ou outro ponto de vista, mas sim ressaltar, conforme atenta Sorrenti (2007, p.30), que

[...] a boa poesia agrada a todo o mundo. Os limites entre a poesia para adultos e aquela direcionada aos jovens podem ser atenuados pela observação de determinados aspectos que levam em conta o tipo de leitor e o tipo de abordagem empregados na leitura.

Em outras palavras, Sorrenti (2007) defende que qualquer categoria de poesia, até mesmo aquela considerada “para adultos”, pode ser trabalhada com o jovem leitor, desde que sejam observados aspectos como as temáticas e o tipo de abordagem a serem adotadas no momento da leitura:

O amor, esse tema tão festejado, parece ocupar o primeiro lugar na preferência do leitor de poesia. E amor não tem idade. Pra falar a verdade, os temas ligados à paixão, rejeição, abandono, esperança e busca da felicidade são mais velhos que Adão. E com o passar do tempo só mudam a roupagem. Vestem-se de novos vocábulos, novos fraseados... e continuam a mexer com o nosso (quase sempre) sofrido coração... (GUEDES, 2002, p.33).

O que mais importa, portanto, no ensino da poesia, é a contemplação de todos os recursos que compõem a arte poética – sonoridade, rimas, figuras de linguagem. É de grande importância que as atividades a serem propostas enfatizem os múltiplos recursos do texto poético. Tal processo, na verdade, inicia-se antes da resolução de qualquer exercício e antes mesmo da leitura da poesia: o educando precisa ser situado, precisa ser aproximado do objeto de sua leitura. É por esse motivo que o trabalho gradual com o texto poético, desenvolvido em etapas, apresenta maiores chances de ser bem sucedido. Sobre as atividades envolvendo o texto poético, no segundo ciclo do ensino fundamental, atenta Sorrenti (2007, p.104):

A poesia é para ser lida, ouvida, cantada, sentida, vivenciada. No segundo ciclo do Ensino Fundamental, o aluno já pode incursionar em atividades mais aprofundadas, seja no conhecimento de técnicas de composição, seja na atribuição de sentidos, o que não dispensa nem substitui o ler, o cantar, o ouvir, uma vez que a escola deve-se empenhar em atender o aluno na sua capacidade de viver, de modo lúdico, intuitivo e criativo, o conhecimento do mundo.

Voltando um pouco a atenção para o público-alvo desse estudo – o jovem leitor dos anos finais do ensino fundamental – e sistematizando as reflexões sobre a natureza da arte poética, realizadas até então, podemos considerar a poesia como um gênero que vai ao encontro dos anseios do jovem, enquanto leitor e sujeito em transformação. O poeta, assim como o jovem, é um desconhecido diante de si, e que busca no mais profundo da sua essência respostas para as suas indagações de ser-estar no mundo. Por funcionar como uma espécie de ponte entre o mundo interno/subjetivo do sujeito e a realidade externa que o cerca, a poesia, se adequadamente abordada em sala de aula, pode reforçar ainda mais a função social

da literatura, ao libertar o jovem de amarras/estereótipos e fornecer-lhe uma visão ampla da realidade e de si próprio.

3 SOBRE A PESQUISA *RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL*

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, publicada pela primeira vez no ano de 2000, tem-se constituído como instrumento essencial para a verificação das práticas leitoras no país. A quarta edição do estudo, realizada em 2015 e divulgada em 2016, foi promovida pelo Instituto Pró-Livro (IPL), em conjunto com a Associação Brasileira de Livros Escolares (Abrelivros), a Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL).

Na edição de 2015/2016, foram efetivadas, por meio do sistema Ibope Inteligência, 5.012 entrevistas, em 317 municípios brasileiros. A pesquisa, de natureza quantitativa, segue uma metodologia desenvolvida pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e o Caribe (CERLALC), o que possibilita a comparação com os demais países da Ibero-América e a elaboração de séries históricas acerca das práticas leitoras. A aplicação dos questionários e as entrevistas diretas duravam, em média, 60 minutos, direcionando-se aos brasileiros residentes, com mais de cinco anos de idade, alfabetizados ou não.

Zoara Failla, organizadora da obra, ressalta que o objetivo central da quarta edição da pesquisa é “conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, a forma, as limitações, a motivação, as representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira” (FAILLA, 2016, p. 163). Dividido em duas partes – textos teóricos de especialistas e apresentação dos gráficos – a *Retratos* realiza um levantamento do comportamento leitor do brasileiro, em comparação com o considerado não-leitor, a partir de filtros como gênero, escolaridade, classe social, religião, hábitos, condição de estudante e demais variáveis.

No texto institucional de abertura da obra, o então presidente do Instituto Pró-Livro, Marcos da Veiga Pereira, ressalta que a transformação do retrato da leitura no país é um desafio coletivo que se estende a toda a sociedade brasileira. Apesar de motivadores, os índices revelados pela 4ª edição da pesquisa não são satisfatórios para um país que integra o grupo de potências mundiais. Pereira atenta que o fortalecimento das práticas leitoras no Brasil depende sobretudo da união de esforços em um tripé essencial, que constitui-se pela família, pelo Estado e pela sociedade civil. À família, o incentivo e a mediação; ao Estado, os investimentos na educação, na formação de professores e mediadores da leitura, na implementação do Plano

Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e no sistema de bibliotecas públicas; e à sociedade civil (ONG's, escolas), o desenvolvimento de projetos, eventos e prêmios voltados ao incentivo da leitura e ao acesso ao livro.

Zoara Failla, coordenadora da terceira e da quarta edições da *Retratos da leitura no Brasil*, procede com a introdução da primeira parte da obra, composta por nove textos teóricos de especialistas da área da leitura/literatura, da educação, da política e do ramo editorial. Com o texto intitulado “Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro”, Failla (2016) sublinha o poder transformador da leitura, destacando a importância de se estabelecer um perfil do leitor e do não-leitor no país, a fim de identificar, por meio dos dados da pesquisa, os principais desafios para a formação de um país de leitores autônomos e críticos, que encontrem na leitura uma fonte de conhecimento e prazer. Na sequência, a autora apresenta e comenta os dados obtidos na quarta edição da pesquisa, ressaltando um aumento no índice do público considerado leitor – de 50%, em 2012, para 56% na presente edição, em 2015/16. Segundo Failla (2016), o aumento de leitores estaria associado, entre outras causas, principalmente à ampliação da escolaridade no país. No entanto, essa ampliação ainda não é suficiente, segundo dados do Indicador Nacional de Alfabetização Funcional (INAF), que revelam ser baixo o percentual de brasileiros que dominam integralmente a leitura e a escrita.

Acerca dos hábitos de leitura, pode-se dizer, de modo mais geral, que o perfil dos leitores revelado pela quarta edição da *Retratos* não diferiu tanto em comparação com a edição anterior da pesquisa: os dados continuam revelando estreita relação com as variáveis escolaridade, renda e contexto socioeconômico dos entrevistados; a escola e a família permanecem como principais influenciadores de leitura, com o destaque para a figura feminina no ambiente doméstico; os considerados não-leitores apresentam como principais motivos para a não leitura a falta de tempo e as dificuldades no processo de ler; sobre o tempo livre, os entrevistados afirmam usá-lo com a televisão e com a internet, tendo essa última apresentado grande avanço no que diz respeito à ocupação do tempo.

Percebe-se, dessa forma, que apesar dos avanços impulsionados pelas políticas públicas de acesso e incentivo à leitura, são inúmeros os desafios que perpassam a formação leitora, especialmente no ambiente escolar, como veremos adiante. No entanto, também são diversos os instrumentos dos quais dispomos para promover uma mudança efetiva no âmbito da leitura. E a *Retratos da leitura no Brasil*

é um desses eficazes meios, sendo amplamente validada por instituições públicas e entidades da área. Isso porque além de medir e avaliar as práticas de leitura no país, a *Retratos* também contribui no sentido de monitorar e fomentar a implementação de políticas públicas voltadas à leitura e ao acesso ao livro, como atenta Galeno Amorim, coordenador do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas em 2012, ano da publicação da terceira edição da pesquisa:

É aí que surge com força e nitidez a função mais nobre de um estudo como *Retratos da Leitura no Brasil*: seu papel de provocar novas reflexões, críticas e propostas, para que possa influir nos planejamentos e rumos das políticas públicas. Ao mesmo tempo em que gera teses e estudos qualitativos, a pesquisa também vem sendo amplamente utilizada como instrumento para o poder público qualificar suas ações e para pautar nossos dirigentes – sejam eles ministros, governadores, secretários, líderes de associações, coordenadores e demais agentes. É justamente assim que deve ser. (AMORIM, 2008, p. 157)

Os números revelados pela pesquisa *Retratos*, como lembra Amorim, estão a serviço de um amplo público, direcionando-se aos professores, gestores educacionais, bibliotecários, entidades do ramo editorial e demais mediadores da leitura. Mas é no âmbito escolar, espaço reflexivo-crítico e *lócus* por excelência do contato com o universo da leitura, que a necessidade de debruçar-se sobre os dados mostra-se mais que urgente. Por meio da apropriação do aporte teórico e da análise dos gráficos apresentados pelo estudo, é possível delinear um perfil de leitor em uma determinada faixa etária, identificando preferências de leitura, objeções e hábitos associados à cultura tecnológica – que influenciam decisivamente no processo de ler. Dessa forma, torna-se mais fácil ao educador reorientar suas ações e mobilizar meios para o aprimoramento da competência leitora dos alunos, sobretudo a literário-poética, em enfoque nesse estudo.

3.1 A LEITURA E O JOVEM LEITOR: RELAÇÕES E PROCEDIMENTOS

A quarta edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* evidenciou um aumento da população leitora no país. Dos 50% de leitores contabilizados na edição anterior (2012), o percentual chegou aos 56%, em 2016. Em números absolutos, isso significa que, no Brasil, aproximadamente 104,7 milhões de pessoas leram um livro, inteiro ou em partes, nos três meses que se antecederam à entrevista. Entre esse índice, um número específico desperta-nos a atenção: o percentual de leitura entre a faixa etária que compreende os jovens, parte da população com 11 a 13 anos + a faixa

com 14 a 17 anos. Os dados informam que, dentre os entrevistados que têm de 11 a 13 anos, 84% declaram serem leitores. Já entre os jovens da faixa etária dos 14 a 17 anos, o número atinge os 75%. Somando esses dois percentuais, o contingente de jovens que se declara leitor chega ao impressionante número de 19.155.909 leitores, um índice consideravelmente superior aos 56% revelados pela pesquisa na população como um todo.

Um dos motivos para esse elevado percentual de jovens leitores, segundo Ceccantini (2016), seria o crescente número de publicações do mercado editorial destinadas ao jovem. Esses materiais, que tomam como ponto de partidas as diversas práticas culturais nas quais o leitor está imerso (*blogs*, figuras públicas, canais do *YouTube*, jogos, etc), conquistam um número cada vez maior de leitores jovens, o que, por sua vez, impulsiona esse ramo mercadológico:

há aí um movimento de mútua influência: o mercado produz muitos livros porque há jovens que os leem, e os jovens leem muito mais livros porque o mercado apresenta uma ampla e variada produção, atualizada, aliás, com o que se passa no exterior, publicando um grande número de traduções, divulgadas por todo o planeta segundo o marketing agressivo de grandes conglomerados editoriais, também aqui instalados. (CECCANTINI, 2016, p.88-89).

A variável mercadológica, no entanto, é apenas uma das fontes que impulsionam o processo de leitura entre os jovens. Mas e a escola, como se comporta diante dessas estatísticas? Os jovens constituem, de acordo com a *Retratos*, o maior público leitor do Brasil. Trata-se de uma estatística motivadora, sob determinado ponto de vista, e um tanto quanto contraditória e desafiadora sob outra perspectiva. Motivadora porque são múltiplas as possibilidades de trabalho com o livro, de modo a manter esse elevado índice de leitura nas etapas posteriores da trajetória do leitor, sobretudo dentro da escola, espaço crítico-reflexivo e *lócus* por excelência da formação leitora. Desafiadora porque os números, num primeiro momento, parecem ser totalmente contraditórios: se é tão elevado o percentual de jovens que se declara leitor, segundo a pesquisa, por que a preocupação com as práticas de leitura nas escolas se mostra tão urgente? Por que o letramento literário, em sala de aula, ainda apresenta tantas limitações?

Não há uma resposta singular e imediata para esses questionamentos, haja visto que o processo de leitura, como já mencionamos, não é unívoco e isolado, mas envolve uma série de instâncias e variáveis. Mas uma dessas variáveis, que diz

respeito à forma como a literatura é abordada em sala de aula, no período do Ensino Fundamental, talvez torne mais justificáveis as preocupações com a formação do jovem leitor em sala de aula:

No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclases, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. (COSSON, 2006, p.22).

A partir da constatação de Cosson, um novo questionamento surge, e esse é de clara resolução: será que é possível desenvolver o hábito pleno da leitura, no ensino fundamental e nas etapas posteriores da vida do aluno, se forem adotadas práticas que se pautam em textos incompletos, atividades interpretativas com fins avaliativos e fichas de leituras que podem ser buscadas na internet, sem nenhum esforço literário ou contato efetivo com o livro?

