

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Kleber Mazione Lima Ferreira

**A PALAVRA PELAS PALAVRAS:
o haikai como acesso ao texto literário**

Belo Horizonte
2016

KLEBER MAZIONE LIMA FERREIRA

**A PALAVRA PELAS PALAVRAS:
o haicai como acesso ao texto literário**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Chiaretto

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida, pela minha família. Aos meus pais, Maria Emília e José Lucídio (*in memoriam*), por quem tenho infinita gratidão por todos os ensinamentos.

Às minhas irmãs Kênia, Daiana e Isadora, pelas conversas fraternas e pelos momentos de carinho.

À minha companheira Laura, pelos momentos de paciência, compreensão e apoio nas horas difíceis.

A todos os amigos do Mestrado, em especial às amigas Cristina, Michelle, Jane e Nádia pelo companheirismo, pela partilha de experiências e pelos sorrisos sinceros nos momentos mais difíceis desse nosso percurso formativo.

Ao PROFLETRAS, em especial aos Coordenadores, à Secretaria e aos professores que possibilitaram a concretização de um sonho.

Aos professores Roniere Silva Menezes e Antônio Augusto Moreira, pelas importantes contribuições para este trabalho.

Ao professor Marcelo Chiaretto, pela confiança, carinho, orientação e dedicação para a realização deste passo tão importante em minha formação profissional e pessoal.

E à Capes, pela concessão da bolsa de estudos.

OS POEMAS

Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lê.
Quando fecha o livro,
eles alçam vôo
como de um alçapão.
Eles não têm pouso
nem porto
alimentam-se um instante
em cada par de mãos
e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhoso espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...

Mário Quintana

RESUMO

O presente projeto tem como objetivo propor um trabalho de leitura de poesia em sala, voltado especificamente para o gênero poético haikai. Pretende-se, assim, estimular o gosto e a formação de novos leitores de literatura que começam a ter contato com a arte literária nos primeiros momentos da vida escolar. Com efeito, torna-se imprescindível manter um diálogo aproximado da literatura com outros modos de construção estética que proponham estratégias de linguagem que dilatam as formas de compreensão, a exemplo dos textos publicitários. Nesse sentido, este projeto entende que ler poesia é também estabelecer diálogos. Por isso, as mediações no espaço escolar operam-se como fundamentais. São por essas vias que fazer frente a um projeto de leitura na escola é contribuir também para a formação de professores leitores de literatura, que engajados nas múltiplas possibilidades da poesia, aproximam o leitor das realizações possíveis da palavra. Portanto, buscar-se-á estabelecer oficinas de leitura poética, objetivando investigar se o haikai pode ser uma ferramenta importante para a mudança de planos de expressão denotativo/conotativo dos alunos do Ensino Fundamental II, cuja leitura literária precisa ser estimulada como um compromisso escolar.

Palavras-chave: Poesia infantil; haikai; formação de leitores; leitura literária.

ABSTRACT

The following project aims to propose a poetry reading work to be developed inside a classroom, designed specifically to the poetry genre haiku. It is intended thereby stimulate the taste and the formation of new literature readers who are beginning to have contact with the literary art in their first moments of school life. In fact, it is essential to maintain an approximate dialogue of literature with other ways of aesthetic construction that also propose language strategies that widen forms of understanding, like the advertising texts. In this sense, this project understands that reading poetry is also to establish dialogues, and therefore mediation within the school operates as fundamental. Along these pathways to cope with a reading project inside the school is also contributing to the formation of literature readers teachers, who are engaged in multiple possibilities of poetry, approaching the reader to possible achievements of a word. Due to that, it seeks to establish poetry-reading workshops, aiming to investigate if haiku can be an important tool to change denotative / connotative expression plans for middle school students, whose literary reading needs to be stimulated as a school commitment.

Keywords: Children's Poetry; haiku; readers development; literary reading.

SUMÁRIO

1 HAICAI: LEITURA EM EXTENSÃO	8
1.1 Introdução	8
1.2 Objetivos	12
1.3 Justificativa	13
1.4 Pressupostos teóricos e metodológicos	15
1.5 Do <i>haikai</i> ao haikai: poesia abrigada	20
1.6 O haikai nas linhas literárias brasileiras	22
2 A LEITURA E A LITERATURA	33
2.1 A transitividade no ato de ler literatura	33
2.2 O professor leitor de literatura: uma cena de muitos atos	39
3 POESIA E ENSINO	45
3.1 História da literatura infantil: breve percurso teórico e metodológico	45
3.2 O haikai como literatura infantil: "É preciso (trans)ver o mundo"	49
3.3 Do haikai ao texto publicitário: leituras aproximadas	54
4 PROJETO DE ENSINO	62
4.1 Projeto de leitura na escola: abrindo os pressupostos	62
4.2 Leitura de poesia	63
4.3 Oficinas de leitura	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO .25
ANEXOS	130
ANEXO A – ANTOLOGIA DE HAICAIS	130
ANEXO B – REFERENCIAL SOBRE AUTORES: SUGESTÕES DE LEITURA	135

1 HAICAI: LEITURA EM EXTENSÃO

1.1 INTRODUÇÃO

- Que é um haikai?
- É o cintilar das estrelas
num pingo de orvalho.

(Luís Antônio Pimentel)

A linguagem, como parte da sociedade à qual pertencemos, se divide em tantas e variadas formas, representações e significações que, ao invés de tornar os detentores desse artefato de comunicação, de interação e de trocas subjetivas e sociais, perdidos em suas formas de dizer, de representar e sentir o mundo, os potencializa para a criação de sentido e crescimento pessoal. Contudo, apesar de sermos falantes nativos de uma língua e através dela realizarmos relações de comunicação e informação, bem como de trocas intersubjetivas, ainda nos resta um largo caminho para que as questões linguísticas e funcionais, bem como as reflexões sobre a língua e suas manifestações, não se restrinjam apenas a contextos imediatos e definitivos, mas que deixem margem à livre movimentação do leitor. “Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano.” (BORDINI, 1993, p. 15).

Diante disso, não se trata, nesse ponto de vista, de uma reflexão sobre a linguagem por si, mas de compreender que a linguagem está para além do seu uso cotidiano, principalmente em nossa sociedade letrada, cuja escrita ocupa papel predominante. Dominá-la em termos de saberes a serem partilhados, alargando nossa experiência individual, está para além do simples dizer ou informar. Assim, imerso nesse oceano de possibilidades, a poesia entendida como artefato cultural, dotada de uma linguagem sensível e encantadora, capaz de revitalizar sentidos e traçar imprevisibilidades interpretativas, aporta para o ensino contribuições que desestabilizam os próprios significados da linguagem.

A esse respeito, o presente projeto busca fazer frente às possibilidades de uso da língua de maneira potencializada, que é o trabalho e o exercício do fazer literário na escola. O projeto que segue toma como base uma das expressões poéticas que há muito vem sendo difundida no país: o haikai. Ao eleger o haikai como estratégia de ensino, este projeto almeja tratar o tema poesia dentro da sala de aula, abordando tal gênero poético segundo uma perspectiva específica de leitura.

Desse modo, pretende-se desenvolver uma abordagem da poesia em sala de aula por meio de projetos de ensino a serem construídos através de oficinas que auxiliem aos professores em atividades voltadas para alunos da primeira fase do Ensino Fundamental II, visto que já começam a ter significativo contato com leituras poéticas. O haicai é hoje uma das expressões artísticas que compõe muitos manuais de ensino, sendo, portanto, nacionalmente difundido. Por isso, foi eleito aqui como possibilidade para a formação de novos leitores literários. Assim, entende-se que

A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. 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 prática fundamental para a constituição do sujeito da escrita (COSSON, 2006, p. 16).

Perseguindo esse objetivo, a leitura é aqui tomada como perspectiva de engajamento nas práticas sociais (PAULINO, 2010), bem como uma atividade ativa de compreensão e interpretação de textos poéticos, que envolve também uma série de procedimentos fundamentados nas relações que o leitor estabelece com a escrita. Ademais, sendo a leitura uma das mais importantes atividades que põe em questão o funcionamento da linguagem, surgem também outros elementos importantes, norteadores das motivações para este trabalho, sobretudo quando o assunto é o ensino: a literatura, a escolarização da leitura literária, a formação de leitores e a formação de professores leitores de literatura.

A poesia como estratégia de acesso ao texto literário já vem sendo discutida por muitos autores que lidam com uma realidade pouco confortável: a supressão de sua abordagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal supressão pode ser verificada por meio de um lugar hierárquico ocupado na parte mais alta pela prosa, fazendo com que a poesia apareça nas aulas apenas como sugestão de leitura, ou mesmo como pretexto para exercícios interpretativos ou “conteudistas”.

Hélder Pinheiro (2007), ao tratar sobre o tema, afirma que, ao contrário do que se pensa, o contato com a poesia não só desperta o gosto pela literatura e leitura de textos literários, como estimula a formação cada vez maior de um público com percepção estética e competências leitoras e simbólicas. Nesse sentido, não se formam leitores de poesia sem objetivos, sem compreender aspectos importantes sobre o ensino de literatura e sem pensar em estratégias para um público ainda em formação.

“O estudante sente-se extremamente distante do texto poético, que é para ele um enigma, um alvo inatingível.” (WALTY, 1994, p. 85). É por isso que trabalhar com gêneros

que remetem a um trabalho artístico com a palavra, como a poesia, é um trabalho delicado, e se torna ainda mais sensível devido à natureza da linguagem poética, como já mencionado. Assim, para fazer parte das leituras prazerosas, é indispensável a mediação do professor. É esse contato primeiro e constante que deve servir de base para que se extrapole o simples trabalho com a poesia, não incorrendo no erro de acreditar que se escolhe qualquer poema e se trabalha de qualquer forma.

Na realidade, o trabalho com poesia em sala não deve limitar-se apenas a sugerir poemas, pois os manuais já fazem essa contribuição quando selecionam aqueles textos que supostamente consideram adequados. É, sim, tornar a poesia interlocutora de nossos alunos, estabelecendo assim um colóquio sumamente fruidor. O haicai surge como uma das formas poéticas condizentes com a familiarização que se busca criar ao se falar do trabalho poético, pois a meta é deixar o leitor de poesia à vontade em sua leitura e, ao mesmo tempo, tornar o aluno criador dessa arte. Seriam assim firmadas possibilidades passíveis de realização poética com a leitura participativa, colaborativa, por meio de oficinas que traduzem um processo criativo como forma de aprendizagem.

O haicai, por meio de sua aparente simplicidade de construção – o que não implica simplicidade de significações –, permite de fato essa leitura mais colaborativa, pois sua forma concisa e de acessível apreensão pode influenciar sobremaneira o modo como criamos estratégias de leitura de textos poéticos e literários. Isso também não implica que a linguagem do haicai seja unívoca, buscando apenas a sua interpretação, pois o que interessa em primeira instância é a transformação da habilidade de leitura dos alunos que começam a ter contato com expressões poéticas, bem seja, uma abertura para uma percepção maior da poesia como lugar para o trabalho com a linguagem. Nas palavras de Perrone-Moisés (1998, p. 15), “o poema pode ser breve ou longo, mas sempre será linguagem condensada. E condensada quer dizer não apenas breve, mas saturada de sentido(s)”.

Ao abrir o espaço de discussão para pôr em evidência a leitura e a literatura na escola, busca-se antes de tudo romper com formas e arcabouços teóricos que foram construídos e arraigados ao longo da educação formal sobre o tema. A grande questão posta atualmente para quem lida com o ensino de poesia é saber como aliar todos os conhecimentos construídos por anos de estudo e por busca de soluções a algo vital para a formação do aluno/cidadão, que é tomar parte das relações sociais fundamentadas em uma relação com a escrita. Nesse sentido, o ato de respeitar e reconhecer os textos literários como artefatos culturais e estéticos não concebe ainda o merecido valor para um trabalho de formação de leitores. É preciso, para além de práticas que apreciam a poesia com certa distância,

aproximá-la da vivência e dos horizontes de expectativa dos alunos, sem deixar de perder o efeito literário produzido pela leitura.

A escolarização da literatura, como afirma Magda Soares (2011), surge nesse cenário como indicador de muitas deficiências em relação ao ensino desse tipo de texto, que vai desde a sua incipiente circulação até a insuficiente formação de professores como leitores de textos literários, que precisam ser incentivados na plena construção de saberes, orquestrada por meio de atualizações, prazer e estudo. Dito assim, parece inviável tratar na perspectiva literária o termo letramento no singular, pois são muitos e diversos os caminhos que levam à formação de leitores, uma formação em que a escrita é gatilho de acesso ao mundo feito palavra que, se não tomada como pedra que dá apoio à travessia a algum lugar, será entrave e obstáculo a ser largamente discutido e superado.

Por fim, o trabalho de leitura do texto literário, mais especificamente com o gênero poético haikai aqui proposto, deseja ir ao encontro não de soluções postas, pois isso seria uma contradição em relação à potencialidade da literatura, mas sim colocar no centro das responsabilidades geradas pela leitura literária na escola a efetiva leitura compromissada com o texto. Deseja-se construir e cumprir objetivos claros, voltados para a formação do aluno e também para o enriquecimento do repertório literário de professores, de modo a serem potencializados dentro do âmbito escolar.

No primeiro capítulo, apresentamos o corpo da pesquisa, bem como os pressupostos que serviram de base para a orientação desse projeto. Além disso, procuramos apresentar o gênero poético haikai por meio de seu percurso histórico nas linhas brasileiras, desde as suas primeiras manifestações até as novas incursões empreendidas por poetas contemporâneos que adotaram o legado *haijin*.

No segundo capítulo, procuramos alinhar os aspectos importantes da leitura com a formação do professor. Tratamos também de discutir a importância da leitura literária como ferramenta de evolução pedagógica e social dos alunos em sua relação com a escrita. Desse modo, amparamos a discussão desse capítulo pensando nos três elementos que necessariamente estão imbricados ao se tratar do ensino visto pela perspectiva da leitura: a literatura, a escola e os alunos.

Abrimos o terceiro capítulo apresentando um breve percurso histórico sobre a literatura infantil, buscando compreender as formas poéticas que foram sendo direcionadas para a infância, assim como as consequências para a formação que elas trouxeram. No mesmo capítulo, procuramos jogar um olhar sobre o haikai enquanto poesia que oferece possibilidades que inauguram um ciclo de leituras para crianças. Do mesmo modo, incluímos

nesse capítulo uma discussão sobre os procedimentos que aproximam discursivamente o gênero poético haikai e os textos publicitários.

No quarto e último capítulo, abrimos os pressupostos para as oficinas que são propostas. Desenvolvemos nesse capítulo importantes discussões teóricas e metodológicas que acreditamos serem referências necessárias para um caminho qualificado para o trabalho com a poesia em sala. Para isso, procuramos oferecer algumas sugestões de leitura, para que ele, o professor-mediador, faça as suas escolhas de acordo com a sua realidade.

1.2 OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Este projeto tem como intenção principal propor um trabalho de leitura em sala de aula com o gênero poético haikai, de modo a contribuir para a percepção dos alunos sobre as singularidades estéticas encetadas pelo texto literário. Além disso, buscar-se-á estabelecer oficinas de leitura poética para aproximar a linguagem da poesia a outros textos de circulação social, em uma perspectiva de análise que dialoga com outros gêneros. Tem-se do mesmo modo, como objetivo, investigar se o haikai pode ser uma ferramenta importante para a mudança de planos de expressão denotativo/conotativo dos alunos do Ensino Fundamental II, cuja leitura literária precisa ser estimulada como um compromisso escolar, conforme evidenciado com maior frequência nas atividades de leitura apresentadas pela escola nesse ciclo. Defende-se, pois, que a mudança de paradigma de sentido afeta diretamente a recepção dos textos de natureza estética.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Produzir conhecimentos teórico-metodológicos para o ensino e a leitura de poesia em sala;
- Propiciar o desenvolvimento de um currículo literário mais adequado e estimulante;
- Integrar o ensino-aprendizagem de poesia com o de leitura, de modo a levar o aluno a ler, compreender, relacionar e se expressar com mais proficiência;
- Estabelecer planos de ação, com integração e dinamismo, com o tema proposto;
- Estimular leituras interativas, despertando a criatividade, a sensibilidade e o gosto pela apreciação poética;

- Trabalhar o haicai em suas mais diversas possibilidades de entradas interpretativas, sua linguagem figurada e ambiguidade, contribuindo para a percepção dos efeitos de sentido construídos pela linguagem literária;
- Aproximar a leitura do texto literário a outros tipos de leitura, de modo a evidenciar o dinamismo e confluência de leituras;
- Fomentar a leitura crítica, integrada e articulada, motivando a busca por aprendizado e construindo uma aprendizagem mais plena de criticidade e saberes;
- Propor reflexões sobre projetos de leitura como forma de incentivo à leitura e ao debate entre os próprios professores.

1.3 JUSTIFICATIVA

Como organizar e sistematizar conhecimentos díspares inseridos no mesmo local? Como aproximar leituras que estão distantes do cotidiano dos alunos? São questionamentos como esses que abrem as possibilidades investigativas para se propor um trabalho que deseja contribuir para a formação de novos leitores literários. Se para a literatura é dado um papel importante, cabe investigar seus modos de significar e circular em nossa sociedade, procurando cada vez mais estratégias coadunadas à formação de leitores, que passa pela escola, como afirma Magda Soares (2011), mas que necessita de ampla preparação para se firmar como objeto de conhecimento a ser ensinado por profissionais capacitados.

O trabalho de ensinar literatura se torna difícil, pois é um trabalho de ensino de leitura altamente específico e peculiar. E como se pratica tal ação? É possível ensinar a ler o texto literário? Assim, ter o aluno como grande apreciador de literatura é compreender que a percepção profunda e integrada com o texto é premissa fundamental se quisermos que o trabalho tenha resultados como a formação de leitores críticos.

Desse modo, o presente projeto justifica-se pela relevante necessidade de se oferecer novas abordagens sobre o texto literário, de modo a contribuir mais especificamente para alçar a leitura de textos poéticos a contornos menos adensados ao plano de expressão denotativa e mais entrelaçados com o que a arte literária traz em sua essência, que é o plano dos sentidos em aberto, metafóricos, o plano conotativo.

A camada expressiva, subjetiva, em uma leitura com fruição já não pode ser pensada por meio das referências contidas no próprio texto, mas também nas inferências que dele surgem. Desse modo, é deslocando da referência linguística, textual, formal, interpretativa, cognitiva dentre outros, que o texto literário torna-se interativo, aberto às

interferências do leitor, que dele acaba por fazer parte, seja modificando, criticando, refletindo, interpondo.

A forma como o aluno lê um texto interfere na sua capacidade de análise e construção, bem como na própria interpretação da realidade. Os planos real e ficcional devem ser não só identificados pelo leitor, como interpenetrados, ganhando contornos expressivos. O aluno não só precisa diferenciar o que são textos ficcionais de outros textos, e parece que a escola tem se preocupado em marcar a diferença e não afirmar a beleza do contato, da verossimilhança, da magia interpretativa, do como se fosse. É assim a beleza da linguagem ficcional que torna a língua tão convidativa, aberta e metafórica, como menciona Umberto Eco (2005).

Defende-se que a escola, valendo-se da literatura para trabalhar aspectos funcionais da linguagem, não tem conseguido realizar a tarefa de, já nos primeiros anos em que o aluno tem maciço contato com o texto literário, torná-lo sensível ao trabalho com a linguagem que a literatura engendra. Desse modo, os alunos, muito mais presos a estratégias de interpretação e leitura, não conseguem deslocar-se do plano denotativo, das referências objetivas, reais, sem a devida percepção da desconstrução que se opera no registro linguístico para a tessitura estética. Daí resultaria os mais dilatados problemas relacionados à recepção dos textos literários.

A dificuldade apresentada por grande parte dos alunos em conseguir realizar ganchos de sentido estabelecidos pelos textos literários é em sua maioria advinda da incapacidade de perceber os planos de sentido denotativo/conotativo. A tese defendida é a de que, por não evidenciar a mudança de plano, a leitura, mesmo que sugerida como ficcional, acaba sendo comprometida, uma vez que a expressividade linguística não foi captada ou mesmo trabalhada com os alunos. Espera-se que a leitura e a interpretação de haicais auxiliem os alunos a compreender que leitura ficcional não é apenas escapismo, fuga, desconstrução, interrupção da realidade, mas que é, sobretudo, a construção metafórica da realidade vista pelos olhos da poesia e construída pelas mãos da riqueza da linguagem.

“A *Poética* proclama que a ordenação de ações do poema não significa a feitura de um simulacro. É um jogo de saber que se dá num espaço-tempo determinado. Fingir não é propor engodos, porém elaborar estruturas inteligíveis.” (RANCIÈRE, 2005, p. 53). Como confirma também Ricoeur (1994), a poesia é com efeito um “fazer”, e um “fazer” sobre um “fazer”. Não se trata apenas da não-realidade, mas também da forma como expressamos, lidamos e conhecemos o mundo. E conhecimento de mundo não apenas pelas experiências

vivenciadas, mas principalmente conhecimento de mundo pela expressividade linguística sentida e apreciada. Sendo assim,

A soberania estética da literatura não é, portanto, o reino da ficção. É ao contrário, um regime de indistinção tendencial entre a razão das ordenações descritivas narrativas da ficção e as ordenações da ficção e as ordenações da descrição e interpretação dos fenômenos do mundo histórico e social (RANCIÈRE, 2005, p. 55).

A proposta deste projeto é trabalhar com o caminho inverso do que hoje é sugerido, pois não se trata de associar unicamente a literatura a seus elementos estruturais e significativos, mas sim trabalhar com o aluno a manifestação artística da linguagem, também presente em sua realidade circundante. Desse modo, ler o mundo não será apenas ler minhas mediações e minha realidade aparente, mas também ser capaz de ler o mundo com os diversos mecanismos de linguagem, buscando, pois, sua função simbólica, antes de o tomar com sua função social. Como afirma Gonçalves Filho (2000), a literatura se alimenta de nossa fonte de valores, subvertendo a ordem provável da língua para alcançar determinados efeitos de comunicação.

1.4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As discussões que foram empreendidas sobre a origem e o surgimento do haikai, e que, portanto, abrem espaço para as discussões sobre a poesia em sala de aula, tiveram como referência as postulações do escritor e crítico Paulo Franchetti (2007, 2012, 2016). Suas discussões sobre a origem e difusão do haikai corroboraram as visões sobre os aspectos mais importantes em relação ao abrambramento do haikai e seus precursores.

Sobre os aspectos da teoria e crítica literária, que envolvem análise e discussões sobre textos ficcionais, recorreu-se a autores como Jauss (1983) e suas contribuições sobre a *Estética da Recepção*; Antonio Candido (2004) e *Sociologia da leitura*; Umberto Eco (2005) e as postulações sobre a “obra aberta”; Roland Barthes (1979) por meio das noções sobre a relação texto-leitor.

Para as questões voltadas para o estudo e a análise dos poemas, bem como para a construção do projeto de leitura, foram empreendidas noções teóricas de autores como Alfredo Bosi (2000), quando trabalha os aspectos do poema enquanto combinação de arranjos verbais, tendo como ponto de discussão a linguagem poética como um poliedro de multidimensionalidades; Jonathan Culler (1999), ao mencionar o texto literário com a sua *linguagem específica*, trazendo, portanto, as discussões para as noções de poesia como “palavra” e como “evento”; Ezra Pound (1977), quando deslinda aspectos composicionais do

poema, como os que considera importantes para perceber a condensação das formas poéticas, as quais estão divididas em melopeia, logopeia e fanopeia; Octavio Paz, quando discute a poesia enquanto desenraizamento da palavra do seu sentido habitual; Maria Luiza Ramos (2011), ao discutir as propriedades composicionais da obra de arte, tendo em vista a evolução das perspectivas de leitura do poema; Décio Pignatari (2004), ao apresentar diversos caminhos para a leitura e interpretação de textos poéticos.

Sobre os aspectos relativos à formação de leitores literários, bem como da proximidade do leitor com leituras ficcionais, as bases teóricas estão amparadas pela noção de “escolarização da leitura”, proposta por Magda Soares (2011), pelas noções de Nelly Novaes Coelho (2000), quando reivindica a importância da leitura literária como forma eficaz e rica para a formação da consciência de mundo das pessoas; pelas abordagens de leitura como engajamento nas práticas sociais propostas por Graça Paulino (2014) e Kleiman (2004); pelas discussões de literatura como objeto social empreendidas por Maria da Glória Bordini (1993). Assim também, o termo letramento literário foi discutido sob o enfoque teórico de Rildo Cosson (2006) e Graça Paulino (2010), em que pese, segundo os autores, a apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.

Sobre os estudos relativos à importância do professor leitor de literatura, bem como a importância da prática mediadora no espaço escolar, foram utilizadas como referência as leituras de Matencio (1994), Joseane Maia (2007), Barbosa (1994), Lajolo e Zilberman (1988); Lajolo (1993), Martins e Versiani (2014).

A leitura de textos publicitários tiveram como base os estudos realizados por Lúcia Santaella (2012). Em suas discussões, a autora elabora estudos que auxiliam a compreender estratégias de construção e recepção de imagens, desde questões mais visíveis até aspectos mais velados, como as estratégias persuasivas e sugestivas que operam nas malhas da visualidade.

Por fim, para a construção das oficinas que se destinam aos alunos do Fundamental II, foram realizadas leituras sob dois enfoques: o primeiro deles, em que as investigações teóricas tiveram como intuito propor um estudo que dialogasse com a formação dos professores, foi dado especial enfoque aos aspectos composicionais dos poemas, tecendo discussões a partir da análise de Pignatari (2004), Ramos (2011), Goldstein (1991) e Sorrenti (2009). Para o segundo momento, que correspondeu à montagem das oficinas, foram utilizados conhecimentos e experiências de autores como Hélder Pinheiro (2007), Ronald Claver (2005), Neusa Sorrenti (2009) e Leo Cunha (2012).

METODOLOGIA

As atuais discussões sobre letramento literário, por meio de autores como Rildo Cosson (2006) e Graça Paulino (2010), evidenciam de maneira cada vez mais objetiva que é preciso trazer novos modelos para o trabalho com a literatura em sala de aula, de forma a não se prender apenas ao despertar do prazer da leitura, mas contribuir de maneira efetiva para a formação de um leitor autônomo e competente. Assim, apesar do momento prazeroso vivenciado pela leitura de uma obra de arte, das descobertas por meio de uma segunda leitura, é preciso buscar mais instrumentos que auxiliem os alunos a desenvolver a percepção mais consciente das obras.

Posto dessa forma, esse projeto tem como abordagem metodológica inicial o levantamento e seleção de haicais, sobretudo direcionados ao público infantil, o que envolve uma minuciosa investigação sobre o que se tem produzido atualmente desse gênero e quais contribuições têm trazido para o ambiente escolar. Serão eleitos principalmente haicais que carregam sua estrutura mais tradicional, de 5-7-5 sílabas poéticas, pois acreditamos que este modelo de composição auxilia o trabalho de sugestão, percepção e análise. Contudo, poemas que fogem desse padrão poderão também compor o acervo que pretendemos, já que muitos poetas trouxeram importantes contribuições por meio de variados experimentalismos, a exemplo dos poemas visuais.