Se a faixa etária dos jovens, que compreende a etapa dos anos finais do ensino fundamental, é a que se mostra mais propensa a apreciar a leitura e a desvendar os encantos de um livro (84% de leitores), urge a necessidade de se buscar meios adequados para o cultivo e a manutenção do gosto pela leitura, de modo que ela se prorrogue para além do espaço escolar e se constitua como extensão do ser. Para que isso seja possível, é essencial compreender, em um primeiro momento, enquanto educador, que o letramento literário possui um objeto próprio de ensino (Cosson, 2006), e que esse objeto precisa ser incansavelmente trabalhado: estamos falando do texto. O texto integral, o texto abarcado em sua totalidade de sentidos, tanto em termos de estrutura, quanto em termos de contexto de produção e recepção. Nesse sentido, ao tomar o texto como ponto de partido,

[...] é preciso também pensar a leitura no conjunto de outras práticas culturais em que o jovem contemporâneo está mergulhado e que, de alguns anos para cá, parece ter crescentemente revitalizado a relação da juventude com a leitura. As práticas culturais dos jovens são hoje complexas, múltiplas, inter-relacionadas e se apoiam fortemente num processo lúdico e de socialização, que, por sua vez, adquire contornos cada vez mais globalizados. Em outras palavras, dificilmente um jovem lê um livro “de forma isolada”. E entenda-se essa expressão na sua ambiguidade: tanto no sentido de ler um livro e se restringir a ele ou de ler um livro na solidão e apenas para si mesmo. (CECCANTINI, 2016, p.89)

Isso quer dizer, portanto, que tanto a produção (o texto), quanto o leitor, encontram-se inevitavelmente inseridos em uma esfera de valores sociais e práticas

culturais que implicam nas relações estabelecidas com a leitura. Entender essas práticas é meio essencial para se pensar qualquer ação relacionada à leitura: Quais fatores motivam o meu aluno a ler? Quais são as plataformas de leitura que ele acessa? Que tipo de material costuma ser lido? Que outras atividades ocupam o tempo de lazer do meu aluno e como elas influenciam o processo de leitura? Esses e outros questionamentos de natureza sociocultural contribuem para o delineamento de um perfil de leitor, o que facilitará a mobilização de procedimentos metodológicos para o trabalho adequado com o texto e para o consequente aperfeiçoamento da competência leitora em sala de aula.

Nesse contexto, a fim de se estabelecer um perfil de leitura entre o público jovem, a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil (2016)* dispõe de alguns gráficos referentes às motivações de leitura, fatores de escolha dos livros, leitura de determinados gêneros e livros mais lidos, os quais serão analisados no tópico que se segue.

3.2 O PERFIL DO JOVEM LEITOR BRASILEIRO: O QUE LÊ? POR QUE LÊ?

O período da adolescência, segundo linhas de estudo da Psicologia, é uma fase de intensas mudanças biológicas, físicas e psíquicas, assinalada pela superação/luto da condição infantil. Wagner (2004, p.161), ao citar Erikson (1976), lembra que esse é um período de edificação de uma identidade, o que implica a definição de valores e de uma concepção de si mesmo:

A formação da identidade recebe a influência de fatores intrapessoais (as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade), de fatores interpessoais (identificações com outras pessoas) e de fatores culturais (valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitários).

A construção identitária experienciada pelo jovem reflete diretamente na forma como ele se relaciona com o meio e nas atividades por ele desempenhadas. Conhecer essas transformações é fundamental para compreender a concepção que o jovem tem acerca da leitura. É claro que o processo de leitura e o desenvolvimento do hábito são questões individuais e certamente permeadas por outras variáveis – como o acesso, a mediação e o incentivo –, mas de forma geral, não podemos ignorar as manifestações comportamentais da adolescência nesse trajeto de formação leitora.

O primeiro aspecto a ser observado, nesse trajeto de leitura, é a motivação. Etimologicamente falando, o termo *motivação* deriva do latim *motio*, que equivale a movimento. Motivação, portanto, é tudo aquilo que movimenta, que impulsiona o sujeito a agir, tendo em vista determinado objetivo. Associando-se também à vontade e ao interesse, o conceito de motivação é amplamente discutido por áreas como a Psicologia e a Filosofia. Não se trata, aqui, chegar a uma definição para o termo, mas sim compreender, segundo Bzuneck (2004, p.9), que os fatores intrínsecos à motivação, sejam eles internos ou externos, “levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo.”

Tomando como ponto de partida a motivação, a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil (2016)* traz um gráfico que explicita as principais motivações de leitura entre os entrevistados, de acordo com a faixa etária:

Figura 4: As principais motivações de leitura entre os entrevistados (por faixa etária):

2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Leitores	2798	307	204	321	403	254	474	332	439	66
Gosto	25	40	42	29	21	20	16	21	23	25
Atualização cultural ou Conhecimento geral	19	9	12	15	20	23	28	22	19	23
Distração	15	10	16	19	17	17	13	13	12	19
Crescimento pessoal	10	4	7	9	14	10	13	13	10	3
Motivos religiosos	11	3	3	1	4	9	13	16	25	25
Exigência escolar ou faculdade	7	22	12	14	8	3	3	2	0	0
Atualização profissional ou exigência do trabalho	7	1	3	3	9	13	9	8	6	0
Não sabe/Não respondeu	5	11	4	9	6	4	5	4	5	4

Fonte: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil* (2016, p.193)

As linhas em amarelo sinalizam o público-alvo desse estudo (os jovens leitores) e as marcações em verde denotam as categorias de maior percentual entre o público observado (gosto; distração). Dentre os entrevistados da faixa etária dos 11 aos 13 anos, 42% afirma que a maior motivação para ler um livro é o gosto pela leitura. É o percentual mais significativo entre todas as categorias e faixas etárias! Em outras palavras, isso significa que esses jovens leitores enxergam o ato de ler sobretudo como uma fonte de prazer. Entre a faixa etária dos 14 aos 17 anos, esse percentual despenca para os 29%. É o terceiro maior percentual da entrevista, mas mesmo assim, temos que atentar para a queda de 13% na categoria “gosto” para a motivação.

Em termos gerais, isso quer dizer que os jovens do ensino fundamental leem mais por gosto do que os jovens que se encontram no ensino médio.

Duas leituras mostram-se plausíveis diante dos dados da figura 4. Em um primeiro instante, cabe-nos refletir sobre os possíveis fatores que motivam o jovem leitor a gostar de ler. A prática da leitura, especialmente a literária, como vimos anteriormente, caracteriza-se como espaço de construção do sujeito. Como lembra Cosson (2006, p.17), “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.” Ora, é justamente na adolescência, fase de adaptação social e de necessidades afetivas, que o jovem anseia a construção de uma identidade própria. E é na pluralidade de sentidos da literatura que ele acaba encontrando subterfúgio para a sua busca. Afinal, como atenta Lajolo (2000, p.106):

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

O conceito associado a nível de sociedade aplica-se igualmente ao jovem, que encontra na leitura literária uma forma de dar voz aos seus desejos, valores e utopias. Essa é uma das possíveis explicações para tamanha afinidade com o universo da leitura, expressa pelos 42% dos jovens que afirmam ler por gosto. Mas como bem lembra Lajolo (2000), ninguém nasce sabendo ler, tampouco aprende-se a gostar de ler sem dispor de uma fonte propulsora que incentive o hábito e o amor pela leitura. Estamos diante, portanto, de um fator essencial para o desenvolvimento do gosto pela leitura: a mediação. Para Failla (2016, p.25),

Não há dúvidas de que a mediação, quando promovida pelo professor, pelo bibliotecário, pela família, por um voluntário ou outro agente leitor é poderosa no despertar do interesse pela leitura. Os dados da pesquisa não questionam essa verdade, mas sim apontam para o número de brasileiros que não tiveram a oportunidade de encontrar alguém – na sua escola, na sua família, e até na biblioteca que algum dia frequentou – que lhe oferecesse um livro; que convidasse para uma roda de leitura; que lesse para ele; que o presentearasse com livros; ou, ainda, que perguntasse o que achou de um livro que indicou para ler.

A presença de um mediador de leitura (pais, professores, bibliotecários), especialmente no meio escolar, acaba tornando-se decisiva tanto para a aproximação do sujeito com o livro, quanto para o seu quase incontornável distanciamento. Práticas

de mediação inadequadas acabam construindo muros gigantescos entre o potencial leitor e o universo da leitura. E essa constatação acaba inevitavelmente indo ao encontro da segunda possível leitura para a figura 4. Há um decréscimo no percentual de leitores jovens que afirmam ler por gosto – de 42%, entre os jovens que encontram-se, em sua maioria, no ensino fundamental, para 39% entre os jovens que encaminham-se para o ensino médio. Levando em consideração que a escola configura-se como espaço de maior contato do aluno com as práticas leitoras, o que levaria a essa queda no percentual, se os jovens gostam tanto de ler?

Podemos dizer, segundo Cosson (2006), que se trata de uma soma de fatores: a falta de um objeto definido para o ensino da literatura, a ineficácia da mediação leitora, a concepção de ensino que se tem a respeito da leitura literária e a forma equivocada de se abordar o texto em sala de aula acabam contribuindo para o que Cosson (2006, p.23) denomina como falência do ensino da literatura:

[...] estamos diante da falência do ensino da literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objeto próprio de ensino. Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada.

A efetiva leitura dos textos, portanto, deveria ser o centro das práticas de leitura nas escolas. Questões complementares como a crítica ou a teoria literária podem servir como aporte, mas não devem protagonizar o processo de leitura. Ao promover esse contato entre o educando e a obra literária, organizando atividades que contemplem os objetivos da formação do aluno, será mais fácil desenvolver e manter o gosto pela leitura no ambiente escolar e fora dele.

Até o presente momento, falamos sobre as motivações de leitura entre os jovens de uma forma mais abstrata: sabemos que o jovem leitor, na faixa etária dos 11 aos 13 anos, lê porque encontra na leitura uma fonte de prazer (42%); entre os jovens de 14 a 17 anos, a leitura por gosto apresenta uma queda, mas ainda assim é significativa (29%). Sabemos, também, que fatores como a mediação e a abordagem do texto, em sala de aula, são decisivos para a manutenção desses números. Mas para orientar qualquer prática de leitura, sobretudo a literário-poética, em enfoque nesse estudo, é necessário desvelar um pouco mais do universo do jovem leitor. O

que será que leva o jovem a escolher por determinada obra? Quais fatores despertam a atenção desse leitor? Pensando nesses questionamentos, a pesquisa *Retratos* (2016) apresenta um gráfico que demonstra os principais fatores para a escolha de um livro, de acordo com a faixa etária dos entrevistados:

Figura 5: Principais fatores na escolha de um livro (por faixa etária)

2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Leitores	2.798	307	204	321	403	254	474	332	439	66
Tema ou assunto	30	16	19	23	34	37	39	37	32	20
Autor	12	8	12	9	8	11	11	16	15	20
Dicas de outras pessoas	11	3	8	10	10	13	14	14	12	14
Título do livro	11	13	13	10	9	9	10	10	12	9
Capa	11	27	23	15	11	10	4	5	4	6
Dica do professor	7	18	11	12	7	4	4	5	3	2
Críticas/Resenhas	5	1	3	7	7	7	5	4	4	11
Publicidade/Anúncio	2	0	0	2	3	2	2	1	3	3
Editora	2	1	2	3	0	1	1	2	2	2
Redes sociais	2	0	2	0	3	1	3	2	2	1
Outro	1	1	0	0	1	1	1	2	3	3
Não sabe/Não respondeu	8	13	5	9	5	5	6	4	10	9

Fonte: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil* (2016, p.196)

Entre o público-alvo analisado – assinalado pelas linhas em amarelo –, quatro fatores mostram-se essenciais para a escolha de determinada obra: o tema ou assunto, o título do livro, a capa e a dica do professor. Para o jovem leitor de 11 a 13 anos, no momento de escolha de um livro, a capa é o fator que mais conta (23%), seguida pelo tema ou assunto (19%), título da obra (13%) e dica do professor (11%). Entre os jovens de 14 a 17 anos, o tema ou assunto é essencial na predileção por determinado livro (23%). Na sequência, vêm a capa (15%), a dica do professor (12%) e o título da obra (10%).

Um ponto interessante a se observar, a partir desses números, é o elevado percentual de escolha para a categoria “capa”. O que isso tem a nos dizer? Para entender a questão, precisamos recorrer à concepção de *literatura juvenil*. Como veremos mais adiante, são numerosos os estudos acerca desse “subgênero” ou gênero literário, que tanto divide opiniões entre os críticos da Literatura. Para muitos teóricos, como Lajolo (2000), por exemplo, a categorização é mais uma construção social, e por isso instável e de certa forma insuficiente para classificar um material literário. O fato é que o ramo editorial apoderou-se desse conceito de literatura há tempos, tendo investido pesado na produção de materiais destinados ao público jovem:

É na esteira dessa especialização progressiva de mercadorias e de mercados que adquire nitidez maior a noção de literatura juvenil, e que se entende a dimensão sobretudo mercadológica dos livros voltados para jovens: qual é a imagem de jovem em circulação nos meios que consomem literatura juvenil? Entre os espelhos que refletem essa imagem, destacam-se os catálogos das editoras, as bibliografias, as resenhas, capas, orelhas e similares. (LAJOLO, 2000, p.29).