Depois de preparado o acervo – em que devam constar alguns dos principais haicaístas brasileiros, desde os mais tradicionais aos mais contemporâneos, como Guilherme de Almeida, Carlos Drummond de Andrade, Mário de Andrade, Mário Quintana, Alice Ruiz, Paulo Leminski, dentre outros –, tais construções poéticas serão distribuídas segundo um critério de atividades a serem propostas, em que pese suas qualidades estéticas mais perceptivas, ou mais proeminentes, e que foram melhor exploradas na tessitura de sua artefania, buscando exatamente o efeito poético. Há, portanto, um direcionamento didático buscando instigar algumas percepções nos alunos sobre elementos que aparecem em muitas de suas leituras, embora não tenham sido ainda alvo de uma merecida atenção.

Cabe ainda salientar que as divisões realizadas não são modelos e formas fixas, mas única e exclusivamente proposições de um trabalho didático, direcionado para os alunos do Ensino Fundamental, que podem ser modificadas, reelaboradas, corrigidas e acrescentadas por professores em suas mais diversas situações de ensino de literatura e nas mais diferentes realidades em que atuam. Assim, na tabela que segue, podemos observar alguns aspectos do processo de leitura e interpretação:

EFEITO ESTÉTICO	FIGURA DE LINGUAGEM	ELEMENTOS DE ANÁLISE	FASES DE DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADE
LEXICAL	METÁFORAS, METONÍMIAS, ANTÍTESES, TROCADILHOS	SELEÇÃO E COMBINAÇÃO	LEITURA, DISCUSSÃO, PERCEPÇÃO E APREENSÃO
LÍRICO	METÁFORAS, PERSONIFICAÇÕES	PERCEPÇÃO GERAL DO POEMA, SUBJETIVIDADE	LEITURA, DISCUSSÃO, PERCEPÇÃO E APREENSÃO
LÚDICO	SINESTESIAS, METÁFORAS, METONÍMIAS	JOGO DE SENTIDO, MÉTRICA, RITMO, RIMA	LEITURA, DISCUSSÃO, PERCEPÇÃO E APREENSÃO
VISUAL	METALINGUAGEM, PERSONIFICAÇÃO	ESTRUTURA, DISPOSIÇÃO DAS PALAVRAS, ESPAÇOS, CONFIGURAÇÕES GRÁFICAS, ILUSTRAÇÃO, CORES	LEITURA, DISCUSSÃO, PERCEPÇÃO E APREENSÃO
SONORO	ALITERAÇÃO, ASSONÂNCIA	SONORIDADE DAS PALAVRAS, RIMA, RITMO, MÉTRICA	LEITURA, DISCUSSÃO, PERCEPÇÃO E APREENSÃO

Foram construídas disposições para auxiliar nas oficinas, cujo objetivo é orientar os professores no encaminhamento das discussões em sala, buscando sistematizar conhecimentos que são necessários para o aluno traçar novos encaminhamentos de leitura.

Sendo assim, ao se mencionar “efeitos estéticos”, pretende-se priorizar, como mencionado, uma dada característica estética/composicional do poema que, desde o momento da leitura, possa ser perceptível pelos alunos. É preciso ressaltar que em um mesmo poema, por exemplo, aspectos lúdicos podem ser incrementados por escolhas lexicais, o que demonstra que tal divisão, em verdade, auxilia nas etapas da construção de leitura do texto poético, e que essas mesmas etapas podem estar imbricadas, formando um conjunto que opera na construção de sentidos.

Não se poderia deixar de sugerir, em cada uma das questões estéticas, as “figuras de linguagem” que compõem os poemas, visto que são recursos expressivos bastante explorados em textos dessa natureza. Além disso, as figuras de linguagem corroboram o deslizamento de sentidos das palavras e expressões, e mesmo que não sejam apresentadas com suas nomenclaturas, devem ser sugeridas aos alunos como recursos que são comumente apropriados pela escrita poética.

Se os dois primeiros momentos estão relacionados a questões da arteficialidade do poema, os dois últimos: “elementos de análise” e “fases de desenvolvimento das atividades” estão voltados para a construção de atividades, momentos em que os alunos realizam uma determinada tarefa que visa, após a leitura e discussão oral do poema, auxiliar sua percepção e

apreensão. Sendo assim, são quatro grandes fases do trabalho a ser proposto: leitura, discussão, percepção e apreensão. Todas elas serão conduzidas de acordo com as questões estéticas eleitas.

Desse modo, abrindo um pouco os pressupostos, entende-se por leitura o primeiro diálogo com a poesia, sem intervenções, comentários, ou dicas interpretativas, em que o aluno poderá ler e reler o poema valendo-se de suas estratégias de leitura. O que é importante nessa etapa é o contato estabelecido entre o aluno/leitor e o poema. Já em relação à discussão, o professor contribui para que os alunos apresentem as questões levantadas em suas leituras. Nessa etapa, é importante escutar os alunos, deixar com que eles dialoguem e sugiram aquilo que foi percebido. A capacidade de percepção de aspectos sonoros e visuais é importante nessa fase, pois ela será responsável pelo despertar sensorial para os aspectos menos visíveis do poema.

Para a percepção, caberiam atividades com foco no cotejamento entre questões intuídas pelos alunos com os aspectos linguístico-funcionais. É, pois, instigar a descobertas de imagens (cores, formatos, desenhos, tamanho da letra, disposição na página), de metáforas, deslocamentos de sentido, escolha lexical, de sons (audição, ritmos estabelecidos pela rima), dentre outros elementos que contribuam para marcar a confluência entre o sentido e as disposições formais.

A apreensão é a etapa não final, mas importante para evidenciar o grau de envolvimento dos alunos com as leituras sugeridas ao justapor a leitura do poema com outros tipos de leitura que operam ou se aproximam dos recursos de linguagem empregados por ela. Sendo assim, serão atividades que relacionam gêneros como poesia e texto publicitário. O objetivo é trazer para o nível de consciência dos alunos determinados elementos linguístico-composicionais e seus efeitos, e demonstrar que, mesmo em textos cuja função literária ganha outros contornos ideológicos, há uma grande exploração de recursos expressivos que tornam a criação e a leitura mais prazerosas e instigantes.

Nesse sentido, acolher a literatura de outros textos que também circulam dentro e fora da escola possibilita a leitura fluente e crítica feita em outras instâncias. Assim, a percepção da linguagem torna-se mais dinâmica, ao passo em que o leitor torna-se mais ativo no processo de ler, aumentando suas possibilidades de entradas de leitura e mesmo de crítica interpretativa, ou seja, a leitura menos estanque, menos padronizada e, por que não dizer, menos ingênua. Tais construções, como os textos da esfera publicitária, fazem uso cada vez mais frequente da linguagem de caráter menos referencial, pois têm optado de maneira criativa por fazer jogos com a palavra, brincando assim com os sentidos do texto.

Ao se aproximar poesia e publicidade, este projeto passa a entender que todo o texto, respeitado os seus modos de manifestação artística, pode ser objeto de aulas de literatura, desde que o professor esteja atento para o conjunto de operações que nele se configuram, sendo capaz de tecer criticamente contrastes com os padrões estéticos e ideológicos que passam a ser veiculados. Nesse sentido, estaria se reconhecendo a importância da confluência de leituras para a dinamização e aproximação das formas de conhecimento e, conseqüentemente, capacitando o leitor para a multiplicidade e complexidade das leituras.

Diante do que foi exposto, além de desconstruir o trabalho de leitura literária em sala, muitas vezes voltado para a decodificação, pretende-se disponibilizar uma leitura prazerosa, interativa e relacional. Com isso, a prática de leitura em contato com outras manifestações culturais deixa entrever que os alunos são capazes de perceber que a leitura só se torna de fato constitutiva de um sujeito crítico e reflexivo a partir do momento em que ele é capaz de deslocar do plano de sentido denotativo para o plano conotativo, onde de fato estaria a riqueza expressiva e de fruição experimentada pela linguagem literária em consonância com outras linguagens de grande circulação social.

1.5 DO *HAIKAI* AO *HAICAI*: POESIA ABRASILEIRADA

O haikai, como o conhecemos atualmente por meio de grandes representantes brasileiros dessa expressão poética, advém de uma longa trajetória. Seu caminho remonta à antiga tradição japonesa ou do país Wa, como era chamado o Japão pelos chineses. Foi no Japão, durante o século VII d.C., que o “poema à moda Wa” teve sua origem e sofreu as principais transformações, até tornar-se *haikai* – que significa “poema de dezessete sílabas ou poema divertido”. Seu codinome surge exatamente por aquilo que lhe é mais caro: dizer e representar o máximo por meio de formas mínimas. Apesar de ter essa estrutura compacta, três versos com dezessete sílabas métricas – o primeiro com cinco, o segundo com sete e o terceiro novamente com cinco sílabas –, o *haikai* era na verdade parte de uma construção poética maior, também conhecida como *tanka*, que continha, pela tradição oriental, trinta e um fonemas ou poema de trinta e uma sílabas.

Para facilitar o processo de criação, já que era predominante a reunião de poemas por meio de grandes coletâneas, o *tanka* foi subdividido em duas partes, de modo que a primeira parte ou primeira estrofe (5-7-5) ficou conhecida como *hokku*. Daí em diante, muitas adaptações foram feitas; o *renga haikai* surgiu e com ele muitos expoentes de forte representação. Com variação de temáticas, de linguagem e até mesmo de registro (mais ou

menos formal), escolas e adeptos deram força e forma às novas expressões desse fenômeno poético. Assim, já constituído como expressão autônoma, o *haikai* atinge seu apogeu no século XVII, como afirma Rodolfo Witzig Guttilla (2009) em sua introdução no livro que organizou, intitulado *Haikai*. Ainda segundo o autor, é com Matsuó Bashô que o haikai é elevado à condição de *kadô* (ou “caminho da poesia”), propagando assim sua influência zenbudista na criação de poesias. Mesclando religiosidade, filosofia de vida e ideologias, o *haikai* de influência Bashô filia-se a uma tradição de “praticantes do haikai”, por meio de escolas que ensinavam seus conceitos e formavam discípulos que herdavam a forma de conceber e representar a beleza natural em eventos modestos por meio da poesia.

No Brasil, o *haikai* ou sua forma abasileirada haikai teve seu espaço oficialmente inaugurado por meio do escritor Monteiro Lobato que, no início do século XX, o explorou em um pequeno jornal de Pindamonhangaba, intitulado *O Minarete*. Por meio de sua escrita, no artigo “A poesia japonesa”, Lobato reverencia a poesia oriental e sinaliza possibilidades de trocas culturais benéficas para o futuro da criação artística do país. O momento de trocas culturais ainda foi favorecido pela chegada de imigrantes japoneses que aportaram no Brasil, trazendo importantes elementos de sua tradição, que culminaram em comunidades, grupos, escolas, núcleos, e até mesmo revistas mensais dedicadas à reflexão e criação de haicais. Atualmente, o estado que representa com maior vigor as vertentes do haikai é São Paulo, local inclusive de efervescência cultural e de muitas comunidades orientais instaladas.

Além da contribuição que os próprios japoneses trouxeram ao vir para o Brasil, alguns escritores nacionais contribuíram de maneira significativa para que o haikai pudesse ganhar novos contornos não apenas sob o ponto de vista poético e criativo, como também crítico e teórico. Nesse sentido, merecem destaque Guilherme de Almeida e Afrânio Peixoto. Ambos tomaram o haikai como um apropriado objeto de análise, enxergando objetivamente a influência do terceto já em muitos escritores que inauguravam o Modernismo brasileiro.

De fato, não seria possível estudar o haikai e sua ascendência brasileira sem o considerar no início do século XX em meio às transformações sofridas pelo país, mormente no campo da arte. Nesse sentido, o ano de 1922 marca a ruptura de linguagem, de temáticas, de estilo e tradições, para dar lugar ao novo, ao irreverente, ao experimentalismo poético, à improvisação, ao tom menos formal, à inventividade. Todos esses elementos somados e ampliados por artistas como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, dentre outros, fizeram com que o conceito de poesia alargasse seus horizontes de criação e representação de modo que, menos cativos ao modismo e às tradições, tais artistas puderam consagrar por meio do marco que foi a Semana de Arte

Moderna um olhar para além-mar, para as influências, enfim, para a busca da poesia modernista que se firmava naquele cenário. O haicai não aparece assim deslocado do que foram as transformações que sofreu o Brasil durante esse período; ao contrário, entrou em solo brasileiro como uma tendência natural e necessária para a renovação artística que se pretendia, principalmente quando se observam entre os modernistas as adaptações pelas quais o poemeto, poema-mirim, poema-piada, poema-pílula, dentre outras denominações, passaram durante o período em que foram difundidos no território nacional.

Ao largo do período de divulgação do que seria o haicai, importa bastante o olhar, o estilo, a maneira peculiar que os escritores, poetas, ensaístas, romancistas e tradutores encontraram para dar forma e conteúdo aos haicais “à moda tupiniquim”: Guilherme de Almeida, na década de 1940, com sua composição mais tradicional, preocupado em apresentar o haicai na cena literária; passando por Mário Quintana, na década de 50, com uma linguagem mais próxima da rua, com vínculos à crítica social; com Millôr Fernandes, com seu tom de galhofa; com os concretistas Haroldo de Campos, Augusto de Campos e Décio Pignatari que, na década de 60, trouxeram um alto teor experimentalista para essa poesia de atitude oriental. Ainda compõem essa esteira José Paulo Paes e uma das grandes referências que, na década de 80, principiou a importante conexão do tradicional ao moderno para a nova geração de poetas da época: o paranaense Paulo Leminski.