A literatura juvenil, em termos mais mercadológicos do que literários, nesse caso, é esteticamente muito mais atrativa e convidativa à leitura. E esse fato acaba sendo corroborado pelos 23% dos jovens leitores que afirmam serem influenciados pela capa no momento da escolha de um livro. Catálogos instigantes, capas e seções coloridas, títulos que despertam a curiosidade, ilustrações, resenhas... os recursos são muitos. A qualidade literária, na maioria das vezes, é no mínimo questionável, mas a discussão acerca desse assunto não nos cabe no momento.

Um dos motivos para o grande sucesso desse nicho mercadológico, entre os jovens leitores, pode ser explicado pelo fato de as produções estarem estritamente vinculadas com os demais fenômenos culturais vivenciados pelo jovem: a internet e suas ferramentas, as plataformas de vídeos, a indústria fonográfica e cinematográfica. São suportes variados que se entrecruzam e são transpostos para a escrita, como atenta Ceccantini (2016, p.89):

Os livros mais lidos hoje pelos jovens costumam estar associados a fenômenos culturais que não se limitam a um dado livro, mas envolvem adaptações e recriações as mais variadas, abarcando filmes, vídeos, peças teatrais, música, videogames, moda, HQ, TV, sites, espetáculos multimídia, aplicativos, enfim, uma grande diversidade de produtos que vinculam cultura e consumo e convidam permanentemente à múltipla fruição e ao trânsito entre linguagens e suportes, fundindo-se variadas modalidades. Frequentemente esses livros são traduções, em sua maioria produzidos pela indústria cultural de língua inglesa (norte-americana e britânica), difundidos em meio a economias globalizadas.

Os fenômenos culturais citados por Ceccantini (filmes, vídeos, jogos, sites, aplicativos) integram a realidade do jovem leitor e influem diretamente no processo de leitura. Isso explica não somente a busca por esse tipo de material, mas também esclarece a repulsa do aluno frente às práticas de leitura que são empregadas nas escolas. É verdade que a pesquisa *Retratos* demonstrou, por meio da figura 5, que os jovens estão cultivando uma relação mais descompromissada e menos escolarizada com a leitura. Mas resta refletir: essa “desescolarização” da leitura está ocorrendo de forma correta? Estão sendo empreendidos esforços para que a formação leitora do

aluno, em sala de aula, conduza para uma leitura crítica e autônoma fora do ambiente escolar?

Não parece ser o que os números da pesquisa indicam. Conforme a análise da figura 4, que apresenta as motivações de leitura, pode-se identificar, a partir da faixa etária dos jovens, uma curva de decréscimo na categoria de leitura por gosto. Em outras palavras: a partir dos 11 aos 13 anos, o número de entrevistados que afirma ler por gosto vai despencando com o passar do tempo. Esse é um claro indicador de que alguma coisa não anda bem em termos de práticas de leitura nas escolas. Nesse sentido, para Bordini & Aguiar (1993, p.16), a questão dos fenômenos culturais que envolvem o jovem pode ser um grande problema:

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. [...] Portanto, a preparação para o ato de ler não é apenas visual-motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem.

Isso quer dizer, em resumo, que para encontrar sentido na leitura e conseqüentemente gostar de ler, o jovem precisa conseguir associar o que está lendo com as questões sociais e culturais do seu entorno. E não é exatamente isso que ocorre no espaço escolar. Mas por que retomamos a análise anterior, se o assunto em questão são os fatores que influenciam na escolha de um livro? Para demonstrar o abismo que se instala entre as práticas de uma leitura emancipadora e as práticas que geralmente são adotadas nas escolas: como consequência daquelas, temos o aluno leitor e o leitor autônomo para a vida; como reflexo dessas, o aluno que acaba escolhendo um livro pela capa. Não que esse seja um fator desprezível da obra, mas é o conteúdo o grande responsável pela formação de um leitor. E a pretensão é que a dica do professor, nesse processo de escolha, venha a estar entre os fatores de maior percentual.

De significativa importância no processo de leitura, a questão cultural, tanto enfatizada nesse estudo, também perpassa a constituição dos inúmeros gêneros textuais que circulam na sociedade. Descobrir os gostos do jovem leitor, em relação aos gêneros, é fundamental para a constituição de um perfil de leitura e para a organização de práticas leitoras voltadas a esse perfil. A pesquisa *Retratos da leitura*

no Brasil (2016) realizou um levantamento dos principais gêneros lidos pelos entrevistados, de acordo com a escolaridade:

Figura 6: Os gêneros mais lidos de acordo com a escolaridade

(%)	2015	TOTAL	ESCOLARIDADE			
			Fundamental I (1º ao 5º ano)	Fundamental II (6º ao 9º ano)	Ensino Médio	Ensino Superior
	Base: Leitores	2.798	591	734	938	535
	Bíblia	42	48	40	43	36
	Religiosos	22	23	17	26	22
	Contos	22	22	25	20	21
	Romance	22	8	19	29	29
	Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso	16	13	14	14	28
	Infantis	15	24	14	11	15
	História em quadrinhos, gibis ou RPG	13	15	14	12	11
	Poesia	12	9	14	13	11
	História, economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais	11	4	6	12	23
	Ciências	10	13	12	7	12
	Culinária, Artesanato, "Como Fazer"	10	7	6	13	13
	Técnicos ou universitários, para formação profissional	10	0	2	9	32
	Saúde e dietas	8	5	6	10	13
	Biografias	8	3	6	11	12
	Autoajuda	8	2	3	9	17
	Artes	7	10	7	5	6
	Juvenis	7	4	10	6	7
	Educação ou pedagogia	6	3	4	4	15
	Viagens e esportes	5	2	4	6	8
	Línguas (como inglês, espanhol, etc.)	5	3	4	5	10
	Enciclopédias e dicionários	4	2	3	4	6
	Direito	3	0	1	3	10
	Esoterismo ou ocultismo	2	0	1	2	4
	Não sabe/Não respondeu	5	8	5	5	3
	MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO	2,8	2,4	2,4	2,9	3,7

Fonte: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil* (2016, p.216)

De acordo com a apuração dos gêneros textuais mais lidos, é possível elencar, entre o público leitor do Ensino Fundamental II, três leituras de destaque: a Bíblia, lida por 40% dos entrevistados; os contos, lidos por 25%; e o romance, que contabiliza 19% de leitores. A questão do gênero poético, destacado pelo quadro em vermelho, será enfatizada mais à frente. Vamos nos deter, primeiramente, ao gênero textual com o maior percentual de leitura entre os jovens, segundo a pesquisa *Retratos*.

Em comparação com os números da edição de 2011, a Bíblia sagrada apresentou um crescimento de 62,5% do público leitor como um todo, sendo citada como última leitura, no período antecedente de três meses, por 26% da população geral. Uma das principais justificativas para esse elevado número de leitores da Bíblia e de demais livros religiosos, segundo Failla (2016), deve-se ao aumento da população adepta às religiões pentecostais e evangélicas no Brasil, nas últimas décadas. Outra explicação possível, de acordo com Paulani (2016, p.135), é o fato de que a Bíblia pode ser simultaneamente lida por várias pessoas, não sendo necessário um exemplar para cada membro da família, “[...] o que possibilita a elevação do índice

de leitura por vontade própria, sem que isso implique uma elevação dos gastos com compras de livros e/ou do número de exemplares adquiridos a cada período.”

Prosseguindo com a análise dos gêneros textuais mais lidos entre os jovens do Ensino Fundamental II, temos, na sequência, o gênero conto, apreciado por 25% dos entrevistados dessa faixa etária. A preferência por esse formato pode ser explicada pela própria acepção da palavra *conto*. Derivando do latim *computare* (contar), o gênero conto remete ao contar, ao comunicar. (Moisés, 2000). O ato de contar sempre esteve presente em todas as sociedades, seja na transmissão de mitos e ritos entre as gerações, seja como forma de entreter, divertir e ensinar – através dos “causos”, por exemplo.

Contar histórias é uma prática inerente da humanidade. Desde criança, o sujeito é posto em contato com as formas orais do gênero conto, seja através dos contos de fada narrados pelos pais para embalar o sono, seja pelas lendas urbanas ou “histórias de terror” que habitam o imaginário das pessoas e circulam entre os povos. O conto ou o hábito de contar histórias, por estar presente “naturalmente” na cultura do sujeito, acaba por ser o gênero com o qual o leitor constrói um vínculo mais próximo. Além disso, algumas propriedades estruturais do gênero tornam a leitura do conto um procedimento prazeroso e instigante.

De acordo com Santos (2010), a intensidade desse gênero narrativo desperta a atenção do leitor: todas as situações intermediárias e descrições desnecessárias, que podem vir a desconcentrar o leitor, são eliminadas e cedem espaço ao conflito central e ao efeito pretendido. Essa economia narrativa também torna o conto um gênero mais breve de se ler, se comparado ao romance, por exemplo: como a ênfase está no conflito do texto, o contista vai direto ao ponto principal, sem perder tempo com as longas descrições. O contato natural com o gênero, desde a infância, e a estrutura breve e intensa do conto podem explicar a predileção do jovem leitor por essa estrutura textual.

Com uma lógica narrativa semelhante a do conto, temos o gênero romance, apontado como leitura preferida por 19% dos jovens da pesquisa Retratos. Levando em consideração que cada gênero textual desempenha uma função e está inserido em um contexto, a escolha por determinado gênero literário, na faixa etária analisada, associa-se muito com as pretensões e motivações de leitura do jovem. Bamberger (2000, p.35), ao realizar um estudo sobre o processo de ler, elenca algumas fases de leitura, de acordo com a idade que o indivíduo se encontra. Para o autor, a fase que

compreende o intervalo etário dos 14 aos 17 anos (público-alvo de nossa análise), é marcada pelo “desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura”. Esse período de leitura apresenta características como:

Descobrimiento do próprio mundo interior de egocentrismo crítico, desenvolvimento de um plano de vida, desenvolvimento de várias escalas de valores. Além da trama, a forma e o conteúdo também são valorizados no material de leitura. O interesse pelo mundo exterior é substituído ou suplementado pela participação no mundo interior e no mundo dos valores. Interesses de leitura: aventura de conteúdo mais intelectual, livros de viagens, romances históricos, biografias, histórias de amor, atualidades, literatura engajada, material fático que frequentemente se relacione com preferências vocacionais.

Em síntese, pode-se dizer que o jovem leitor busca, em suas leituras, um entendimento de si e do mundo, uma fonte de identificação para as diversas transformações que estão ocorrendo no seu interior. Como se trata de uma fase de construção identitária e de definição de valores, o jovem acaba buscando, na leitura literária, modelos de inspiração e autoafirmação. Isso explica o favoritismo por gêneros como o conto e o romance, por exemplo, nos quais é possível conhecer e vivenciar diversas realidades e mesmo assim manter a própria essência.

Nesse instante, interrompe-se bruscamente a linha de raciocínio das escolhas do jovem por certos gêneros textuais. Esse rompimento, no entanto, tem fundamentos e motivações precisas – mostrar o quanto o gênero lírico pode vir ao encontro das necessidades do jovem leitor. Com o estudo de Bamberger (2000), compreendemos que, na fase mencionada, o jovem leitor experencia uma busca por si próprio, em um movimento de interiorização. Sem mais prolongamentos, vamos à consideração de Moisés (1996, p.21) sobre a poesia:

O assunto preferido da maioria dos poetas, em todos os tempos, é o seu próprio Eu. Pode-se afirmar, sem medo de errar, que a poesia é, de modo geral, uma forma de autoconhecimento. Querirá isso dizer que os poetas são pessoas egoístas, egocêntricas, preocupadas exclusivamente consigo mesmas? Nem sempre. Isso quer dizer apenas que, no processo de criação poética, o impulso básico é o misto de espanto e perplexidade do sujeito que se surpreende como um desconhecido para si mesmo.

Se poesia é autoconhecimento, é mergulho para dentro de si, e se o jovem vivencia esse processo de construção identitária e de busca, por que os índices de leitura para o gênero poético, entre os jovens leitores, são tão baixos? Não seria a poesia, nesse sentido, a leitura ideal para as pretensões leitoras do jovem? Não é

exatamente o que a pesquisa *Retratos* parece indicar. No levantamento de gêneros textuais mais lidos pelo adolescente, a poesia aparece ao lado do livro didático e dos livros infantis, com 14% de público leitor. Nos períodos posteriores de formação, os números da leitura poética sofrem uma queda: no Ensino Médio, 13% dos alunos afirma ler poesia; no Ensino Superior, esse índice cai para os 11%. Triste fim da poesia!

As justificativas para a não leitura de poesia são muitas. Entre os alunos, têm-se as prerrogativas: “é um gênero difícil de se ler”; “é chato e eu não entendo aquelas palavras complicadas”; “poesia é coisa de gente inteligente/culta”; Já alguns professores afirmam: “as inversões sintáticas, as figuras de linguagem, a métrica... credo! Prefiro trabalhar com a narrativa que é mais fácil”; ou recorrem à clássica “preciso vencer o currículo, não dá para perder tempo com poesia”. Boa parte dessas afirmações partem do falso pressuposto de que a poesia é um gênero de difícil leitura e compreensão, se comparada à prosa.

Segundo Moisés (1996), a ideia de facilidade de leitura da prosa é associada à constituição “linear” do enredo. Linear no sentido de que para ler uma narrativa é só seguir a trama, sem precisar se ater a detalhes como a métrica, a versificação, as rimas e figuras de linguagem, elementos que tanto “pesam” no poema. A verdade é que a poesia não carece desses conhecimentos prévios: não é preciso decorar uma lista de nomes de estruturas para ler um poema. Certamente a noção de ritmo e as associações entre as figuras de linguagem ajudam a enriquecer a leitura poética, mas isso pode ser desenvolvido com o tempo, com um considerável percurso de leituras. No entanto, é possível assimilar perfeitamente bem uma poesia sem saber dessa parte formal da arte poética. Afinal, como atenta Sorrenti (2007, p.101), assim como o conto e a prática do narrar estão presentes na ancestralidade do ser humano, a poesia também é parte da nossa essência desde muito cedo:

A poesia vem acompanhando o ser humano desde a sua mais remota infância, a exemplo dos jogos de ninar, jogos de palavras e fonemas e canções folclóricas, preservando a magia natural do ser humano e libertando-o das convenções. Ressoam nos nossos ouvidos parlendas, quadrinhas, cantigas rimadas, que acabam sendo transmitidas de geração a geração. E isso se processa de modo sereno e agradável.

Complementando a colocação de Sorrenti, sobre a poesia inerente à infância e ao viver, uma indagação do célebre poeta Carlos Drummond de Andrade (1974, p.1): “Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de

sê-lo?” Voltamos, novamente, à questão do imediatismo e do pragmatismo da sociedade moderna, que influencia o processo de ensino ao colocar a arte e a experiência estética em um plano secundário, como sendo desnecessárias à formação do ser. Predominam, atualmente, duas visões extremas e equivocadas sobre o assunto. De um lado, a de que a leitura poética, destinada à fruição e à apreciação artística, não acresce em nada o ensino da literatura e a formação leitora nas escolas; do outro lado, a de que a complexidade da palavra poética, que demanda estudo e tempo de leitura, impede que a poesia seja trabalhada em sala de aula. Para Guedes (2002, p.11),

De fato, a escola não encara o homem no seu desenvolvimento total. Tudo se desenrola como se a imaginação não fosse um fator de rendibilidade de formação. Por isso, a poesia agoniza, não estando incluída na totalidade viva das condutas e das experiências humanas. Ela é encarada como um “suplemento da alma” (que, como tal, deve encerrar histórias pueris e morais). Da mesma forma, são encaradas as atividades musicais, de expressão plástica e expressão corporal: como atividades de lazer, suplementares portanto.

Como reflexo dessa abordagem fragmentária e equivocada da poesia, nas escolas, enfatizando especialmente o público leitor jovem, temos os percentuais apresentados pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) para a leitura poética: apenas 14% dos jovens, no Ensino Fundamental, costumam ler poesia. E esse número, como vimos, sofre um decréscimo nas etapas posteriores da formação, chegando aos 11% no Ensino Superior. Outra evidência de que a poesia passa longe das pretensões de leitura dos entrevistados revela-se no gráfico que enumera as leituras mais marcantes na trajetória leitora, segundo a pesquisa *Retratos*:

Figura 7: Leituras mais marcantes

Os mais citados	2007		2011		2015	
	Classificação		Classificação		Números absolutos	
Bíblia	1°	1°	1°	1°	482	
A culpa é das estrelas	-	-	-	-	56	
A cabana	-	-	2°	2°	44	
O pequeno príncipe	5°	5°	5°	5°	41	
Cinquenta tons de cinza	-	-	-	-	32	
Diário de um banana	-	-	-	-	30	
Turma da Mônica	-	-	-	-	26	
Violetas na janela	9°	9°	9°	9°	25	
O Sítio do Pica-pau Amarelo	2°	2°	4°	4°	23	
Crepúsculo	-	-	7°	7°	19	
Ágape	-	-	3°	3°	18	
Dom Casmurro	7°	7°	6°	6°	15	
O Alquimista	10°	10°	16°	16°	14	
Harry Potter	4°	4°	8°	8°	14	
Meu pé de laranja lima	-	-	-	-	14	
Casamento blindado	-	-	-	-	13	
Vidas secas	-	-	22°	22°	13	

Fonte: FAILLA, Zoara (Org.). *Retratos da Leitura no Brasil* (2016, p.224)

Ainda que a figura 7 não contemple apenas as escolhas dos jovens leitores, mas as do público no geral, é possível identificar, entre os livros apontados como os mais marcantes na trajetória de leitura, alguns títulos que remetem a esse universo mais juvenil da literatura: *A culpa é das estrelas*, de John Green; *Diário de um banana*, de Jeff Kinney; *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer; e *Harry Potter*, de J.K. Rowling, são alguns dos exemplos. Outras obras voltadas ao jovem, mencionadas em diferentes gráficos que remetem às preferências de leitura, incluem títulos como: *Cidades de papel*, também de John Green; *A maldição do titã (Percy Jackson)*, de Rick Riordan; *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak; *Muito mais que cinco minutos*, de Kéfera Buchmann; *Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis e *Diário de Anne Frank*, de Anne Frank.

É possível evidenciar, por meio do levantamento dos títulos mais lidos pelos entrevistados, e entre as leituras dos jovens, a predominância das formas narrativas – o romance, nesse caso – no processo de leitura. Dentre as obras elencadas anteriormente, nenhuma é de natureza poética. A poesia e toda a sua riqueza de sentidos permanecem silenciadas. Mas se mencionamos anteriormente que a poesia nasce com o indivíduo, sendo o olhar poético uma presença constante na infância, o que faria o adulto perder a comunhão com a arte poética? Para Carlos Drummond de Andrade, que já em 1974 identificava esse desvanecimento da poesia na trajetória leitora, uma das respostas para a perda da essência poética do sujeito está na forma sistemática de ensinar das escolas:

Mas, se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola, mais do que em qualquer outra instituição social, o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo, à proporção que o estudo Sistemático se desenvolve, até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida? Receio que sim. A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de Regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo. (ANDRADE, 1974, p.1)

A crítica de Andrade sobre o ensino e os números da última edição da pesquisa *Retratos* ratificam a certeza do abismo presente entre as práticas ideais/emancipadoras de leitura e o modo deficitário como a escola encara o processo de ler. Se as formas narrativas, que são lidas em grande número pelos jovens, já sofrem com os efeitos de uma abordagem inadequada da leitura, o que dizer da

poesia, que é tida quase como um “tabu” do ensino entre boa parte dos educadores? Interessante observar, nessa lacuna da formação leitora, denotada pelos números da pesquisa, a ausência de autores brasileiros, tanto em termos de romance quanto em termos de poesia, nas citações de leitura dos jovens. Para Ceccantini (2016), que não descarta a importância de pesquisas mais específicas sobre as escolhas leitoras do jovem, um instrumento como a *Retratos* já é mais que suficiente para uma constatação de extrema relevância:

No entanto, não se pode deixar de apontar aqui algo que a pesquisa sugere, em algumas instâncias, e que profissionais ligados à formação direta de mediadores de leitura e à pesquisa sobre o assunto já têm apontado com alguma regularidade há algum tempo: existe uma defasagem entre os **horizontes de leitura** dos jovens e os dos professores, resguardando-se naturalmente as exceções de praxe. (CECCANTINI, 2016, p.94 – grifo nosso)

Horizontes de leitura. O termo trazido por Ceccantini (2016), na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, relaciona-se com uma importante metodologia de abordagem do texto literário, ancorada na Estética da Recepção, de Jauss. Estamos falando sobre o Método Receptional.

Criado em 1993, pelas autoras brasileiras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, o Método Receptional consiste em uma metodologia para o tratamento do texto literário, que busca romper com o **horizonte de expectativas** dos leitores (nesse caso os educandos) e, conseqüentemente, promover o seu alargamento. Trata-se, em outras palavras, de uma ampliação dos modos de leitura, pautada em um trabalho progressivo de aprofundamento e criação de vínculos entre o texto e outros textos.

O Método Receptional, pensado por Bordini e Aguiar (1993) para ser levado à sala de aula, encontra fundamentos na Estética da Recepção, desenvolvida no final da década de 60, a partir dos estudos do teórico alemão Hans Robert Jauss (1979) e demais contribuições dos membros da Escola de Constança. Essa teoria literária enfatiza a importância da historicidade e da implicação estética nos contextos de recepção e de produção da obra literária, propondo uma mudança de perspectiva metodológica, que implica a consideração do leitor como elemento essencial do processo literário.

4 MÉTODO RECEPCIONAL DE ENSINO DE LITERATURA: O LEITOR EM FOCO

Nos capítulos que principiaram este estudo, enfatizamos a importância do ato da leitura, e de maneira especial a leitura literária, na formação integral do sujeito. Destacamos, também, os principais desafios que perpassam a formação leitora nas escolas, sendo essa influenciada por variáveis como a mediação, o acesso, as abordagens de ensino e as condições de aprendizagem do educando. Em um cenário de *déficit* literário das escolas, evidenciamos, por meio da análise de gráficos da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), o sucateamento da poesia por partedas práticas de ensino e de leitura atuais.

Levando em consideração o panorama de distanciamento entre o jovem leitor e a prática de leitura literária, sobretudo a poética, reiteramos a relevância da criação de estratégias para a aproximação do leitor e da arte poética em sala de aula, nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos). Portanto, no presente capítulo, tomando como base as colocações teórico-reflexivas sobre o ensino da poesia e o perfil de leitor delineado através da pesquisa *Retratos*, anteriormente apresentados, proporemos uma sequência didática de trabalho com o poema, pautada nas etapas do método recepcional.

Antes de tomarmos conhecimento do método das autoras, porém, cabe contextualizarmos as bases teóricas nas quais ele se ancora. Estamos falando da Estética da Recepção e das categorias de experiência estética e horizonte de expectativas.

4.1 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E O CONCEITO DE HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Jauss, em um congresso realizado em 1975, situa o aparecimento da estética da recepção no quadro das intensas transformações intelectuais e políticas ocorridas nos anos 60. Os estudos de Jauss, nesse contexto revolucionário de mudança de perspectivas, surgem para denunciar uma fossilização da tradicional história literária que, segundo o autor, ainda encontrava se presa as metodologias idealistas e positivistas do século XIX. Mais do que superar essa visão ultrapassada, urgia a necessidade de se propor uma nova teoria da literatura, que levasse em consideração o reconhecimento da verdadeira historicidade da arte.

Nesse sentido, a teoria proposta por Jauss e demais estudiosos dessa linha postula uma mudança de lente na investigação literária: o foco, que antes incidia sobre o texto e a sua imutabilidade, enquanto estrutura fixa, passa a direcionar-se para o leitor, designado por Jauss como o "Terceiro Estado", sendo esse elemento essencial para a vitalidade da literatura enquanto instituição social. Há, dessa forma, como atenta Zilberman (1989), uma reabilitação da historicidade da literatura, na qual o diálogo que se estabelece entre a literatura e o leitor, nos diferentes tempos e espaços, passa a ser fundamental na recepção da obra.

Dentro dessa relação dialógica autor-obra-leitor, o conceito de experiência estética é de notável importância na teoria gaussiana. A experiência estética, que evidencia a dupla natureza – transgressora e comunicativa – da arte, nasce do relacionamento entre o leitor e a obra, sendo composta por três categorias inter-relacionadas que se complementam: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*, conceitos inicialmente propostos por Aristóteles, em sua obra *Poética*. A plena concretização dessa experiência dependerá da identificação que o leitor estabelece com a obra que lhe é apresentada.

Por *poíeses*, compreende-se o prazer experimentado pelo leitor que, no momento de leitura, sente-se também co-autor da obra, preenchendo as suas lacunas e construindo novos sentidos para o texto. A segunda categoria da experiência estética descrita por Jauss denomina-se *aisthesis* e corresponde ao efeito, provocado no leitor pela obra, de perceber a realidade de outra forma, sob outros pontos de vista. Na *katharsis*, a experiência estética se concretiza: o leitor experiencia uma profunda identificação com a obra lida e, além de sentir-se co-autor do texto, sente-se convidado a agir.