Todos esses poetas e escritores, em relevantes movimentos históricos e artísticos, evidenciam as cores locais do haicai que só foram possíveis graças a sua marcante contribuição enquanto gênero poético que afasta o intelectualismo e as visões portentosas da poesia para dar lugar ao trabalho com a linguagem, ao pitoresco, ao burlesco e ao humor, mesclando inteligência e criatividade estética.

1.6 O HAICAI NAS LINHAS LITERÁRIAS BRASILEIRAS

Os atuais estudos sobre a origem do haicai e sua difusão pelo Brasil trazem como nome importante o do professor, crítico e poeta Paulo Franchetti¹. Suas publicações sobre o poema japonês auxiliam a infundir o sabor oriental e as construções abasileiradas, que, no momento atual, vigoram em antologias, postulações teóricas e críticas com força, propriedade e concisão. Historiar sobre o haicai e compreender seu fenômeno de difusão é, em primeira instância, mover as novas formas de produzir poesia, ao mesmo tempo em que desperta em

¹ Os estudos teóricos de Franchetti (2012) norteiam o presente trabalho, além de suas publicações *on-line*.

milhares de leitores a curiosidade e o prazer em conhecer artefatos poéticos ligados ao nosso tempo.

Nesse sentido, Franchetti, em cujo livro *Haikai: antologia e história* (2012) sumaria as incursões dessa poesia em solo nacional, se soma a importantes intelectuais que abrem caminhos para que leitores e amantes de poesia se tornem interlocutores de uma frente que visa libertar o imaginário em busca da sensibilidade e do prazer estético. Em seus escritos, Franchetti postula três momentos decisivos que inauguram o haikai em terras brasileiras, a saber: a contribuição de Afrânio Peixoto; os escritos e publicações de Guilherme de Almeida; e de maneira histórica e decisiva, a chegada de imigrantes japoneses no início do século XX ao Brasil.

Seguindo ainda a linha dessas informações, muitos escritores e poetas também tentaram, embora com menos força, marcar espaço entre os predecessores dessa prática poética. Como exemplo, cita-se o primeiro tradutor de haicais para o português de que se tem conhecimento, Wenceslau de Moraes (1854-1929), como aponta Masuda Goga – precursor do haikai tradicionalmente japonês entre os imigrantes, em seu livro *Haikai no Brasil* (1988)².

Contudo, foi a reconhecida produção crítica e poética de Afrânio Peixoto, em seu livro *Trovas populares brasileiras*, em 1919, no qual reúne mil trovas brasileiras e alguns haicais, que muitos especialistas consideram o marco para a abertura desse espaço poético de orientação japonesa no Brasil.

Percorrendo ainda tais caminhos, a publicação de um livro estritamente haicaísta em solo nacional se deve a Waldomiro Siqueira Júnior, em *Hai-kais* (1933), como assinalado no prefácio do livro de Masuda Goga pelo escritor Roberto Saito, autor da obra *Faíscas* (1986). No livro de Waldomiro, podemos encontrar haicais como:

NATAL³

Sapatos vazios...
Não podia compreender
O pobre orfãozinho.

Kurisumasu

Kutsu wa kara
nattoku ikanu
koji aware

(Waldomiro Siqueira Júnior)

² O livro também se encontra disponível no *site* da CAQUI, Revista Brasileira de Haikai – <www.kakinet.com>.

³ Cf. GOGA, 1988.

As contribuições de Waldomiro desfazem um importante equívoco, pois demonstram, pelo período em que a obra foi publicada, que não se pode atribuir apenas a Guilherme de Almeida as primeiras investidas em relação à composição poética dessa natureza⁴. Nesse sentido, Guilherme de Almeida, apesar de ocupar um lugar emérito em meios aos precursores da incorporação do poema oriental no Brasil, não é dono do patronado de maneira unânime, vez que, com menos fôlego e popularidade, poetas, escritores e tradutores antes das décadas de 30 e 40 já haviam demonstrado intenções em relação aos vicejos da poética japonesa. Desde então, como menciona Goga (1986), “poetas e homens de letras interessados em haikai vêm divulgando suas composições em jornais e revistas, ou publicam coletâneas de haicais ou traduções relacionadas com o assunto.”⁵

Da perspectiva teórica, destacam-se ensaios como “Haikai: homenagem à síntese” e “Visualidade e concisão na poesia japonesa” (1977), de Haroldo de Campos; “Matsuô Bashô: a lágrima do peixe” (1983), de Paulo Leminski; “O haikai no Brasil” (1988), de Hidekazu Masuda Goga; as traduções dos ensaios de Octavio Paz, “A poesia de Matsuô Bashô” e “A tradição do haiku”, feitas por Olga Savary (segunda edição de 1986).

No contexto atual, ao se investigar sobre as principais manifestações do haikai em nossa língua, é possível verificar o crescente interesse, não apenas de escritores e pesquisadores, como também de leitores curiosos em entender, ler e praticar o haikai. Os mecanismos de divulgação e informação sobre o poema têm sido aperfeiçoados, como as coletâneas e ainda presentes traduções para o português, que aparecem com as novas tecnologias, a exemplo dos blogues, *sites*, e os grêmios. São espaços de divulgação, criação, leitura e, sobretudo, de troca de experiências. Convivem nesses espaços, escritores notadamente conhecidos como Roberto Saito e Edson Iura, que também são fundadores de um dos maiores grêmios: Grêmio de Haikai Ipê. Em seu livro *Faíscas* (1986), Saito inclui o seguinte poema:

Na curva da estrada⁶
o ipê florido, inclinado
por sobre o abismo.
(Roberto Saito)

O Grêmio, com sede em São Paulo, foi fundado em 1987 e tem dado fôlego às novas escritas do haikai, sem que se percam suas características fundadoras: “reúnem-se mensalmente para estudar, produzir e apreciar haicais, com o intuito de aclimatar ao Brasil

⁴ Sobre o tema, cf. Franchetti, s/d.

⁵ As passagens foram retiradas do *site* da revista *Caqui*. Cf. GOGA, 1988.

⁶ O poema está disponível em <<http://www.kakinet.com/caqui/brasil.htm>>.

essa forma poética, japonesa na origem. A coordenação do grupo é exercida pelo professor H. Masuda Goga.”⁷

Com a morte de Goga em 2008, praticantes do haicai vinculados ao Grêmio ainda constituem um primado de aprendizagens. A antologia *As quatro estações* (1991) demonstra bem isso com a marca do *kigô* (uma palavra da estação), um legado das composições mais tradicionais. Segundo Edson Kenji Iura (2000), estudioso do haicai no Brasil, o *kigô* é a “alma do haicai tradicional”.

Tal filiação clássica ao tema e à forma, como a relevância da natureza, assinala a percepção e observação em dado espaço-tempo, capaz de figurar-se em dois aspectos: “permanência” e “percepção momentânea”. Essa união de polos opostos, justapostos e significativos é que torna o haicai efetivo. O traço específico que remete à natureza é bem assinalado em algumas obras de Goga, como aquela em que publica com Teruka Oda, *Natureza: berço do haicai* (1996).

Nas construções denominadas como imagens colhidas pela sensibilidade do observador, no instante único de sua realização, daí a “permanência” e “percepção momentânea”, o haicai em sua concepção pode ser compreendido como “um micropoema, titulado ou não, formado por 3 versos, de dezessete sílabas (origem oriental) ou silabação livre (origem ocidental moderna), de uma única significação, tendo como tema de relevância a natureza.”, conforme observa Débora Novaes (2003)⁸.

Nos modelos de composição poética, ademais de sua longa tradição e novos mecanismos de divulgação e criação, há singularidades próprias de cada autor. O modo único de inculcar sensibilidade e ao mesmo tempo de resgatar ou negar tradicionalismo, dando cor aos modelos escolhidos, acolhendo ou não ideais de composição, são marcas dessas singularidades. Pensando nesse contato intercultural Oriente/Ocidente há, portanto, três orientações, ou mesmo posturas que podem ser destacadas.

A primeira delas possui um apelo mais tradicional, legado dos primeiros imigrantes que aportaram em Santos no navio Kasatu Maru, em 1908. Esse fato histórico não marca com decisiva exclusividade a gênese brasileira do haicai, haja vista, como já sugerido por Franchetti (1990), que as vias de acesso brasileiro ao haicai foram europeias, com as investidas de Afrânio Peixoto em seu livro *Trovas populares brasileiras*. Nele, Peixoto publica alguns haicais, além de fazer menção ao poeta e pesquisador francês Paul-Louis

⁷ Informações disponíveis em <<http://www.kakinet.com/caqui/ipe.shtml>>.

⁸ A escritora tem se tornado uma referência para os estudos sobre o haicai. Em seu *site*, além de antologias, há também alguns artigos. Cf. <http://www.deboranovaesdecastro.com.br/conteudo.php?id_subcategoria=32>.

Couchoud (1879-1959), que se dedicou ao tema e ganhou espaço nas notas de rodapé na obra de Peixoto. Dentre os haicais publicados no livro sobre prosas, podemos encontrar

Esta corola de lírio⁹
 Quer continuamente
 Me voltar as costas

(Afrânio Peixoto)

Embora a maior colônia de japoneses do mundo tenha aportado aqui, o que implica muitos fenômenos, como o desejo de permanência de valores e a própria língua e suas manifestações, foi no contato cultural, que na história e construção do haikai nas linhas literárias é de vital importância, que a importação do cânon literário nipônico se deu. E com ele, vem abrasado um desejo de se manterem os mesmos aspectos da tradição haicaísta, como a métrica e o som.

A partir dessa tentativa, em um segundo momento, pode-se observar que a passagem do haikai para o português por meio de traduções como as de Wenceslau de Moraes apresentou alguns entraves, a começar pela tradução. No japonês, o poema original possuía 17 sons – e não dezessete sílabas poéticas ocidentais. Em seu livro *Estudos de Literatura Brasileira e Portuguesa*, Paulo Franchetti (2007) esclarece a esse respeito:

Traduzir o haikai em 17 sílabas poéticas, distribuídas em três versos de medida diferente (5, 7 e 5 sílabas) e sem rima, não parecia um bom caminho. Quer dizer, do ponto de vista musical o haikai não tinha, a rigor, uma estrutura reconhecível e assimilável à nossa tradição. Era difícil perceber qualquer ritmo nessa distribuição de versos sem rima e com número diferente de sílabas e foi por isso que Wenceslau de Moraes tratou de traduzir os tercetos japoneses em forma de quadra popular portuguesa: para conseguir um equivalente, na nossa tradição, do metro mais corrente em língua japonesa (FRANCHETTI, 2007, p. 246).

As diferenças que foram levantadas quanto ao sistema linguístico e gráfico japonês levaram muitos estudiosos a pensar sobre estratégias discursivas e poéticas ao se tentar traduzir o haikai para outras línguas, sobretudo para as ocidentais. Não apenas esse aspecto foi importante na primeira metade do século XX, como também o olhar criativo sobre esse fenômeno poético.

Nesse sentido, Guilherme de Almeida (1890-1969) torna-se um representativo marco de orientação sobre a poesia japonesa no Brasil. Apesar de alguns escritos sugerirem outros autores como responsáveis pela mudança no trato à forma do poema, foi Guilherme de Almeida que de maneira mais incisiva e ideológica imputou a si o direito de dotar o haikai de

⁹ PEIXOTO, 1919.

uma “disciplina mais rígida”. Assim sendo, houve uma ruptura, em termos conceituais e mesmo produtivos, do que se acredita serem o haikai e sua essência brasileira.

Se em um primeiro momento, as criações, adaptações e traduções refletiam um contexto pós-guerra das vanguardas da época, tendo a poesia oriental admirada como uma nova arte poética – beirando ainda ao exotismo, a partir das décadas de 1930 e 40 há uma preocupação maior com a forma e construção. Paradoxalmente, a vanguarda mais modernista da época adota – a exemplo da fonte autorizada, o poeta campinense Guilherme de Almeida – uma fixação pela métrica. Sobre esse assunto, Franchetti afirma que “De fato, ao fazer incidir a noção de disciplina sobre um aspecto tão exterior quanto a métrica e a rima, Guilherme de Almeida propõe um haikai que é uma espécie de micro-soneto parnasiano, um lugar de exibição de perícia técnica.”¹⁰ Há, portanto, um retorno em relação ao que se fazia no final do século XIX.

Por meio de poemas como

Velhice¹¹

Uma folha morta.
Um galho no céu grisalho.
Fecho a minha porta.

(Guilherme de Almeida)

INFÂNCIA

Um gosto de amora
Comida com sol. A vida
Chamava-se: "Agora".

(Guilherme de Almeida)

podem-se perceber aspectos de composição que dão novo traço ao haikai. Guilherme de Almeida leva a sério o verbo latino, quando *verbum ad verbum* impõe ao terceto disciplina métrica e rítmica. No primeiro poema, a regularidade das rimas imprime um caráter de concisão entre o final do primeiro verso e o último (morta/porta), do mesmo modo em que o faz no segundo verso – rima interna, entre a segunda e a sétima sílabas poéticas (galho/grisalho).

A ruptura é outro traço que também se observa entre os versos (segundo verso), com um número maior de sílabas (sete). Isso impõe, além da sonoridade, um ritmo que se solidariza com a composição, de uma estrutura isossilábica que resolve o problema da falta de encaminhamento rítmico do *haiku*. Franchetti ainda afirma que “Isso dá, tanto quanto

¹⁰ FRANCHETTI, s/d.

possível, um andamento marcado e reconhecível ao poemeto, com três segmentos isossilábicos e um quebrado perfeitamente assimilável à acentuação do pentassílabo.” (FRANCHETTI, 2008, p. 261).