Além do conceito de recepção estética, outras duas categorias mostram-se igualmente relevantes nos estudos de Jauss, conforme Zilberman (1989): a de emancipação, que diz respeito ao efeito ou finalidade libertadora da arte e que confere uma nova visão de realidade ao destinatário; e a de **horizonte de expectativa**, que engloba os códigos vigentes na sociedade e as experiências do leitor. Nos deteremos, neste estudo, ao conceito de horizonte de expectativa, visto que é sobre ele que as etapas do método recepcional de Bordini e Aguiar (1993) se apoiam.

O horizonte de expectativas refere-se às convenções estético-literárias que atuam na produção e na recepção dos textos. Zilberman (1989, p.113), ao citar Holub (1984, p.59), aponta que o autor assim define a noção de horizonte de expectativas:

"sistema intersubjetivo ou estrutura de espera, um 'sistema de referências' ou um esquema mental que um indivíduo hipotético pode trazer a qualquer texto". Esse horizonte, portanto, constitui-se das individualidades do leitor quanto ao conhecimento de mundo acumulado e relaciona-se às convenções estético-ideológicas de determinada época. A partir desse conceito, é possível levantar, de acordo com Zilberman (1982, p.103), algumas ordens que constituem o horizonte de expectativas pelo qual uma obra é concebida e interpretada:

- **social**, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia da sociedade;
- **intelectual**, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maior parte das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal;
- **ideológica**, correspondente aos valores circulantes no meio, de que se imbuí e dos quais não consegue fugir;
- **linguística**, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita;
- **literário**, proveniente das leituras que fez, de suas preferências e da oferta artística que a tradição, a atualidade e os meios de comunicação, incluindo-se aí a própria escola, lhe concedem.

Todos esses fatores de ordem social, intelectual, ideológica, linguística e literária que constituem o horizonte de expectativas no qual uma obra é produzida e recebida, irão inevitavelmente entrar em contato no momento da leitura, "uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas."(BORDINI & AGUIAR, 1993, p.83). É no texto que os horizontes do autor/obra e do leitor se fundem, podendo haver uma identificação ou um estranhamento entre ambos:

[...] para a análise da experiência do leitor ou da "sociedade de leitores" de um tempo histórico determinado, necessita-se diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor, ou seja, entre o efeito, como o momento condicionado pelo texto, e a recepção, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como **duplo horizonte** - o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. Isto é necessário a fim de se discernir como a expectativa e a experiência se encadeiam e para se saber se, nisso, se produz um momento de nova significação. (JAUSS, 1979, p.49-50 - grifo nosso).

Nessa ótica da fusão dos horizontes, podemos dizer que o processo de recepção de uma obra se inicia com uma atitude de aproximação do leitor em relação

ao texto, na qual é revelada a historicidade de ambos, texto e leitor. Nessa mobilização para a leitura, o leitor poderá se identificar com a obra ou sentir-se totalmente distante dela, dependendo das convenções sociais que constituem o seu horizonte de expectativas e dos códigos vigentes no texto. Se a leitura mostrar-se familiar ao sistema de valores do leitor, mais fácil será a aceitação da obra, uma vez que o horizonte de expectativas daquele que lê permanece inalterado, gerando uma sensação de conforto psicológico– "eu estou na minha zona de conforto/interesse". Mas se o texto escolhido se distancia daquilo que é esperado pelo leitor dentro de um conjunto de valores e de uma conduta de leitura, mostrando-se como um material desafiador à compreensão, são grandes as chances de esse leitor repeli-lo.

Para que ocorra uma comunicação efetiva entre texto e leitor, como atentam Bordini e Aguiar (1993), é preciso levar em conta que ambas as entidades encontram-se imersas em diferentes horizontes, que são sobretudo históricos, e que precisam fundir-se para que a experiência estética se concretize e para que a literatura seja uma atividade prazerosa e rica em sentidos.

E é tomando como ponto de partida o horizonte de expectativas do leitor (o estudante, nesse caso) que o Método Recepcional se organiza. Esse conjunto de procedimentos metodológicos para a abordagem do texto literário, em sala de aula, apresentado pelas autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, encontra-se na obra *A formação do leitor alternativas metodológicas* (1993). No texto de apresentação do livro, as autoras refazem o percurso de pesquisa desenvolvido pelo Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul –CPL/PUCRS, cujos trabalhos de investigação acerca das condições e problemas no ensino de literatura, no Rio Grande do Sul, iniciaram no ano de 1983.

No capítulo seis, que apresenta o método recepcional de ensino de literatura e os seus desdobramentos metodológicos, Bordini e Aguiar (1993) iniciam manifestando uma crítica ao ensino tradicional de literatura predominante nas escolas. Para as autoras, o que ocorre é a exploração descontextualizada de textos, em um eixo positivista que deixa o leitor às margens do processo de leitura. Embora tais reflexões tenham sido levantadas na década de 90, os indicadores de leitura nas escolas demonstram que, quase 30 anos depois, a realidade ainda é a mesma. Opondo-se a essa tradição dominante e engessada, as autoras propõem uma nova metodologia, pautada na historicidade da arte literária – e não no historicismo positivista, que considera a obra unicamente como consequência, sendo determinada pelos fatos

sociais. Sobre a base teórica do método recepcional, apontam Bordini e Aguiar (1993,p.81):

[...] sua base teórica defende a ideia do "relativismo histórico e cultural, já que está fundamentalmente convicta da mutabilidade dos objetos, bem como da obra literária, dentro do processo histórico" (Fokkema e Kunne - Ibsch, 1977:138) [...] o conceito de historicidade da teoria recepcional é o de relação de sistemas de eventos comparados no aqui-e-agora específico: a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada.

Dessa forma, no método recepcional, que se alicerça na Estética da Recepção, a ideia de texto e de literatura enquanto sistemas fechados e imutáveis é substituída pelo relativismo histórico e cultural, que anexa a dimensão da leitura e do leitor – e todos os seus horizontes – na concepção da obra. A finalidade maior do método consiste na ampliação dos modos de leitura, como um trabalho progressivo de aprofundamento e criação de vínculos entre o texto e outros textos. Acerca dos objetivos da metodologia em questão, Bordini e Aguiar (1993, p.86) pontuam que o método recepcional busca

- 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas
- 2) Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem
- 3) Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural
- 4) Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

Tais objetivos são desenvolvidos ao longo de cinco etapas, que tomam como ponto de partida o conceito de horizonte de expectativas do leitor. Cada etapa será posteriormente trabalhada neste estudo, por meio de propostas de atividades, mas por hora, cabe-nos apresentá-las brevemente.

A primeira etapa consiste na **determinação do horizonte de expectativas** do aluno leitor. Aqui, pressupõe-se um trabalho investigativo para o levantamento do perfil leitor do educando, o que engloba os seus valores, estilos de vida, crenças e preferências pessoais – sobretudo na leitura. É partindo dessa determinação que o professor proporá, posteriormente, estratégias para a ruptura desse horizonte.

Na segunda etapa do método recepcional, procede-se com o **atendimento do horizonte de expectativas** do leitor em questão. Depois de sondar as preferências e tendências de leitura do aluno, o docente selecionará textos e obras que correspondam a essas necessidades e que, por esse motivo, já são conhecidas por

ele. Aqui, as autoras atentam para a importância de os textos contemplarem temáticas que são do interesse e do universo de expressão desse educando.

A terceira etapa, denominada como **ruptura do horizonte de expectativas**, é marcada pela inserção de novos textos no processo de leitura do educando. Após atender as expectativas do leitor, o professor buscará a ruptura desse horizonte inicial. Isso ocorrerá a partir da introdução de propostas de leitura que provoquem um estranhamento no leitor, estranhamento esse causado pelo contato com o diferente do habitual, com obras que tendem a abalar o conjunto de crenças do aluno.

A quarta etapa do método consiste no **questionamento do horizonte de expectativas**. A proposta, nesse momento, é promover uma comparação entre as etapas dois e três. Aqui, os educandos avaliarão o próprio posicionamento frente aos tipos de textos lidos até então, refletindo quais deles exigiram um trabalho maior de compreensão e proporcionaram um maior nível de satisfação.

A quinta e última etapa que constitui o método recepcional consiste na **ampliação do horizonte de expectativas** do leitor. Como resultado das etapas anteriores, nesse último momento, os alunos passam a estar ciente das alterações e experiências provocadas pelas leituras que fizeram e confrontam, dessa forma, o seu horizonte de expectativas inicial com o de agora. Há, aqui, uma percepção de que as exigências e capacidades leitoras se ampliaram, o que se configura como estímulo para a busca por obras mais desafiadoras. Podemos prever, com uma considerável certeza, que o leitor da primeira etapa do método aplicado já não será mais o mesmo leitor após a vivência da última etapa do método. As suas exigências literárias e o seu universo de expectativas serão ampliados:

Partindo do horizonte de expectativas do grupo, em termos de interesses literários, determinados por suas vivências anteriores, o professor provoca situações que propiciem o questionamento desse horizonte. Tal atitude implicaria um distanciamento do estudante, uma vez que revisa criticamente seu próprio comportamento, redundando na ruptura do horizonte de expectativas e seu conseqüente alargamento. Com o ajustamento a essa nova situação, o passo seguinte é a oferta pelo professor de diferentes leituras que, por se oporem às experiências anteriores, problematizam o aluno, incitando-o a refletir e instaurando a mudança através de um processo contínuo. Como o sujeito é entendido como um ser social, sua transformação implica a alteração do comportamento de todo o grupo, atingindo escola e comunidade (BORDINI E AGUIAR, 1993, p.85).

O sucesso de metodologias fundadas na estética da recepção deve-se à consideração do leitor no processo de leitura: há uma historicidade por trás daquele que lê e daquilo que é lido, e é no intercâmbio dessas instancias que a compreensão da obra se efetua. No método recepcional, o aluno é ouvido e, dessa forma, os seus anseios literários são mais facilmente supridos. Há, portanto, uma participação ativa e criativa desse educando no ato da leitura. É por esse motivo que a aplicação do presente método parece configurar-se como caminho profícuo na abordagem da poesia em sala de aula.

No método recepcional, instaura-se um diálogo constante entre o familiar e o novo, o próximo e o distante, no espaço e no tempo. Tendo em vista que o trabalho com a palavra poética exige um percurso de leitura gradual e contínuo, visando a dessacralização da poesia e a sua aproximação com o jovem leitor, o método recepcional, por desdobrar-se em cinco etapas que priorizam o contato efetivo com textos (que vão ao encontro dos interesses do aluno) e o debate constante (viés crítico), mostra-se como ferramenta de grande valia no desenvolvimento do hábito da leitura, sobretudo a poética.

4.2 MÉTODO RECEPTIONAL NO ENSINO DE POESIA: PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

O processo de recepção textual inicia-se muito antes do efetivo contato do leitor com o texto. O leitor, enquanto elemento essencial desse processo, não é uma página em branco ou uma peça estática e imutável. Ele traz consigo uma significativa bagagem, em termos de experiências linguísticas e sociais, resultante da sua interação com o mundo, e que exerce grande influência no processo da leitura. No ato de ler, esse horizonte do leitor, constituído por suas vivências, referências e sistema de valores, inevitavelmente entra em contato com o horizonte da obra e tudo o que ela abriga em si, em termos de estrutura, ideologias e organização de sentidos. Munido de suas referências,

[...] o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p.87).

Essa ampliação do horizonte de expectativas do leitor, decorrente do seu contato com obras desafiadoras e incomuns no seu repertório de leituras, leva-o a incrementar novas possibilidades de vivência e expressão às experiências que já possui. Logo, esse movimento é irreversível: uma vez expandido, o horizonte não retoma a sua dimensão anterior. Em termos de aprendizagem e leitura, isso significa que o educando está aperfeiçoando as suas técnicas leitoras e mostrando-se receptivo a novas leituras.

A figura do professor, enquanto mediador de leitura, é essencial para promover essa aproximação de horizontes, permitindo que o diálogo entre o leitor e a obra se concretize. O leitor precisa sentir-se motivado a preencher as lacunas que o texto o propõe, criando novos sentidos para a obra a partir da leitura. A transformação desse horizonte de expectativas, a ser mediada pelo professor, dependerá da operacionalização dos seguintes conceitos, segundo Bordini e Aguiar (1993):

- 1) Receptividade: disponibilidade para aceitar o novo, o inusitado, o inabitual;
- 2) Concretização: vivência imaginativa a serviço da atualização das potencialidades do texto;
- 3) Ruptura: resultado alcançado pelo distanciamento crítico do leitor em relação ao seu horizonte cultural, por meio das novas possibilidades de sentido suscitadas pela obra;
- 4) Questionamento: momento de revisão de interesses, ideias, necessidades e comportamentos;
- 5) Assimilação: momento em que o leitor passa a perceber e adotar novos sentidos ao seu universo vivencial.

Tratando-se do desenvolvimento da leitura poética, esse esquema conceitual pode ser trabalhado gradualmente, em sala de aula, por meio das cinco etapas do método recepcional, a saber: determinação do horizonte de expectativas, atendimento do horizonte de expectativas, ruptura do horizonte de expectativas, questionamento do horizonte de expectativas e ampliação do horizonte de expectativas.