Para alinhar as expectativas de uma discussão sobre as adaptações do terceto, o poeta e escritor campinense tenta aproximar alguns aspectos entre a trova brasileira e o *haiku*, afirmando que:

- 1) Ambos atribuem importância ao número de sílabas e não à acentuação;¹²
- 2) A base de pronúncia em ambos é comum: a, e, i, o, u;
- 3) O ritmo ímpar do idioma japonês é semelhante ao nosso. O heptassílabo, bem como a nossa poesia, nasceu na Gália, constituindo a forma clássica do romance, canção popular e outros. Na própria conversação cotidiana, existem muitas frases de sete sílabas. O verso pentassílabo igualmente integra a nossa tradição. Ex.:
 Leva-me esta carta
 ao meu namorado.

Coerente com sua perspectiva métrica exemplifica sua escolha com a seguinte imagem:

---- X
 - O ---- O
 ---- X

Assim, ocorre uma ruptura com o que formalmente se via em criações de legado de Bashô, em que as rimas não são recorrentes, nem mesmo segue uma estrutura formal, conforme a nossa tradição literária. Para se alcançar esse equivalente, o haicaísta também fornece aos poemas, como se pode observar em “Infância”, transcrito acima, a inclusão de um título. O poeta acreditava que com isso resolveria o problema do segmento poético – manter o terceto e acrescentar um título que delimita o tema, conciliando, assim, duas orientações (trova/haikai)

Embora válida a sua busca por igualar as tradições, muitos especialistas do círculo haicaísta criticaram a postura ora parnasiana do verso guilherminiano. Sua composição não desvirtua, como afirmam, a beleza de suas incursões poéticas, muito menos as imagens que elas suscitam; mas desfaz, como algumas críticas sugerem, os ideais da poesia objetiva, de uma percepção fugaz e pessoal, dando às suas construções discursos orientados que enchem de sentimentalismos e racionalidades ao que seria puramente a fugacidade da sensação. Sobre o tema, Franchetti ainda advoga, ao comentar sobre o título nas composições: “Tivessem sido

¹¹ GUTTILLA, 2009, p. 83.

¹² GOGA, 1988.

publicados sem ele, um bom número dos tercetos que o leitor encontrará a seguir seriam bons haicais e o poeta teria, apesar da ostentação de virtuosismo, um lugar ainda mais relevante na história desse tipo de poesia no Brasil.”¹³

À poética de Guilherme de Almeida não se pode negar certa vanguarda, visto que com mãos de exímio poeta, e conhecendo o haikai por vias francesas e depois em São Paulo, conseguiu ampliar sua recepção, difundindo a leitura e a prática de poesia pelo país, inclusive fazendo escola. Alguns dos seus seguidores, como Abel Pereira, Cyro Amando Catta Preta e o já mencionado Waldomiro Siqueira Júnior, tomaram para si a matéria com disciplina e competência.

Até meados dos anos 1960, Guilherme de Almeida ainda constituía a mais autorizada fonte de haikai no país, reunindo publicações de haicais e artigos em jornais conhecidos como *O Estado de S. Paulo*. A reviravolta em termos de percepções filosóficas e ideológicas sobre o haikai começa a se dar no final da década de 1950, quando uma atenta observação do modo de organização do *haiku* em sua composição ideogramática por justaposição retoma a importância dos caracteres como fundamentais para a arte poética. Esses estudos vieram embasados pelo americano Ernest Fenollosa (1853-1908), tendo sido reunida e traduzida pelo também americano Ezra Pound, em 1919.

Ao jogar luz sobre a natureza ideogramática do poema, Franchetti esclarece que “Partindo desse princípio, Pound vai valorizar no haikai a forma de organização do discurso por justaposição, em que a relação entre as partes justapostas é de natureza metafórica.” (FRANCHETTI, 2008, p. 263).

Nesse terceiro momento, o haikai atua de maneira marcante na poesia brasileira atual, pois é a partir dos trabalhos e reflexões sobre as obras orientais de modelagens ideogramáticas, que os poetas Décio Pignatari, Augusto de Campos e Haroldo de Campos possibilitaram no final da década de 50, que se visualizasse, escutasse e lesse, em *verbivocovisual*, a nova geração da poesia em renovadas técnicas capazes de despertar a sensibilidade e intensificar a experiência. Daí nascia a denominada Poesia Concreta, aproximando aquilo que Leminski observará quanto aos epigramas e sonetos orientais, ou seja, um jogo intenso de “mini-harmonias acústicas sutis, com inversões, espelhismos, aliterações, repercussões, harmonias imitativas, onomatopeias, ecos” (LEMINSKI, 1983, p. 35).

¹³ FRANCHETTI, s/d.

A repercussão da arte concretista, dadas as orientações teóricas em jornais e revistas da época, como as publicações em *O Estado de S. Paulo*, em 1958 e 1964 respectivamente – "Haikai: homenagem à síntese" e "Visualidade e concisão na poesia japonesa" –, fez despontar a veia artística de Pedro Xisto (1901-1987), um poeta notadamente experimental e refinado, que publica obras como *Haikais e concretos* (1960) e *Partículas* (1984). Como afirma Guttilla (2009) na antologia poética que realiza,

Singular e plural, Pedro Xisto soube conciliar múltiplas influências, assumindo, com grande sensibilidade, os estados de espírito essenciais à criação do poemeto. Da mesma forma, também não deixou de seguir algumas das regras clássicas (como as fixadas pela escola *Nippon-há*, de Shiki), especialmente: a adoção de dezessete sílabas métricas; o *kireje*; algumas vezes o *kigô*; e de modo mais constante, a onomatopeia (GUTTILLA, 2009, p. 176).

Dentre os poemas da vertente multifacetada de Xisto, podemos destacar:

na praça da igreja¹⁴
em graça ou pecado seja
me abraça e festeja

iaiá iaiá ia
aí: oi ioiô: aí
ai ai iaiá ia

O haikai nessa segunda metade do século XX sai, portanto, de sua atmosfera original, refestela-se nas mãos de exímios poetas experimentalistas, que tiram o dissabor das composições fixas e presas ao estado de espírito do haikai. Há uma preocupação nesse momento com a síntese, impossibilitando até diferenciar o haikai de outras manifestações da época, como o poema-minuto de Oswald de Andrade. Os tons irônico e humorístico viram motes de construção; este último com maior intensidade nas criações de Millôr Fernandes. Irreverentes por natureza, as composições de Millôr que figuravam em sua página semanal da revista *O Cruzeiro*, não são em si humores apáticos, mas constituem uma fineza de construções e de sentidos, mesmo quando aborda temas mais sérios, com em:

Podes crer¹⁵
Com um dia de doença
Já aprendo a morrer

¹⁴ GUTTILLA, 2009, p. 169.

¹⁵ GUTTILLA, 2009, p. 125.

E nas raias da sutil ironia:

POEMINHA À GLÓRIA TELEVISIVA

Não me contem
Ele era tão famoso
Antes de ontem!

O que se sobressai na década de 70 diante das novas investidas poéticas é a artesanania própria e marcante da presença criativa do paranaense Paulo Leminski (1944-1989). Com seu sucesso de público e crítica da obra *Caprichos & relaxos* (1983) e também da biografia no mesmo ano que dedica ao mestre *haijin* intitulada *Matsuó Bashô, a lágrima do peixe*, Leminski dá lume novo a um país que amplia suas relações com o haikai. Verifica-se em seu legado produtivo poemas como:

Abrindo um antigo caderno¹⁶
Foi que eu descobri
Antigamente eu era eterno

bateu na patente
batata
tem gente

Profundo estudioso do zen-budismo, o poeta faz vigorar em seus poemas o pulso do cotidiano, uma imbricação com a vida. Se, como afirma Leminski, “Viver exige muitos haikais” (LEMINSKI, 1983, p. 98), há de se precisar de muitos poetas para que se traduza em espontaneidade o prazer da criação. E nessa esteira são nomes de importância Cacaso, Chico Alvim, Roberto Schwarz, Nicolas Behr, Eudoro Augusto, Ronaldo Bastos, Luis Olavo Fontes, Claudius Hermann Portugal, Maira Parulha, Alice Ruiz, Marcelo Dolabela, Olga Savary e Neysa Campos. Despontam, assim, inúmeros poetas dedicados à arte haicaísta, reunindo histórias, tradições, continuísmo e rupturas, todos importantes para a árvore de Ipê que se renova com a estação.

O século XXI também presenteia os apreciadores do haikai com nomes importantes. As atuais contribuições de escritores que vigoram no Brasil têm feito bem seu papel de inserirem-se nos caminhos poéticos de uma tradição oriental que ganhou contornos locais. Tais contribuições trazem nomes como Alice Ruiz S. e Maria Valéria Rezende, *Conversa de passarinhos* (2008); Nilton Manuel, *Poesia mágica* (2008); Domingos Pellegrini, *Brasilgatô: haicaipiras no Centenário Brasil-Japão* (2008); Clície Pontes, 5-7-5:

¹⁶ LEMINSKI, 1983, p. 156.

poesias do Japão e seus *kigôs* (2008); Carol Ribeiro, *Outras nuvens* (2009); Álvaro Posselt, *Um lugar chamado instante* (2013)¹⁷. Esses são alguns nomes, embora exista uma diversidade enorme de escritores e antologias responsáveis por inaugurar um novo momento da poesia nacional, que, a partir dessas novas vertentes, trazem uma atmosfera de reinvenção.

Mais do que tudo, o haicai constitui, longe de qualquer definição que se queira fazer dele, um gênero vinculado, principalmente, à sensibilidade. Nada mais justo, pois, do que adaptá-lo à sensibilidade brasileira, diferente da japonesa não em critérios absolutos de valores, tais como melhor e pior, bom ou mau, próprio ou impróprio. Antes de mais nada, tais critérios não se aplicam a culturas – japonesa e brasileira – dizem respeito à diversidade, a desenvolvimentos histórico-culturais e, portanto, sociais também diferentes. Resumindo: sensibilidades diferentes de povos também diferentes (BAPTISTA, 1995, p. 114).

A crescente onda de escritores que tem levado a cabo a difusão dos poemas ao grande público não se esgota com as citações mencionadas neste projeto, assim como também não se verifica apenas uma tendência de criação, seja ela de importação ou com as características do poema curto brasileiro. O que interessa de modo mais geral é fazer mover a formação e atuação no campo da leitura literária nesse cenário, em que o projeto se insere. Desse modo, cumprindo o propósito de construir aproximações com a leitura de literatura para os anos finais do Ensino Fundamental, é apresentada em anexo uma antologia própria a ser apreciada.

¹⁷ Para saber mais sobre o assunto, cf. CLEMENT, s/d.

2 A LEITURA E A LITERATURA

2.1 A TRANSITIVIDADE NO ATO DE LER LITERATURA

Ao se abordar os estudos sobre leitura, e mais especificamente sobre o estudo da leitura literária, torna-se necessário passar de maneira obrigatória pelos caminhos ou descaminhos que teóricos e estudiosos sobre o ensino de literatura têm encontrado, sobretudo na era da efervescência cultural, em que o verbo se faz presente nas mais diversas atividades da vida humana. Nesse sentido, não só a palavra se faz importante, como o próprio ato de ler, conforme menciona António Branco (2014, p. 89): “O verbo “ler” é gramaticalmente transitivo e dessa constatação nasce uma outra: a da inevitável transitividade do acto de ler.”

Na recente configuração social, em que as novas tecnologias, o sem-fim de imagens, os painéis luminosos, os textos multimodais e os *hiperlinks* inundam a vida diária das pessoas, é natural que a relação com as formas de ler e significar o mundo feito palavras sofra também alterações. É nesse sentido que a prática leitora tem sido alvo de inúmeras indagações voltadas para a sua natureza, sua efetividade e seu compromisso na vida educacional das pessoas.

A história da leitura voltada para o ensino teve como ponte de partida em termos de discussões teóricas a década de 1970. De lá, mormente no campo do ensino, foram aportados para os estudos sobre a leitura importantes contribuições, sobretudo pelos pressupostos reivindicados na relação com a palavra escrita. Ler deixou de ser apenas uma atividade mecânica de codificar/decodificar, passando assim a fazer parte dos modos como as pessoas se relacionam com os estímulos verbais, e também não verbais.

O texto verbal deixa de ser apenas um estímulo para os leitores para passar a configurar-se também como diálogo, interseções, rupturas, desencontros, impossibilidades, passando a ser visto, portanto, por uma ótica lacunar, inacabado e subordinado às relações e práticas sociais. Saber ler nessa conjuntura de relações sociais com o texto está determinado pelas histórias dos participantes, pelos objetivos imputados ao momento de ler, pela interdependência do ato de ler com as diferenças sociais. Kleiman (2004) reivindica esse novo estatuto da leitura ao afirmar que

Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição numa aula *versus* um cartaz numa assembleia *versus* um panfleto numa troca comercial. O pesquisador procura entender o funcionamento da escrita nas práticas locais das diversas instituições e visa, ainda, a problematizar o uso da escrita, desnaturalizando sua relação com o poder (KLEIMAN, 2004, p. 15).

Foi também nesse cenário de sucessivas mudanças que a literatura reivindicou mais espaço entre as noções sobre o ato de ler. E, apesar dos prognósticos pessimistas sobre a leitura, a palavra escrita não parece sofrer em meio à intempestiva contribuição das imagens, já que, afirma Nelly Novaes Coelho (2000),

É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência do mundo das crianças e dos jovens. Apesar de todos os prognósticos pessimistas, e até apocalípticos, acerca do futuro do livro (ou melhor da literatura), nesta nossa era da imagem e da comunicação instantânea, a verdade é que a *palavra literária escrita* está mais viva do que nunca. (Que diga o *boom* da literatura infantil, entre nós, na década de 70.) E parece já fora de qualquer dúvida que nenhuma outra *forma de ler o mundo dos homens* é tão eficaz e rica como a que a literatura permite (COELHO, 2000, p. 15, grifos da autora).