4.2.1 Determinação do horizonte de expectativas: o perfil do leitor

A primeira etapa do método recepcional de ensino de literatura consiste na determinação do horizonte de expectativas do leitor. Essa sondagem inicial é de

grande importância para que o professor possa prever estratégias que, em um momento posterior, atuarão na ruptura e na transformação desse horizonte. O levantamento do horizonte de expectativas pressupõe um trabalho investigativo para o delineamento do perfil leitor do educando, o que engloba os seus valores, estilos de vida, preconceitos de ordem moral e social, crenças e preferências pessoais – sobretudo na leitura. Nessa etapa de investigação, o professor poderá utilizar-se de uma série de recursos variados, tais como:

- Aplicação de questionários para a identificação de gostos/preferências/hábitos de leitura;
- Realização de entrevistas ou conversas informais com a turma;
- Observação do posicionamento dos educandos em debates ou atividades de cunho mais crítico;
- Questionamentos em seminários de apresentação de obras literárias;
- Acompanhamento da retirada de livros na biblioteca da escola, a fim de identificar as leituras preferidas pela turma.

Essas e demais técnicas de sondagem podem ser aplicadas pelo professor em situações reais de ensino. No presente estudo, esses recursos foram substituídos pela análise direta dos dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil (2016)*. Estamos diante, portanto, de uma turma hipotética. O perfil de leitor construído, no entanto, apresenta relação direta com os números revelados pela pesquisa. Para o delineamento de um perfil de leitura, foram tomados como instrumento de análise os índices leitores dos jovens entre 11 e 13 anos e 14 e 17 anos.

4.2.2 Atendimento do horizonte de expectativas: propondo leituras próximas à realidade do aluno

Depois de sondar as preferências e tendências de leitura do aluno, a próxima etapa prevê que o docente selecione textos e obras que correspondam a esse horizonte de expectativas e que, por esse motivo, já são conhecidas por ele – em termos de estrutura, temas, apresentação gráfica. Na presente etapa, Bordini e Aguiar (1993, p.88) atentam para a importância de os textos contemplarem temáticas que são do interesse e do universo de expressão desse educando. Nesse sentido, o atendimento de expectativas deve dar-se em dois sentidos:

Primeiro, quanto ao objeto, uma vez que os textos escolhidos para o trabalho em sala de aula serão aqueles que correspondem ao esperado. Segundo, quanto às estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de seu agrado.

Levando em consideração a descrição das preferências do jovem leitor dos anos finais do ensino fundamental, realizada anteriormente, decidimos optar, inicialmente, para o atendimento desse horizonte de expectativas, pelo trabalho com a poesia concreta de Paulo Leminski. Leminski é conhecido, no meio poético, pelo rigor formal/estético de suas construções e pelo emprego de recursos como a coloquialidade, o humor, a melodia e a dicção mais urbana em suas obras. Na poesia concreta, a visualidade da escrita leminskiana é evidente. Em termos de temática, sua poesia é caracterizada por um tom irônico, existencial, reflexivo, crítico e ao mesmo tempo humorístico.

Parece-nos, portanto, que tais aspectos da poesia concreta de Leminski vão ao encontro das preferências do jovem leitor, mencionadas nos tópicos anteriores: dispomos de um trabalho bastante visual, que poderá dialogar com esse “encantamento” do jovem pelos recursos gráficos, justificado pela sua imersão em uma cultura visual – a escolha pela capa, como fator principal de escolha de um livro, e a leitura das histórias em quadrinhos, entre os gêneros preferidos, demonstram essa realidade; os temas das poesias a serem apresentadas também condizem com os anseios do jovem, que demonstrou preferir, em suas leituras, assuntos da existência humana, tais como o amor, a alegria, a tristeza, o humor, a busca por uma identidade, a compreensão do sentimento de deslocamento. Partiremos, agora, para a sequência de atividades voltadas ao atendimento do horizonte de expectativas do jovem leitor.

ATIVIDADE 1: SENSIBILIZAÇÃO PARA A LEITURA POÉTICA

Para começar a falar em poesia, é essencial que o professor proponha, em um primeiro momento, alguma atividade de sensibilização poética. Além de mobilizar o aluno para a posterior leitura do texto poético, essas atividades trabalharão com o seu sistema sensorial, apurando sentidos como a visão, a audição, o tato. Sabendo que a poesia precisa ser sentida, esse parece um eficiente ponto de partida para despertar o interesse do educando pelo assunto.

No início do período de Língua Portuguesa, o professor alertará a turma de que a presente aula será uma espécie de viagem no tempo. Os alunos afastarão as

classes e sentarão no chão, com almofadas, em um círculo. Algumas perguntas orais deverão ser propostas para iniciar a atividade:

- Alguém alguma vez já sentiu vontade de entrar numa máquina do tempo e visitar o seu passado?
- Quem aí sente saudade da sua infância? Que memórias boas vocês guardam desse tempo?
- Fechem os olhos e pensem na época em que vocês eram crianças: que aromas vocês sentem (chuva, bolo da avó, perfume da mãe)? Quais imagens vocês enxergam? Quais são os sabores da sua infância?
- Vocês lembram de alguma música que costumavam ouvir quando criança? Tentem se concentrar e ouvir essa música. Respirem fundo, deixem as lembranças agradáveis chegarem até vocês.

O objetivo, com essas perguntas, é que o educando revise as boas memórias da sua infância e sinta-se sensibilizado com elas. O professor deverá abrir espaço para que os alunos compartilhem as suas vivências, em uma conversa informal e descontraída. Posteriormente, o professor apresentará aos alunos a música *Aquarela*, do compositor Toquinho. Os discentes ouvirão a música ainda em silêncio, com os olhos fechados, sentados no círculo. Ao final da música, novas questões orais serão propostas para a reflexão:

- E então, alguém já conhecia essa música? Para quem conhece/já ouviu, que lembranças ela trouxe a você?
- Vocês sabem quem compôs essa letra? Será que quem escreveu é quem canta também?
- E se eu dissesse pra vocês que o que vocês acabaram de ouvir é, na verdade, uma poesia?

Nesse momento, a turma será contextualizada sobre a produção de *Aquarela*, poema de Vinicius de Moraes que foi musicalizado por Toquinho. O professor proporá alguns questionamentos de sondagem sobre a leitura e a natureza da poesia:

- Alguém gosta de ler poesia? Quem não gosta, por que não gosta? É chato? É difícil?

- Na trajetória escolar de vocês, vocês lembram de terem tido contato com produções poéticas? E fora da escola, alguém do seu convívio costuma ler poesia?
- Em que formas vocês acham que é possível encontrar poesia? Só na escrita?
- Por que será que os poetas escrevem?

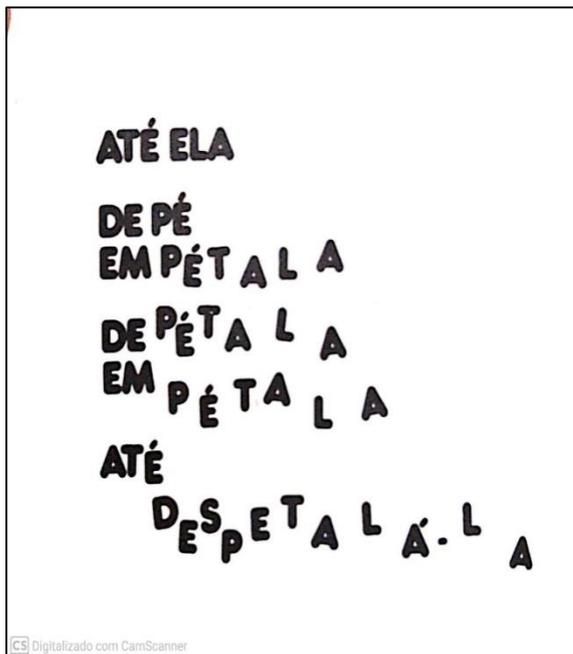
Com essas questões, o objetivo é suscitar um pequeno debate em torno do gênero poético, levando em consideração o percurso de leitura dos educandos. Após o encerramento da atividade, o professor contextualizará brevemente os alunos sobre o trabalho a ser desenvolvido com a poesia nas aulas seguintes.

ATIVIDADE 2: A POESIA CONCRETA DE PAULO LEMINSKI

Na segunda aula, com a biblioteca ou a sala de vídeo (local que disponha de um projetor) previamente reservada, a turma se dirigirá para esse espaço, a fim de que alguns slides sejam-lhes apresentados. É interessante que os educandos levem consigo algum material para a realização de anotações. Em um primeiro momento, o professor projetará algumas imagens de poemas concretos de Augusto de Campos, Décio Pignatari ou outros, questionando:

- Vocês conhecem esse tipo de arte? Sabem do que se trata? Já leram algo semelhante?

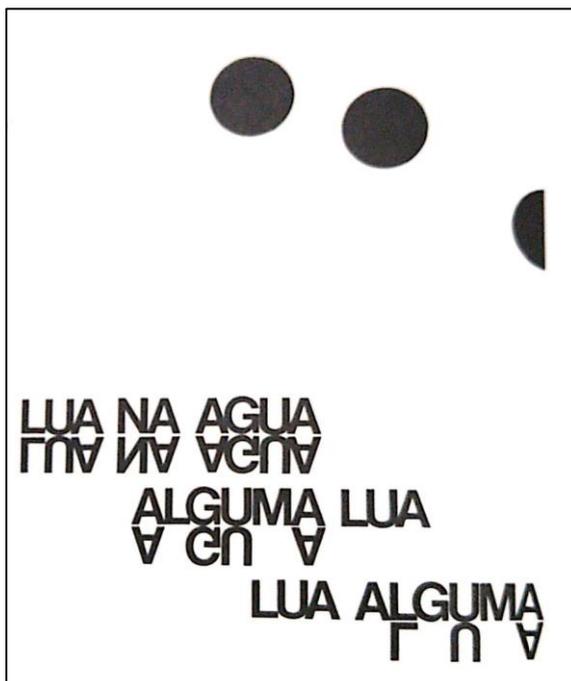
Após o levantamento de percepções, será apresentada uma breve biografia do poeta Paulo Leminski, sobre o qual será realizada a atividade, destacando algumas das suas produções e traços característicos de sua escrita. Posteriormente, cada aluno receberá uma poesia concreta escrita por Leminski. É interessante que o professor não comente, no início, que se trata de uma poesia. A ideia é que os educandos estranhem o fato de se estar falando de poesia sem que seja avistada uma escrita em versos/estrofes, forma com a qual estão habituados a associar a escrita poética. As figuras a seguir representam alguns dos poemas concretos a serem apresentados à turma. Todos eles foram extraídos da obra *Toda poesia*, de Paulo Leminski:



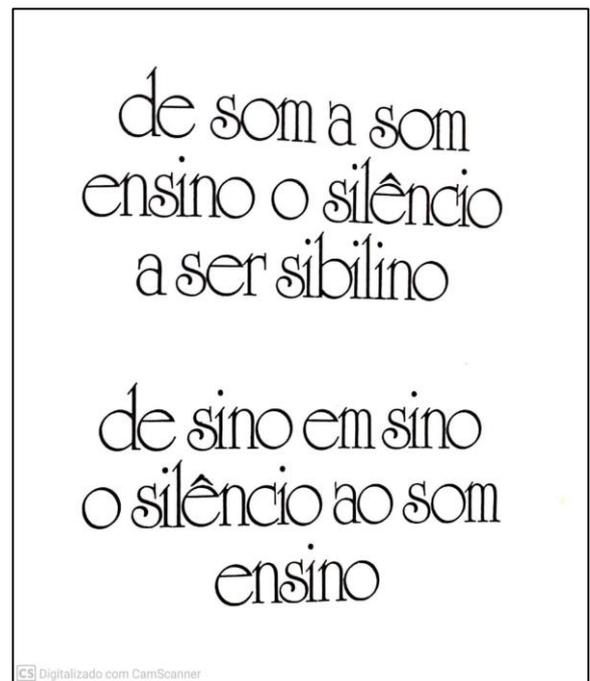
LEMINSKI, Paulo; 2013, p.138



LEMINSKI, Paulo; 2013, p.148



LEMINSKI, Paulo; 2013, p.154



LEMINSKI, Paulo; 2013, p.149

Um tempo inicial será disponibilizado para que os alunos discutam o poema que acabaram de receber. O professor poderá questionar se a turma alguma vez já se deparou com esse tipo de arte e se já sabem de que tipo de texto se trata. Os poemas entregues ao grupo serão individualmente projetados e debatidos, por meio das seguintes questões:

- Você sabia que a poesia podia ser representada dessa forma? Por quê?

- O que mais lhe chamou a atenção nesse tipo de poesia?
- A qual sentido (olfato, tato, visão, audição, paladar) você relacionaria a poesia concreta?
- É possível relacionar essa produção com algum outro tipo de arte? Se sim, qual (is)?
- Que recursos o poeta usa para compor a sua poesia, nos presentes exemplos?

Outros recursos específicos, como a sonoridade de alguns poemas de Leminski, também poderão ser explorados pelo professor durante a explanação. Nesses questionamentos orais, é interessante que o aluno seja orientado a fazer as suas anotações.

ATIVIDADE 3: PESQUISANDO MAIS SOBRE A POESIA CONCRETA

Após esse contato com a poesia de Leminski, na aula seguinte, os alunos realizarão, em trios, uma atividade de pesquisa sobre as características da poesia concreta e o seus principais autores. A pesquisa será realizada de acordo com a disponibilidade de recursos da escola, podendo ser desenvolvida na sala de informática ou na própria sala de aula, com o auxílio dos *smartphones* dos educandos.

Um pequeno roteiro de pesquisa será entregue a cada trio. Os alunos deverão seguir esse roteiro e, ao final da atividade, organizar uma apresentação para a turma. Além do material a ser pesquisado, cada grupo receberá um poeta concretista para ser investigado mais a fundo – não há problemas em repetir os poetas. Ao final, os educandos deverão escolher um poema desse autor para ser apresentado aos colegas juntamente com as outras informações. Recursos como cartazes e slides poderão ser utilizados como suporte para a fala dos trios. O roteiro de pesquisa conterà os seguintes tópicos:

- Poesia concreta: O que é? Quando surgiu? Onde?
- Qual era o contexto sócio histórico no momento em que a poesia concreta surgiu, no Brasil? O que estava acontecendo em termos políticos, culturais, sociais, artísticos?
- Quais as principais características da poesia concreta?
- Sobre o autor que o grupo recebeu, é preciso pesquisar: biografia, características da escrita, principais obras; escolher um poema concreto do autor para apresentar à turma, juntamente com as demais informações.

ATIVIDADE 4: ESPALHANDO POESIA

A última atividade da etapa do atendimento do horizonte de expectativas do leitor consistirá na impressão e divulgação de poesias concretas pelos espaços de vivência do educando. Cada aluno deverá escolher três ou mais poemas de autores como Paulo Leminski, Décio Pignatari, Augusto de Campos, Haroldo de Campos, imprimi-los em uma folha de papel mais resistente (algumas cópias de cada poema, que poderão ser feitas na escola) e distribuí-los (colando ou não) pelos locais em que circulam: na escola, em casa, no banco de uma praça, no assento do transporte público, em um restaurante, na casa de um amigo, etc. O objetivo é levar a poesia concreta até as pessoas! Poderão ser feitos registros fotográficos dos locais em que os poemas serão deixados pelos alunos. As experiências serão posteriormente compartilhadas no grande grupo.

4.2.3 Ruptura do horizonte de expectativas: novas propostas de leitura poética

Após atender ao universo de expectativas do jovem leitor, propondo o trabalho com a poesia concreta, que congrega aspectos apreciados pelo jovem leitor – uso de recursos visuais, objetividade, temas da atualidade e da vida cotidiana, humor, ironia –, o professor buscará a ruptura desse horizonte inicial do educando. E isso ocorrerá a partir da introdução de propostas de leitura que provoquem um estranhamento nesse leitor, estranhamento esse causado pelo contato com o diferente do habitual, com obras que tendem a abalar o conjunto de crenças do aluno, como atentam Bordini e Aguiar (1993, p.89):

A próxima etapa é a de ruptura do horizonte de expectativas pela introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, sejam em termos de literatura ou de vivência cultural. Essa introdução deve dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelhem aos anteriores em um aspecto apenas: o tema, o tratamento, a estrutura ou a linguagem. Entretanto, os demais recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes, de modo a que o aluno ao mesmo tempo perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais e rejeite a experiência.

É importante, portanto, nessa etapa do método, que os textos escolhidos mantenham algum aspecto em comum com as produções apresentadas na etapa anterior – pode ser o tema, a estrutura, o tratamento ou a linguagem. Optaremos, nesse caso, por manter a linguagem poética. A abordagem e o próprio texto a ser oferecido, no entanto, precisam ser radicalmente diferentes: o aluno precisa ser posto

em contato com obras que possuam técnicas compositivas mais complexas e que, dessa forma, exijam mais das suas práticas leitoras. Os procedimentos utilizados para a abordagem do texto também precisam ser inovados.

Para essa etapa de confronto de horizontes – e para as etapas posteriores do método recepcional –, optamos por focar a poesia dos anos finais do modernismo, através das obras de Cecília Meireles e Vinicius de Moraes. A exceção é o autor português Fernando Pessoa, expoente do modernismo em Portugal, só que em um tempo anterior aos dois autores supracitados.

ATIVIDADE 1: COMPREENDENDO O QUE LEVA O POETA A ESCREVER

A essência dessa primeira atividade não é exatamente a ruptura imediata do horizonte de expectativas do leitor, que se dará posteriormente, mas a reflexão do que se entende por ser poeta. Por que será que o poeta escreve? Quais são as suas motivações? Ao longo desse estudo, esses questionamentos e colocações acerca do fazer poético foram sintetizados em uma ideia central: o poeta escreve para chegar à gênese da questão “Quem sou eu?”. A poesia, nesse sentido, figura como uma ponte que liga o mundo interior do poeta ao seu exterior.

A intenção, aqui, é que o aluno compreenda esse duplo movimento do poeta – de interiorização e exteriorização – e perceba que, no exercício da leitura da poesia, ele (aluno) pode também tornar-se poeta (ao reconstruir os sentidos do texto poético) e encontrar inúmeras respostas para as suas indagações de ser-estar no mundo. Para tanto, uma atividade mobilizadora inicial será proposta.

O professor deverá recepcionar a turma com os materiais já preparados: uma caixa de papelão fechada, com a inscrição “abra-me”, contendo inúmeras gravuras, de conteúdos variados (profissões, alimentos, roupas, objetos, símbolos, instrumentos musicais, personalidades famosas, etc.); duas folhas de papel em branco, colocadas na classe de cada educando; um cartaz com a pergunta “Quem sou eu?”, colado no quadro; e uma folha com a palavra “poesia”, presa na testa do professor.

É interessante, em um primeiro instante, para gerar uma certa curiosidade, que nenhuma instrução oral seja repassada ao grupo. A comunicação deverá ocorrer por meio de gestos – o docente poderá apontar para a pergunta do quadro, para a palavra poesia, para as folhas em branco, para a caixa de papelão que pede para ser aberta. No entanto, os alunos deverão descobrir, por si próprios, a tarefa que lhes é reservada:

a descoberta de que a poesia (representada pelo professor) é uma ponte/instrumento para que o mundo interno do poeta (as gravuras na caixa, que representarão as preferências dos alunos) seja externalizado (colado nas folhas em branco). Após a atividade, a turma sentará em um círculo e essas colocações sobre o fazer poético serão trazidas à tona pelo professor.

ATIVIDADE 2: A METAPOESIA DE CECÍLIA MEIRELES

Após a atividade mobilizadora inicial, o horizonte de expectativas do educando começará a ser rompido, por meio da introdução de poesias que não fazem parte do seu repertório de leituras. A turma será organizada em um semicírculo e cada aluno receberá uma cópia impressa do poema “Motivo”, de Cecília Meireles. O professor realizará a leitura em voz alta do poema, com as devidas entonações e o cuidado com a métrica dos versos. Na sequência, uma leitura individual e silenciosa do poema será proposta. Concluída a leitura, os educandos serão orientados a fazer anotações e destacar trechos do poema de Meireles, na própria cópia recebida, a partir da discussão que acontecerá no grande grupo, orientada pelas seguintes questões orais:

- Há alguma diferença entre a forma desse poema e a forma dos poemas trabalhados nas aulas anteriores? Que diferença é essa? (atentar para as estrofes e versos)
- Que relação existe entre o título do poema e o seu conteúdo?
- Podemos dizer que o eu-lírico (explicar brevemente do que se trata esse tema) é motivado a fazer determinada coisa. O que ele faz? O que o motiva?
- Preste atenção na linguagem do poema: “alegre x triste; noites x dias”. O que essas ideias expressam? São ideias que se completam ou se opõem? Cite outros exemplos como esses.
- Será que esse eu-lírico está certo de quem é e do que busca? Por quê?
- Você concorda com a ideia de que a canção, descrita por esse eu-lírico, poderia ser uma forma de poesia?
- O que você entende pelos versos finais “E um dia sei que estarei mudo:/— mais nada.”?

A ideia é que, por meio desses questionamentos, os educandos compreendam a natureza metapoética e existencialista da escrita de Cecília Meireles. Após essa roda

de conversa e anotações, o professor destacará alguns aspectos da poesia da Meireles e fará uma rápida contextualização sobre a escrita dos poetas da fase modernista.

ATIVIDADE 3: RODA DE LEITURA

Nessa aula, o professor organizará uma espécie de sarau poético na sala. O objetivo é promover um contato efetivo dos educandos com mais poemas que desafiem a sua compreensão inicial. Para tanto, serão selecionados títulos de Cecília Meireles (“Ou isto ou aquilo”, “Retrato”, “Reinvenção”) e Vinicius de Moraes (“Soneto de fidelidade”, “A felicidade”, “Rosa de Hiroshima”). Os primeiros poemas serão lidos pelo professor e à medida em que a turma demonstrar interesse, a leitura poderá ser coletiva – cada um lê uma estrofe do poema. A cada leitura, é importante que sejam destacados, de forma leve e não tão técnica (sem tantas nomenclaturas) os recursos composicionais do poema (sonoridade, linguagem, metáforas) e o tema das composições. É essencial, também, que o professor abra espaço para que os educandos compartilhem as suas percepções de leitura.

ATIVIDADE 4: FERNANDO PESSOA E OS SEUS HETERÔNIMOS

Na última atividade da etapa de ruptura do horizonte de expectativas, a turma desenvolverá um trabalho de pesquisa sobre os heterônimos e a obra do poeta português Fernando Pessoa. Em um primeiro momento, o professor fará um questionamento introdutório sobre o assunto:

- Alguém já ouviu falar no escritor Fernando Pessoa? Já leram algum texto dele?

Na sequência, uma biografia do autor será apresentada à turma, com ênfase para os heterônimos de Pessoa. É importante, aqui, retomar aquela dinâmica da natureza da poesia (poesia como ponte para os dois mundos do poeta, como resposta para a pergunta “Quem sou eu?”) e ressaltar como o trabalho de Fernando Pessoa é complexo e curioso nesse sentido: ele precisa de vários “eus” para dar voz à sua essência de poeta.

Apresentados os dados biográficos, a turma será novamente dividida em trios. Cada trio ficará encarregado de pesquisar sobre um heterônimo de Pessoa (características da escrita, traços pessoais, contexto de produção) e de escolher dois

poemas para compartilhar com a turma. O compartilhamento das informações, no entanto, se dará de forma diferente: um membro de cada grupo precisará se caracterizar de acordo com a biografia do heterônimo pesquisado (figurino, atuação) e, juntamente com os outros membros, se apresentar à turma. A apresentação poderá ser “ao vivo” ou gravada (vídeo). Os recursos serão decididos junto à turma.

4.2.4 Questionamento do horizonte de expectativas: comparação entre os textos

A proposta de trabalho, na penúltima etapa do método recepcional, é promover uma comparação entre as etapas dois e três do método – atendimento do horizonte de expectativas e ruptura do horizonte de expectativas. Aqui, os educandos avaliarão o próprio posicionamento frente aos tipos de textos lidos até então, refletindo quais deles exigiram um trabalho maior de compreensão e proporcionaram um maior nível de satisfação:

Executada a análise comparativa das experiências de leitura, a classe debaterá sobre seu próprio comportamento em relação aos textos lidos, detectando os desafios enfrentados, processos de superação dos obstáculos textuais, tais como pesquisas empreendidas para a compreensão de técnicas de composição ou de sentidos. Desse trabalho de autoexame surgirão perspectivas sobre aspectos que ainda oferecem dificuldades, definições de preferência quanto à temática e outros elementos da literatura, assim como transposições das situações narrativas ou líricas para a órbita da vida real dos jovens leitores. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p.90).

Estamos diante, portanto, de um duplo processo de análise: o jovem leitor deverá debruçar-se primeiramente sobre os dois tipos de poesia apresentados, refletindo sobre as semelhanças e diferenças entre os elementos composicionais dos textos e estabelecendo uma comparação entre ambos; e em um segundo momento, deverá autoavaliar-se quanto ao posicionamento diante dos dois materiais: qual deles exigiu um nível maior de compreensão? Qual apresentou mais novidades em termos de composição e sentido? O que eu, educando, não sabia anteriormente e passei a saber agora, depois da última atividade?