São por essas balizas, em que pese os avanços teóricos sobre a natureza e importância da leitura, que o atual momento não permite apenas revisitar o que se já discute para tomar voz mais endossada, mas sim, com a responsabilidade das investigações, buscar compreender o que é importante quando se fala de ensino de literatura, suas implicações para a formação de leitores, assim como o papel da escola e do professor.

Tais estudos trazem dados animadores sobre a literatura infantil no Brasil, pois conseguem evidenciar a crescente preocupação em se fazer e em se refletir sobre obras que vêm ganhando espaço nas prateleiras das novas gerações leitoras.

Torna-se evidente nesse contexto de mudanças contínuas sobre as percepções do texto literário que não se pode mais negar à literatura seu caráter de obra de arte com uma linguagem específica e que traz em si experiências inesgotáveis.

A história da literatura, mais especificamente da literatura infantil, demonstra de modo revelador a estrita ligação entre leitura e literatura nas discussões acerca do ensino da língua. Se atualmente se verifica uma crise de leitura, como sugere Joseana Maia (2007), é porque ela inspira, do ponto de vista linguístico-pedagógico, alguns cuidados. É flagrante que os cuidados mencionados não estão presentes apenas no ensino das aulas de língua, mas também em relação às práticas de ensino da literatura, defendida por muitos como “modelo por excelência de leitura” (ZILBERMAN, 1985, p. 19).

A defesa da literatura como importante para o desenvolvimento da leitura não é involuntária, mas patenteadada por noções como as que veem a leitura do texto literário enquanto ação cognitiva e interlocutiva; leitura informativa e de conhecimento; leitura engendradora de um trabalho estético: representativo da realidade e carregada de múltiplos sentidos. De modo mais sintético, é o que Maria da Glória Bordini (1993) comenta em relação

ao diálogo que o autor de uma obra realiza com sua realidade e que demonstra, em seu fazer, a filiação da literatura como objeto social.

A obra literária pode ser entendida como a tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo da mente, que se traduz em palavras, mas um resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora (BORDINI, 1993, p. 14).

Desse modo, a realidade não pode ser excluída dos textos, haja vista que existe em uma tessitura social que necessita de alguém que escreve e outro alguém que leia. Certamente, essa cadeia relacional está presente na produção e recepção dos múltiplos textos que atualmente circulam. Isso implica pensar em um dado contexto (social, político, cultural) que dispõe de parâmetros históricos e ideológicos para que a obra possa se firmar enquanto objeto artístico.

Assim sendo, pode-se concluir que a leitura deriva de formação, e por isso os professores devem compreender que as leituras do texto de natureza literária que levam para as aulas é um processo de comunicação historicamente constituído e não-passivo. Só assim a leitura passará a ser entendida de maneira ampla, como instância de recepção de vários textos e aberta para os sentidos que se dispõem na página. O próprio ato constitutivo da literatura é operado em consonância social, e dele não se afasta - é o que afirma Barthes (1979) ao mencionar que

parece cada dia mais difícil conceber um sistema de imagens ou objetos cujos *significados* possam existir fora da linguagem: perceber o que significa uma substância é, fatalmente, recorrer ao recorte da língua: sentido só existe quando denominado, e o mundo dos significados não é outro senão o da linguagem (BARTHES, 1979, p. 12).

O ato de defender a leitura literária como ferramenta de evolução pedagógica e social parte do princípio de valorizar a linguagem como formadora e geradora de vínculos com o mundo pelo leitor, de modo que a socialização do indivíduo se faz, para além de contratos sociais, também através das leituras que realiza. Nas palavras de Paulo Freire (1984, p. 11), “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Para além de compreender o trabalho pedagógico da literatura em sala, cabe aos professores-pesquisadores que desejam fazer de suas pesquisas uma reflexão de suas práticas para melhoramento/aperfeiçoamento de suas estratégias e metodologias buscar ferramentas que deem expressividade e comunicabilidade a uma linguagem que não se encontra presa a meros mecanismos linguísticos, informativos ou pragmáticos. O ato de ler se estende e não

pode se exaurir em si mesmo, pois prevê a experiência prévia, a visão do mundo, e o conhecimento anterior, como pontes para os significados acerca do lido.

Desse modo, há três elementos que necessariamente estão imbricados ao tratar esse fenômeno pela perspectiva da leitura: a literatura, a escola e os alunos. É, portanto, nesse sentido que falar de literatura é falar de leitura e também de quem a promove. E difundir a leitura por meio dessa natureza ampla é ainda, de modo mais flagrante, situar o leitor em relação a todos os significados de leitura ao que está ocorrendo, pois “A leitura – como a escrita e todas as outras formas de pensamento – jamais pode ser separada de suas finalidades, conhecimento anterior e emoções da pessoa engajada na atividade, nem da natureza do texto que está sendo lido.” (SMITH, 1991, p. 214-215).

Percebe-se, com as visões apresentadas ao longo dessa discussão, que a leitura é uma atividade necessária não apenas a uma proposta pedagógica para os indivíduos, mas também um projeto existencial que, para além de um ato meramente cognitivo, abarca questões históricas, sociais e políticas.

A esse respeito, podemos ainda considerar que a leitura autorizada de determinados gêneros não surge em ambiente cuja sistematização é inexistente. Pelo contrário, elas surgem nos ambientes em que a seleção de textos é ou deveria ser pautada pela construção de leitores críticos. Kleiman (2007), ao discutir propostas para se repensar os currículos de ensino, aponta questões teóricas importantes sobre letramento e a postura ousada que os profissionais do ensino devem ter quando se trata de processos contínuos de ensino/aprendizagem.

Assim, quando se pensa nas escolhas feitas pela escola, ou mesmo pelos livros didáticos, em que se privilegiam determinados gêneros em detrimento a outros, e quase sempre a poesia surge relegada a um segundo plano, temos um demonstrativo eficiente da postura escolarizante tomada. Ler dessa maneira, apesar de incorrer nas relações de sentido que o leitor estabelece, está condicionado às escolhas que a escola faz. Buscar estratégias ousadas que desestabilizem lugares e maneiras difundidas de trabalho com o texto, como o literário, é percorrer o caminho de uma sequência desbravadora e reflexiva.

Com isso, ainda podemos entender que a liberdade interpretativa do leitor demonstra-se relativa, visto que o que se oferece para que seja conhecido afasta-se de práticas que coloquem o texto literário como centro dos estudos. Não se pode desconsiderar que a literatura é um saber escolarizado; trata-se, pois, da inadequada escolarização do trabalho com o literário. A esse respeito, Magda Soares (2011) comenta:

O que se pode criticar ou que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2011, p. 5-6).

Ao se pensar em um projeto que busca interligar literatura e educação, alguns questionamentos sobre a pedagogização da leitura e da literatura foram surgindo, colocando em pauta o letramento literário. A escolarização da leitura literária é inevitável se se pensa em aprofundar as possibilidades linguísticas e interpretativas de um texto de natureza estética. O que não se pode perder de vista, como alerta Soares (2011), é que há na leitura literária uma função ou funções (que de modo algum deve ser tomada de maneira assistemática), bem como aspectos que vão além da fruição, ou dos simples exercícios interpretativos. O que se deve negar, rechaçar das práticas escolares, é considerar o ensino de língua materna e respectivamente da literatura, meros princípios de reconhecimento e reprodução, ou seja, promovê-los como objetos artificiais e instrumentais, que leve apenas à simples codificação/decodificação.

Para auxiliar no afastamento dos pressupostos de leitura que foram apresentados sobre a alfabetização, surge na década de 80 o termo “letramento”. A esse respeito, Joseane Maia (2007), citando Matêncio e Soares, afirma que

O termo é uma tradução da palavra inglesa *literacy*, que significa "estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 1986: 2) ou ainda, "conjunto de práticas discursivas, formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e pela escrita, que se relacionam à visão de mundo das comunidades, suas crenças e valores particulares" (MATENCIO, 1994, p. 20).

Soares (1986) demonstra que o termo letramento é diferente de alfabetização, pois dominar os conceitos de ler e escrever não garantem a prática discursiva da escrita e da leitura. Letramento passa a atender de maneira mais coerente ao que se tem exigido em termos de formação dos alunos nos anos iniciais de sua escolarização. Apesar de ser um objeto comum nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura não se dá durante a alfabetização, podendo nem se dar depois dela, mas encontra-se amparada na formação dos professores.

Um descompasso é evidenciado, já que é no espaço de sala de aula que condições adversas se fazem refletir: há transmissão de conteúdos dispensáveis, embora se omitam os significativos; há um estímulo para que o aluno se expresse com suas próprias palavras, mas ainda se respalda nas respostas dadas pelo autor do livro; faz-se uma louvada apologia à leitura de livros, mas a prática não convence, já que em alguns casos se comprova que o professor não é leitor. Muitos outros exemplos poderiam ter sido citados, mas eles se

destituem de valor se se busca condenar o professor em suas práticas educativas. Há um espaço entre a sala de aula, lugar de trabalho e consolidação de conhecimentos sobre a linguagem, e o lugar de formação dos profissionais, que é a universidade.

Como se tem trabalhado nos cursos de formação? Quais encontros entre teoria e prática estão sendo respaldados nas universidades? As vertentes de ensino tradicionais convivem com as mais atualizadas? Existem políticas que motivam a formação continuada de professores voltada para o ensino de literatura?

São muitas as perguntas que devem ser feitas, embora para algumas delas já se tenham algumas respostas, como a resposta-denúncia de Matencio (1994):

Na realidade, poucos têm sido os resultados que as alterações nos rumos dos estudos da linguagem e aprendizagem trazem efetivamente para a grande maioria dos cursos de formação de professores e conseqüentemente para as nossas salas de aula (MATENCIO, 1994, p. 89).

A formação que se oferece nos cursos de Letras e Pedagogia, bem ou mal, propicia uma bagagem de conteúdos relacionados à literatura que deveria sustentar um ensino mais eficiente. Da mesma forma, o professor conta com uma vasta bibliografia para alimentar seus conhecimentos na área. Isso tudo, entretanto, parece não resolver a crise, pois, ainda que de posse de todas as referências necessárias, o professor permanece desorientado quanto ao modo de organizar experiências a elas atinentes em sala de aula.

São por essas vias que o presente trabalho nasce de uma inquietação enquanto professor em busca de formação e que, amparado por leituras críticas e teóricas, tenta revitalizar o sabor da leitura literária na escola. Sendo assim, as leituras aqui compartilhadas e que vinculam ao trabalho ensejado não são, nem poderiam ser, normativas; antes se enquadram numa posição de valorização e provocação. Valorização por entender que toda prática é promotora de mais e mais leituras que, no sentido amplo na qual vêm sendo dotadas, não se limitam ao purismo literário e de maneira alguma também não se restringem às práticas desestabilizadoras de uma *literariedade* de textos artísticos que entram pelas portas das escolas e chegam à sala com ares de uma leitura sem empolgação, pouco envolvente e sem respaldo da crítica.

Isso é provocativo porque não se dá de maneira unilateral, impositiva ou enformada, mas concebida pela observação das novas realidades que estão em construção – nas quais se inserem também o aluno e as visões sobre a infância. Trabalhar com o texto literário é provocativo em suas esferas de mediação e recepção. Para quem deseja percorrer a prática do ensino de literatura, sobretudo para crianças em plena formação, não deve se contentar apenas em sugerir textos de valor reconhecido pela crítica, o que fazem muitas

vezes os livros didáticos, mas buscar, através do trabalho que é operado a partir deles – na e para a realidade dos alunos –, possibilitar o engajamento dos novos leitores em práticas de leituras que se relacionam entre si.

A recepção situa-se em contato com as dicotomias sociais que enfrentam cotidianamente as pessoas. Pensar em formar cidadãos é pensar também nas contradições, desmotivando o olhar do simples fazer. Daí a prática se torna provocativa, envolvendo concepções que estão para além da leitura de um texto, de modo a abrir-se para os signos sociais. O “ser” e “estar” no mundo não são legados apenas de uma filosofia, mas também de uma esfera pedagógica de leitura que espera a contrapartida, o diálogo, as aproximações, assim como o afastamento, as contradições. São as pessoas que leem que fazem a roda do conhecimento girar. Se a linguagem literária ainda for um agravante para o descortinar do mundo feito palavras, já se perdeu uma das principais entradas para ser e estar no mundo.

2.2 O PROFESSOR LEITOR DE LITERATURA: UMA CENA DE MUITOS ATOS

Como já discutido no capítulo anterior, a leitura enquanto prática escolar não se limita em si mesma, pois sem um combate à alienação, sem a participação na história da leitura, sem levar ao posicionamento por meio da linguagem, ela não garante aos sujeitos a plena inserção no mundo das práticas sociais, o qual tem a escrita como caminho de acesso. Se nessa mediação, a escola se furta a contribuir com esse alçar a novos patamares da linguagem, os indivíduos serão passivos, capacitados apenas como leitores, e não como leitores críticos. Da mesma forma, os professores que defendem a leitura, mas não a torna prática recorrente em suas experiências pessoais e profissionais, garantindo, portanto, a adequada orientação e engajamento com a leitura enquanto ferramenta que forma a si e ao outro, não haverá garantias de que se buscará o movimento e o diálogo entre teoria e prática, como evidenciado também por Lajolo e Zilberman (1988, p. 112).