ATIVIDADE 1: COMPARANDO POESIAS

Na primeira etapa comparativa do questionamento de horizontes, o professor organizará a turma em grupos de quatro ou cinco integrantes. Dentre as obras poéticas contempladas até então, duas serão escolhidas pelo professor: uma poesia concreta e uma poesia modernista. Cada integrante do grupo receberá uma cópia

impressa desses dois poemas, bem como uma cópia da seguinte tabela, que deverá ser debatida e preenchida pelos educandos:

ATIVIDADE COMPARATIVA: ELEMENTOS DA POESIA		
ASPECTOS	Poesia 1: (concreta)	Poesia 2: (modernismo)
Tema/assunto		
Possui versos/estrofes?		
Possui rimas? Cite um exemplo.		
Possui alguma figura de linguagem (metáfora, antítese)? Exemplifique.		
Possui relação com outras artes (arte plástica, música, cinema)? Qual/quais?		
Apresenta um certo grau de dificuldade na compreensão?		
Comentários/observações do grupo		

Os resultados apontados pelos grupos serão posteriormente compartilhados com o restante da turma. O objetivo, nesse momento, é que os educandos percebam que evoluíram, enquanto leitores, de uma leitura mais superficial, para uma leitura mais complexa do texto poético.

ATIVIDADE 2: AUTOAVALIAÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA

Na aula seguinte, os alunos responderão, individualmente, a um questionário de leitura organizado pelo professor. Trata-se do segundo momento da etapa do questionamento de horizontes, na qual o jovem leitor irá avaliar o seu posicionamento

e amadurecimento no trajeto de leitura até então realizado. As seguintes questões poderão ser propostas no questionário, que poderá ser incrementado por outras perguntas, de acordo com o contexto/realidade da turma e com as pretensões do professor quanto à profundidade da atividade reflexiva:

- Entre os dois tipos de poesia trabalhados, qual exigiu de você um esforço maior para a compreensão? Por quê?
- Na sua opinião, qual dos dois tipos de produção é o mais rico em termos de elementos (rimas, metáforas, trabalho com a linguagem e com o som) e temas?
- Em qual etapa da trajetória de leitura de poesia você se sentiu mais motivado? O que causou essa motivação?
- Em qual etapa da trajetória de leitura de poesia você se sentiu mais desafiado? Por quê?
- Quais foram as maiores dificuldades/dúvidas que você encontrou na leitura da poesia e que acha que ainda precisam ser trabalhadas?
- Você acredita que está lendo mais poesia do que costumava ler antes?
- O que você considera mais bacana na poesia?
- Como você avalia a sua compreensão em relação às atividades sobre poesia? Atribua uma nota de 1 (compreensão mínima) a 10 (compreensão máxima).

A importância de um autoexame sobre a trajetória de leitura se dá pelo fato de o aluno poder visualizar os seus avanços no que diz respeito à compreensão e apreciação da poesia. Nesse momento, ele também pode identificar as suas dificuldades de leitura e preferências por determinados temas/autores/estilos de poesia. É possível, também, que o educando passe a estabelecer um vínculo profundo com a poesia, ao enxergar a palavra poética como meio de expressão do seu ser. Essas informações são fundamentais para a própria prática leitora do aluno e para a orientação das estratégias do professor.

4.2.5 Ampliação do horizonte de expectativas: da leitura “para a escola” à leitura para a vida

Como resultado das etapas anteriores, nesse último momento, os alunos passam a estar cientes das alterações e experiências provocadas pelas leituras que fizeram e confrontam, dessa forma, o seu horizonte de expectativas inicial com o de

agora. O educando, enquanto leitor, não é o mesmo do início do método. Há, aqui, uma percepção de que as exigências e capacidades leitoras se ampliaram, o que se configura como um estímulo para a busca por obras mais desafiadoras:

Resultante dessa reflexão sobre as relações entre leitura e vida é a última etapa do processo, a ampliação do horizonte de expectativas. Tendo percebido que as leituras feitas dizem respeito não só a uma tarefa escolar, mas ao modo como veem seu mundo, os alunos, nessa fase, tomam consciência das alterações e aquisições, obtidas através da experiência com a literatura. Cotejando seu horizonte inicial de expectativas com os interesses atuais, verificam que suas exigências tornaram-se maiores, bem como a sua capacidade de decifrar o que não é conhecido foi aumentada. (BORDINI & AGUIAR, 1993, p.90-91).

Um leitor não tão atento poderia dizer, nesse momento, que chegamos ao fim da aplicação das etapas do método recepcional: O jovem leitor aprendeu o que precisava aprender e o processo se encerra aqui, certo? De forma alguma! Esse é apenas o começo de um trabalho constante com a leitura: daqui em diante, todo o processo do método é reiniciado, evoluindo em um movimento “espiral”, como ressaltam as autoras, que possibilita que os alunos se tornem cada vez mais conscientes e críticos em relação à literatura e à própria vida. E como o sujeito é um ser social, que interage continuamente com o seu semelhante, os resultados alcançados pelo jovem leitor tendem a ser compartilhados com o seu círculo de convivência (família, amigos, escola), fortalecendo cada vez mais a função social da literatura: a de transformar realidades.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE FINAL DA PRIMEIRA APLICAÇÃO DO MÉTODO

Como sugestão final de atividade com o texto poético, propõe-se a construção de uma antologia poética pelos próprios alunos: cada educando deverá fazer uma compilação de suas poesias prediletas, podendo buscar mais títulos em obras físicas ou virtuais. O intuito é construir uma cartilha de poesias, que será ampliada no decorrer da trajetória leitora do aluno, por meio de atividades escolares e extraescolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da construção deste Trabalho de Conclusão de Curso, acabei por construir – ou apropriar-me de, não sei bem ao certo se o termo já existe – um neologismo, a partir da sigla TCC. Dizia quase que diariamente aos meus amigos e familiares que não queria ser desconcentrada, pois estava “tececendo”. De fato, para mim, o neologismo faz todo o sentido: este projeto trata-se de uma tessitura, de tecer uma costura de teorias e reflexões, a partir das experiências vivenciadas e dos conhecimentos edificados na minha trajetória acadêmica.

É uma dessas experiências, decorrente da participação em uma disciplina de estudos teóricos sobre poesia, foi a mola propulsora na escolha pelo tema desse estudo. Eu já gostava de poesia. Passei a gostar ainda mais. A poesia me encanta. Encanta-me o processo catártico que a leitura poética desencadeia no leitor. Encanta-me a conversão do leitor em poeta, ao apropriar-se dos sentidos da poesia e reconstruí-los para si. A plurissignificação, as metáforas, a musicalidade, a construção imagética. Tudo na poesia exerce sobre mim um grande fascínio. E é esse fascínio que eu gostaria que pudesse ser igualmente experienciado pelos jovens leitores em seu percurso escolar, experiência que eu, enquanto aluna de escola regular, não pude conhecer.

Partindo dessas considerações, surgiu a proposta desse estudo: apresentar alternativas metodológicas para o trabalho com a poesia, em sala de aula, de modo a promover uma aproximação entre a arte poética e o jovem leitor dos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo maior, ao propor as sequências de atividades, é contribuir para uma leitura autônoma e prazerosa de poesia: o aluno precisa deixar de enxergar a leitura como uma exigência da escola e passar a concebê-la como uma atividade prazerosa, como extensão de si e de seus hábitos leitores. Para tanto, um longo caminho de reflexões teóricas foi proposto.

Esse caminho percorrido levou a buscar alternativas para aproximar o jovem leitor da poesia. Acreditamos que é possível encontrar formas para tornar a leitura poética, no trajeto escolar do jovem, um processo prazeroso e de descobertas. A sala de aula é, por excelência, um ambiente privilegiado para a formação de leitores. Por esse motivo, é importante que novas alternativas metodológicas para o trabalho com o texto sejam pensadas, de forma a revitalizar as práticas de leitura e a despertar no

jovem leitor o amor pelas formas de literatura, sobretudo a poética, em enfoque nesse estudo. Nesse sentido, encontramos, nas etapas do Método Recepcional, um caminho para a abordagem gradual e criativa da poesia.

Lembramos que a proposta inicial desse estudo era de natureza intervencionista: a aplicação das etapas do método estava prevista para uma turma do 9º ano do ensino fundamental. No entanto, em função da pandemia decorrente do COVID-19 e do encerramento das atividades escolares presenciais, a rota do trabalho precisou ser um pouco modificada. Em vez de tomar a turma como ponto de partida para a elaboração da sequência didática, utilizamos como base a análise do perfil leitor através dos dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016).

No decorrer desse percurso teórico, começamos, no segundo capítulo, por destacar a importância da leitura – sobretudo a literária – na constituição integral do sujeito. A leitura, como vimos, é um ato imprescindível ao desenvolvimento do intelecto humano como um todo. Ainda no primeiro capítulo, identificamos, imerso em uma crise leitura, um sucateamento da leitura poética no meio escolar. Sob as justificativas de que a poesia é um gênero difícil, complexo de ser trabalhado e inalcançável aos “meros mortais”, as potencialidades da palavra poética acabam no desvanecimento.

O terceiro capítulo debruçou-se sobre a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016). Um perfil de leitor foi delineado, para posteriormente servir como suporte na proposição de atividades – fundamentadas no método recepcional – sobre o texto poético. Buscou-se compreender, a partir da análise dos gráficos da pesquisa, o comportamento do jovem leitor brasileiro (anos finais do Ensino Fundamental) quanto às preferências, motivações e interesses de leitura.

Por meio da observação dos dados, foi possível concluir, em síntese, que: o jovem leitor apresenta preferência por formas narrativas, que abordem temas como amor, busca identitária, aventura, fantasia, mistério e as biografias; a maior motivação para a leitura de uma obra, entre os jovens leitores, é o gosto, sendo a figura feminina/materna a maior influenciadora; os principais fatores na escolha de um livro são a capa e o assunto/tema. Dentre os gêneros mais lidos, figuram a Bíblia, os contos, os romances e as histórias em quadrinhos. No levantamento de gêneros textuais mais lidos pelo adolescente, a poesia aparece ao lado do livro didático e dos livros infantis, com 14% de público leitor. Nos períodos posteriores de formação, os

números da leitura poética sofrem uma queda: no Ensino Médio, 13% dos alunos afirma ler poesia; no Ensino Superior, esse índice cai para os 11%.

A proposição de atividades para as etapas do método recepcional, no quarto e último capítulo desse estudo, consistiu em uma sequência didática para o trabalho com a poesia, baseada em exercícios de sensibilização poética, leitura, discussão e pesquisa. O encerramento das etapas do método, no entanto, não significa que o processo está concluído. Não é em um passe de mágica, da noite para o dia, que o aluno passará a gostar de poesia e a buscar autonomamente novas leituras. O método pode e deverá ser aplicado em diferentes momentos, através de diferentes atividades e gêneros literários.

As atividades desenvolvidas a partir das etapas do método recepcional configuram-se como um grande estímulo para a leitura poética. Se realizadas isoladamente uma única vez, no entanto, elas dificilmente serão capazes de manter os hábitos de leitura do educando. É preciso um trabalho contínuo e diversificado, que desperte a curiosidade e o interesse do jovem leitor e que, acima de tudo, promova o seu efetivo contato com os textos poéticos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond De. **A educação do ser poético**. Publicado no Jornal do Brasil, Rio de Janeiro –RJ, 20/ 07 /1974. Disponível em: <http://www.jornalescolar.org.br/wp-content/uploads/2019/04/texto-poesia-a-educacao-do-ser-poetico-13062012.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008. Disponível em: <http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/retratos-leitura-no-brasil.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: ArsPoetica, 1992. 151 p.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. 109 p.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. 176 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BZUNECK, J. A. (2004). **A motivação do aluno: aspectos introdutórios**. Em: E. Boruchovitch e J. A. Bzuneck (Orgs.) *A motivação do aluno*, 3ª. Edição, pp. 9-36. Petrópolis: Vozes.

CECCANTINI, João Luís. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, c2006. 139 p

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 10 abril 2020

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 43.ed. São Paulo: Cortez, 2002. 87 p.

GUEDES, Teresa. **Ensinar a poesia**. 4.ed. Lisboa, Portugal: Asa, 2002. 176 p.

JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1979. 213 p.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 5.ed. São Paulo: Ática, 2000. 112 p.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia.** São Paulo: Cia. das Letras, 2013. 421 p.

MAIA, Angela Maria dos Santos. **O texto poético: leitura na escola.** Maceió: EDUFAL, 2001. 87 p.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia não é difícil: introdução à análise de texto poético.** Porto Alegre: Artes Ofícios, 1996. 168 p

MOISÉS, Massaud. **A criação literária.** 17. ed. rev. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2000.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária.** 14.ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2003. 270 p

SANTOS, Walmor. **Breves Notas sobre o Conto.** Porto Alegre: WS Editor, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/53622749-Walmor-santos-breves-notas-sobre-o-conto.html>. Acesso em 02 Junho 2020.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 164 p.

TREVISAN, Armindo. **A poesia: uma iniciação à leitura poética.** 2.ed. rev. Porto Alegre, RS: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2001. 275 p

WAGNER, Tania Maria Cemim. Adolescência: aspectos psicodinâmicos. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert; DOS SANTOS, Salete Rosa Pezzi. **Multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil e juvenil.** Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1999. 115 p

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989. 124 p.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. 164 p.