Em suas discussões sobre a importância da formação dos alunos, Lajolo (2010) menciona que “o professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (p. 108). São muitas as expectativas que recaem sobre o professor que deseja um trabalho enriquecedor com a literatura de maneira efetiva e afetiva. Sua prática sozinha não garante um trabalho consistente, o que implica que para se pensar em formação de leitores em idade escolar, sobretudo no Ensino Fundamental, é necessária a contrapartida de leitores críticos, assim como, de modo urgente e evidente, um nível maduro de formação que não pode estar distanciado da experiência da leitura.

Afinal, não seriam estas mesmas práticas que se esperam dos alunos? Isto é, que o leitor perceba que as práticas sociais de leitura e escrita envolvem muito mais do que um nível operativo com o sistema linguístico (codificar/decodificar); que tais práticas são de natureza interativas e culturais, assim como historicamente situadas; que o sujeito se apropria da linguagem para se expressar, para criar redes de significações, estabelecendo diálogos na relação eu-outro; que se lê com muitos outros objetivos do que simplesmente comunicar-se, mas para buscar informações, entreter, tecer noções complexas de conhecimento, conhecer formas de arte, romper com formas regulamentadas de discurso. E por tudo isso, que a leitura não se finda na simples prática de ler, nem mesmo com a alfabetização, ela é consequência da linguagem, e se volta para o homem em suas relações diárias de afirmação e rejeição, do que muitos consideram a própria humanização.

É nesse sentido que o letramento literário pode ser resgatado, ou seja, “trata-se da apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos.” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67-68).

Se tais atitudes são solicitadas de um leitor crítico, inevitavelmente é esperado que o professor ocupe um lugar dialético e metalinguístico de ensino. Dialético porque sua prática não se fecha em um “como”, seguindo piamente manuais e livros didáticos, nem mesmo documentos orientadores como os PCN. Afinal, tais documentos já se mostraram incipientes em seu fazer com o texto literário. No caso dos PCN, o quadro das generalizações é que demonstra os antagonismos em relação à leitura. Se, por um lado, considera-se o texto literário importante para o desenvolvimento do gosto pela leitura, tecendo críticas contra as “receitas desgastadas do prazer do texto” (p. 37), e saindo a favor de “uma forma específica de conhecimento” (p. 37), por outro se volta para ensinamentos orientadores de conduta, inscrevendo-se em uma tradição escolar que busca evitar riscos, problemas, desvios, defasagem de leitura, e por isso sugere em seus pressupostos que: “Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva (...)” (p. 71).

É nesse pêndulo entre a mediação sustentada como coerente para a escolarização, sem riscos de desvios, e a busca pelo prazer, porém vista como esvaziamento de encaminhamentos mediadores, que as generalizações se prefiguram em tal documento. Nesse sentido é que deve ser dialogal a prática do professor, pois em sua atuação o sujeito leitor caminha por trechos ainda difusos. É na e pela abertura do diálogo que o professor irá

construir relações com o texto literário, tangenciando ou se afastando de pressupostos, mas sempre perpassando discussões com o que considera ser ensino de literatura, o que lê sobre tal prática, qual o público que exerce essa prática e, principalmente, quais motivações e perspectivas estão em jogo.

Por ser metalinguístico, o professor não está distanciado de ser leitor, ocupando, em verdade, ao mesmo tempo dois lados importantes para a sua visão de aprendizagem da leitura: ao se ensinar, também se torna aprendiz. É na metalinguagem de seu fazer, isto é, possibilitar por meio de sua prática leitora o engendramento de práticas significativas de leituras na vida escolar dos alunos, que estariam sendo construídas as pontes para a leitura de caráter “transitivo” nos processos de mediação escolar, como enfatiza Martins e Versiani (2014). Mediações são, segundo elas,

Processos pelos quais o professor assume papel de destaque, ciente de que colocar-se nesse lugar exige, antes de tudo, saber por que ensina literatura. Tendo-se clareza disso, com certeza, abrem-se perspectivas de como ensinar. Nos debates com professores sobre o ensino de literatura, nem sempre se coloca essa condição de precedência do porquê em relação ao como. Talvez essa seja a principal razão de tantos desencontros entre leitura literária e escola (MARTINS; VERSIANI, 2014, p. 19).

Nesse sentido, podemos concordar com Matêncio, quando menciona que as pesquisas nas áreas da Linguística, da Sociolinguística, da Análise do Discurso e da Psicolinguística têm contribuído para o debate sobre o ensino de língua, embora os avanços sejam tímidos quando se tenta convergir teoria e prática. De modo mais marcante, um dos aspectos mais conflitantes “na relação entre ensino e aprendizagem nos graus iniciais e o estudo da linguagem e da aprendizagem na universidade encontra-se na formação dos professores.” (MATENCIO, 1994, p. 84).

A organização curricular dos cursos de Letras tem permitido, conforme evidenciado pela autora, apenas incursões superficiais das diferentes abordagens sobre o ensino e a aprendizagem sobre a língua. As tentativas de aplicação da teoria existem, embora pouco tenham sido as contribuições na formação teórico-metodológica dos cursos de formação dos professores, e conseqüentemente tais contribuições raramente chegam às salas de aula. A questão, porém, não pode ser analisada fora do contexto brasileiro, em que se faz urgente a implementação eficaz de políticas de formação de professores.

Tais equívocos parecem contrários à formação para a sensibilidade que a literatura permitiria. A força organizadora e humanizadora da literatura, como defendido por Antonio Candido (2004), patenteia a noção de que não se ensina literatura, aprende-se com ela. Embora isso seja verificável, não quer dizer que a literatura, enquanto força organizadora e

atuante no subconsciente, na subjetividade e no direito à fabulação, esteja em função da autossatisfação comunicativa. A leitura literária permite o compartilhamento dos modos de compreender o mundo, a vida, a relação com o outro. E é por isso que se advoga em favor de leituras maduras, com vistas à leitura crítica e prazerosa, redimensionando as noções formativas, pois o profissional que podemos chamar de professor leitor “terá mais condições de despertar, nos seus alunos, o interesse e o prazer pela leitura do que aquele que não lê ou privilegia muito pouca as aulas de leitura.” (BRAGATTO FILHO, 1995, p. 86).

A familiaridade com os textos, a maturidade enquanto leitor, as suas histórias de leituras, o seu percurso formativo, são todos protocolos imprescindíveis para a mediação com a leitura literária. Operar nessa natureza de vinculação, de transitividades e de potencialização da leitura é também pensar na relação proximidade – afastamento.

A leitura que o professor realiza deve ser empolgante e apaixonada, mas não deve turvar a própria leitura dos alunos. Na teia da relação do texto-leitor, pressupõe o diálogo, a relação que é estabelecida entre um leitor em formação (aluno) que lê uma obra, para um leitor que instrumentaliza sua leitura (professor). A leitura especializada que o professor possa vir a adquirir em sua prática de ensino termina no contato estabelecido pelo potencial leitor com a obra. As balizas da relação (texto-leitor) em espaços formalizados de ensino estão na mediação do professor, mas também em seu afastamento, possibilitando que o sujeito se insira nas significações projetadas pela palavra.

Isso não significa que o professor seja mero coadjuvante, pois, se assim o fosse, lhe competiria apenas sugerir leituras. Sua intervenção como mediador garante um trabalho efetivo com a obra literária, o que não significa fechamento de etapa, de sentidos, como se o trabalho findasse com a leitura e discussão das obras. Há, portanto, um grave problema quando a leitura especializada do professor é orientada apenas por noções teóricas de documentos formativos, como o livro didático. A literatura não se sujeita ao fechamento; ela está aberta ao questionamento, e disso decorre que a sistematização apregoada por muitos manuais distorcem essa perspectiva vital da literatura, deixando evidente uma leitura autorizada. O aluno que foge à resposta desejada ou encaminhada estaria cometendo desvios, erros interpretativos, subjetivando a leitura. É para combater essas habilidades “adequadas” do que se espera formar de alunos leitores de literatura que o professor deve, sim, estar preparado teórico, crítica e metodologicamente.

A especialização da leitura literária é uma tarefa de formação que corrobora as leituras do professor em contato com a literatura. Ao instrumentalizar sua leitura para dela fazer ponte de construção formadora, ele se forma e se imbuí de criar perspectivas teóricas e

metodológicas. Mediar leituras não significa impor pontos de vista, e sim tecer caminhos que aproximem o leitor da autonomia crítica, em que se pressupõe um resgate das experiências do “professor-leitor”, como menciona Bragatto Filho (1995).

Outro ponto de partida para os professores no seu trabalho com a literatura são as escolhas feitas pelos alunos. As opções de leitura revelam bastante a situação em que se predica o ato de ler. Entre o que se prescreve na escola e o que se pratica não parece haver uma sintonia. Volta-se então a um velho binômio quantidade/qualidade. Muitos especialistas defendem que nunca se leu tanto como agora, sobretudo no *boom* da efervescência cultural, potencializada pelas novas tecnologias, em que as promoções culturais, de entretenimento, de propagação da indústria do livro ganham espaço no gosto das novas gerações: são feiras, encontros, diálogos com autores nas livrarias, blogues e *sites* de divulgação e discussão sobre livros literários, aplicativos para *downloads* de livros digitais, dentre outros. Sendo assim, é notória a preferência pelos autores contemporâneos, sobretudo daqueles que aliam suas produções aos mecanismos da divulgação em massa, como *sites*, editoras de grande prestígio.

A literatura dita “infantojuvenil” é a que mais tem se fartado de obras que orientam suas produções para um público, sintonizando suas temáticas ao interesse de seu público leitor. Haveria qualidade estética em tais produções? É possível realizar um trabalho enriquecedor com tais obras em sala de aula? Por que distanciar tais obras da literatura tida como canônica nas aulas de literatura? As literaturas tidas como “massificantes” não produzem encaminhamentos e discussões válidos para a literatura como prática social e construção de sentidos?

Longe de serem resolvidos tais conflitos, já que a escola ainda precisa de um longo período de discussões e adaptações para se aproximar dos diálogos ora convergentes, ora desconexos sobre seu papel na formação dos indivíduos, e que não se assenta numa base de interpretação simplista do formar cidadãos críticos. A escola deixou de ser o único espaço de mediação das leituras, o que implica fenômenos novos a serem pensados, sobretudo em relação ao alargamento social da leitura, as representações, crenças e valores sobre o ato de ler e, principalmente, em relação ao prazer pela leitura de formação (orientada) e às leituras de prazer imediato.

Como se enquadraria a mediação do professor em terrenos tão complexos? Como assegurar a ampliação do letramento literário para grupos diversos e para além de suas práticas? São indagações como estas que expõem a necessidade da reformulação de pressupostos, pois não há garantias de leituras efetivas na vida das pessoas, embora a literatura sempre fale alguma coisa a qualquer pessoa, como assegura Antonio Candido

(2004). Ao professor é assegurado o papel de mediador e, como já discutido, isso não é legitimação de autoridade sobre o ler, é antes a intensa responsabilidade de entrar em processo, de não desconsiderar sua formação nem a do outro, afinar e desafinar em suas escolhas, mas nunca se esquecendo do porquê, em contrapartida ao como.

Partindo das preferências do leitor, o trabalho deve orientar-se, de maneira dinâmica, do próximo para o distante no tempo e no espaço. Isto significa optar, primeiramente, por textos conhecidos de autores atuais, familiares pela temática apresentada, pelos personagens delineados, pelos problemas levantados, pelas soluções propostas. A seguir, gradativamente, vão-se propondo novas obras, menos conhecidas, de autores contemporâneos e/ou do passado, que introduzem inovações em alguns dos aspectos citados. Estes procedimentos, inusitados para o leitor, rompem sua acomodação e exigem uma postura de aceitação ou descrédito, fundada na reflexão crítica, o que promove a expansão de suas vivências culturais e existentes (AGUIAR, 1988, p. 25).

Assim, é importante apresentar novas possibilidades e perspectivas para os alunos, levando em consideração aspectos linguísticos e formais da língua, ao passo em que se prepara o aluno também para a formação enquanto leitor menos ingênuo e capaz de perceber as entrelinhas e outras informações que transcendem o primeiro momento de leitura, como as operações que se dão nas escolhas, nas ausências e nas possibilidades da palavra potencializada.

Desta forma, será dado um passo importante para que, ao se deparar com a polissemia inserida em obras de maior complexidade, o leitor tenha condições de descobrir veredas pelo caminho antes reto, a partir da visão que vem se construindo, ampliando e aprimorando em cada discussão, sejam elas em espaços com maior ou menor grau de mediação pelo professor. Por isso é que a ausência do professor-leitor-mediador é sentida na leitura cujo trabalho interpretativo se inaugura pelo questionamento. Se é lacunar, aberta aos sentidos, as primeiras verdades inquestionáveis, que podem chegar por vias escolares, convencem o leitor no primeiro encontro, pois não haverá refutação; ao contrário, o que poderá ocorrer é a mais natural acomodação do saber.

3 POESIA E ENSINO

3.1 HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL: BREVE PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO

A história que se construiu sobre a literatura infantil apresenta muitas formas e caminhos, embora se tenha chegado em um momento, sobretudo no século XX, a uma definição animadora sobre fomentos de leitura na infância que não se prendessem a aspectos voltados para a força impositiva da pedagogia.

Nesse sentido é que se resgatam, por meio da constante renovação de valores em nossa sociedade, as formas de conhecimentos que estão ligadas historicamente e ideologicamente ao momento e às circunstâncias aí envolvidas – incluindo os destinatários desse tipo de texto.

A modalidade literária a que se tem chamado de literatura infantil recebeu nos últimos anos uma merecida atenção de intelectuais e formadores, já que carrega em suas particularidades aspectos que tentam veicular um determinado tipo de texto ao que se entende por infância. A esse respeito, Regina Zilberman inventaria alguns aspectos da gênese histórica dessa literatura, com especial destaque à valorização da infância no cenário burguês e à conquista do espaço da criança na cena familiar, antes tratada com descaso. É, segundo a autora, no final do século XVIII, bem como no fim da Idade Média, que ocorreu “a decadência das linhagens e desvalorização dos laços de parentesco, dando origem a uma modalidade familiar unicelular, amante da privacidade e voltada à preservação das ligações afetivas entre pais e filhos.” (ZILBERMAN, 1987, p. 5).

Se antes a infância não era entendida em seu aspecto necessário para as manutenções sociais e laços de poder, em que pese a naturalidade da formação como algo que se dava sem instituições, ela passa a ser encarada como preponderante para a inserção em uma sociedade que renovava seus mecanismos de poder e de dominação. Para a criança burguesa sua inserção dava-se em contato com as vivências e experiências adultas sem contar com uma tutela familiar. A criança afastada dos núcleos de poder estava encarcerada em um processo também de desvalorização infantil, já que, como assinala Zilberman (1987), o intenso processo que se deu na virada do século entrelaçou a criança às ferramentas produtivas da industrialização, tendo o trabalho como força engendradora. O sem-número de crianças que eram utilizadas para trabalhos nas fábricas se juntava à pouca atenção dos pais, que também eram submetidos aos processos industriais e de proletarização.

É nesse contexto que surge a literatura infantil: seu aparecimento, porém, tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Por sua vez, sua emergência deveu-se antes de tudo à sua associação com a pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converter em instrumentos dela. Nega-se, portanto, a essa literatura um caráter estético, artístico (ZILBERMAN, 1987, p. 3).

A nova valorização da infância nesse período gerou união familiar e nova mentalidade para o entendimento do universo infante, embora tenha surgido com ela os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e formas de manipulação da emoção.

Assim, literatura e escola, tendo surgido a primeira e reformulada a segunda, aparecem aptas para cumprir seu papel em relação ao novo entendimento dada a formação infantil.

Estabelecido o diálogo com a criança e suas necessidades, faltavam ainda mecanismos que pudessem orientar os fazeres da criança na sociedade: formá-la em princípios, valores e condutas reconhecidas pelo meio social. Disso decorre que o entendimento do que seja verdadeiramente infantil está ligado, como mencionado, a um princípio que mostra a preponderância das motivações pedagógicas sobre as literárias. Inserida em um contexto de necessidades formativas e instrumentalizadas, a literatura incorporou formas de conhecimento que desestabilizaram a noção de literatura como arte.

Em meio às discussões que se fizeram na gênese de seu surgimento, passados três séculos, a polêmica ainda permanece, pois traz levantamentos sobre a natureza das produções, dos seus aspectos formais e de suas finalidades: afinal, a literatura infantil pertenceria à *arte literária* ou à *área pedagógica*?

Longe de serem resolvidos os questionamentos consequentes dessa dualidade – existe ou não uma literatura infantil?; ela se obriga a manter vínculos com a pedagogia?; ela trai o leitor já que não tem voz nesse discurso? – o que se pode assinalar é que entre os dois extremos há uma variedade enorme de construções literárias que se revezam ou se misturam em suas intenções (divertir e ensinar), de modo que o rótulo literatura infantil acaba por abarcar as duas modalidades, que, como se observa, são bem distintas. Como reitera Nelly Novais Coelho (2000),

Entretanto, se analisarmos as grandes obras que através dos tempos se impuseram como 'literatura infantil', veremos que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas (embora limítrofes, e a mais das vezes, interdependentes): a arte e a da pedagogia. Sob esse aspecto, podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência do mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia (COELHO, 2000, p. 46).

Cabe ressaltar que as escolhas de escritores por uma dessas orientações básicas – ou pelas duas – não depende exclusivamente de uma decisão pessoal, já que em um momento de intenso incremento de práticas sociais como o que atualmente vigora, a influência do momento histórico é decisivo para a permanência de valores que estão imbricados nas concepções de mundo de uma sociedade. Entra no cenário o papel da mediação, que se torna essencial para equacionar problemas dos excessos e equívocos que se proliferam na produção infantil mais recente. Nesse aspecto, cabe considerar a afirmativa de Zilberman (1987, p. 14):

“Cabe-lhe, pois, ser literatura, e não mais pedagogia. Neste aspecto cabe dizer que o sucesso do livro dependerá de sua orientação.”

Embora seja válida a marcação das duas realidades (pedagógica e literária) como sustentações da literatura para crianças, há alguns aspectos que precisam ser levados em consideração para que se entenda melhor as nuances desse processo.

O primeiro fato a ser considerado é que a literatura dita infantil melhor corresponde a uma visão adulta, que acolhe para a visão de mundo da criança aquilo que considera relevante enquanto temas e abordagens constituintes de um universo infantil. O destinatário não participa das escolhas de seus próprios textos, nem os cria. Há uma pré-formulação que busca a comunicação de uma sociedade ideal que se espera alcançar. Prevê-se aí uma comunicação inequívoca de valores que se deve introduzir, em que o discurso se volta para um destinatário já reconhecido. Opera-se, então, um lugar de formulação que passa a crer que, por meio do processo educativo, indivíduo e meio social “tornam fatores ajustados porque este último, representado principalmente pela escola, fornece as condições pelas quais o indivíduo se realiza sem entrar em choque com a organização social.” (ZILBERMAN, 1987, p. 42).

O segundo aspecto é que a tipologização¹⁸ de obras voltadas para o público infantil trouxe para dentro da literatura problemas concernentes à pedagogia, o que implicou uma triagem sistemática sobre o que a criança deve saber, assim como atitudes condizentes com a época inserida. Formavam-se e se adaptavam obras como se fossem manuais de valores morais, éticos. Mesmo a literatura com aspectos mais voltados para a valorização da imaginação e fantasia, como os contos, as novelas de cavalaria e as fábulas, eram dotados dessa vestimenta formativa. Para citar os mais clássicos, os irmãos Grimm e Charles Perrault colecionavam histórias folclóricas que foram adaptadas para servir a outros intentos. Em outros países também se verificou essa tendência, mas com construções renovadas, graças às incursões de: Andersen, Carlo Collodi, Amicis, Lewis Carroll, Mark Twain, Charles Dickens, dentre outros.

No Brasil, o destaque recai sobre o aparecimento das obras de Monteiro Lobato, criando uma divisão entre as obras anteriores e as subsequentes. José Nicolau Gregorin Filho refere-se a tal fato afirmando que:

¹⁸ O termo refere-se a tipos de textos com determinadas características. Por exemplo, o texto infantil, que reúne características próprias tais como o uso de linguagem acessível, ilustrações, prefigurações temáticas, orientações didáticas, dentre outros.

Na educação e na prática de leitura no Brasil, do final do século XIX até o surgimento de Monteiro Lobato, os paradigmas vigentes eram o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e o moralismo religioso, com as exigências de retidão de caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza do corpo e da alma em conformidade com os preceitos cristãos (GREGORIN FILHO, 2009, p. 28).

Por outro lado, se tal aspecto era claramente visto nos séculos anteriores, no contexto atual, em que a produção das obras se realiza sob o peso da democratização do saber e de ciências que buscam validar a infância em seus aspectos psicológicos, afetivos e sociais, existe uma advertência muito séria em relação às leituras que circulam e que têm a ver com a gênese da literatura aqui discutida: o didatismo que orienta a manipulação dos textos na escola acaba sendo responsável pela insensibilidade ao poético, manifestada pelo desinteresse do aluno.

Disso ainda decorre que a escolarização do saber, como afirma Magda Soares (2011), não contradiz as afirmações de que o texto literário deva ser parte das investidas pedagógicas da escola. O saber, o conhecimento e as formas de incorporação de qualquer arte, sejam elas literárias ou não, entram pela escola e se escolarizam. Como se pôde verificar, a filiação da literatura infantil com a escola não é fenômeno recente, mas nasce com a própria construção do ideário infantil e com a multiplicação das instituições formativas. Ligar literatura a pedagogia não pode ser sinônimo de desmerecimento da literatura. Muito pelo contrário, a escola cumpre um papel formativo importante na vida das pessoas e faz circular leituras. Há na literatura infantil um fenômeno único: destinada para crianças em processo de formação escolar. O que não se pode é desmerecer o ato formativo que desconheça a importância da escola e seus processos de engajamento com o saber. Sendo assim, tal engajamento não isenta a escola da adequada escolarização da leitura literária. Magda Soares (2011) defende que

O termo escolarização é, em geral, tomado em sentido pejorativo, depreciativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais; não há conotação pejorativa em “escolarização da criança”, em “criança escolarizada”, ao contrário, há uma conotação positiva; mas há conotação pejorativa em “escolarização do conhecimento”, ou “da arte”, ou “da literatura”, como há conotação pejorativa nas expressões adjetivadas “conhecimento escolarizado”, “arte escolarizada”, “literatura escolarizada”. No entanto, em tese, não é correta ou justa a atribuição dessa conotação pejorativa aos termos “escolarização” e “escolarizado”, nessas expressões (SOARES, 2011, p. 4).

As novas forças atuantes de um pensamento crítico fazem prevalecer, com o merecido destaque para o século XIX, as modificações na concepção de educação, de literatura e de leitura. O legado deixado pelas visões sobre a infância do século anterior está

latente nas criações literárias contemporâneas, pois cada vez mais se vê menos a preocupação com a transmissão de valores e mais a busca pelo estímulo à criatividade, a conceitos que buscam novas formas de ver o mundo e, a partir dele, pensar, agir, criar e posicionar-se.

A literatura infantil deve ser, portanto, dialética, promover mutações. Ela se torna desfigurada quando perde aquilo que lhe é caro: a invenção da linguagem. Só mesmo em sua natureza que aspectos díspares podem ser unidos, tornados diálogos em plena pulsação social, em que a obra também se revisa, se remodela, transforma-se ao longo do tempo, abrindo a uma só vez a consciência do mundo e a matéria literária.

Assim, desfazem-se alguns equívocos, pois não é na função pedagógica que a literatura mantém laços com o conhecimento, e sim na forma de ser literatura, isto é,

toda *leitura* que, consciente ou inconscientemente, se faça com a essencialidade do texto lido, resultará na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor; resultará na *representação* de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente. Daí se deduz o poder de fecundação e de propagação de ideias, padrões ou valores que é inerente ao fenômeno literário, e que através dos tempos tem servido à humanidade engajada no infindável processo de evolução que se faz avançar sempre e sempre... (COELHO, 2000, p. 40, grifos da autora).

A leitura do texto dirigida à criança não é pedagógica porque incute padrões, mas porque os discute com ela, tornando-a ativa no processo de leitura. Na medida em que tivermos a obra literária realizada por palavras, ela se fundará pela abertura, abrigando níveis diferentes de leitura, obrigando a cada momento a ser única, original, imprevisível, plurissignificativa, multivocal. Enfim, para levar a cabo a importância de ser da literatura no século XXI – em que a produção e recepção, crítica e teórica, estão em profundas mudanças –, ler, produzir e mediar literaturas infantis é um ato de resistência, pois os valores (sociais e literários) estão em renovação transformadora.

3.2 O HAICAI COMO LITERATURA INFANTIL: “É PRECISO (TRANS)VER O MUNDO”

As lições de R.Q.¹⁹

Aprendi om Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):
 A expressão reta não sonha.
 Não use o traço acostumado
 A força de um artista vem das suas derrotas.
 Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.
 Arte não tem pensa:
 O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
 É preciso transver o mundo.
 Isto seja:
 Deus deu a forma. Os artistas desformam.

¹⁹ BARROS, 1998.

É preciso desformar o mundo:
 Tirar da natureza as naturalidades.
 Fazer cavalo verde, por exemplo.
 Fazer noiva camponesa voar - como em Chagall.

Agora é só puxar o alarme do silêncio que saio por aí a desformar.

Até já inventei mulher de 7 peitos para fazer vaginação comigo.

(Manoel de Barros)

O apelo à criatividade da metapoesia de Manoel de Barros ao propor um ver além, ou um ver com mais acuidade, delicadeza e sensibilidade as formas mágicas da vida captadas pela linguagem ao interpretar o mundo, esboça um sentimento de desnaturalização com as imagens construídas e petrificadas pela linguagem surrada do cotidiano. É no (trans)ver, que traz em si uma carga de sentido tão importante, a começar pela escolha da visão como redimensionamento das formas de lidar com as representações, que a musicalidade, a inventividade e a expressividade da poesia potencializam os sentidos e se (auto)renova, abrigando o acaso, a espontaneidade e o deslizamento de sentidos. O poema reafirma o compromisso com a arte ao sintetizar: “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.”

A poesia também deseja comunicar, mas é na partilha de sentidos que ela deseja se realizar, evitando, portanto, buscar a inteireza da interpretação, ou das intenções do que o texto quis dizer. O dizer de um poema não se encaminha pelo desejo do autor em veicular uma mensagem receptiva e passiva. Cada leitura comporta a possibilidade de participação, tirando da “natureza” suas “naturalidades”, transformando a leitura em jogo dinâmico, aliás, em jogo duplo: receber e refazer.

O ensino de literatura infantil e, de maneira mais flagrante, da poesia tem sido matéria de análise de muitos estudiosos: Joseane Maia (2007), Neusa Sorrenti (2009), Rildo Cosson (2006), Hélder Pinheiro (2007), Nelly Novaes Coelho (2000), Ivete Walty (1994). Dentre eles, destacam-se também os poetas Cecília Meireles, Mário Quintana, José Paulo Paes, que se preocuparam com o apagamento da poesia nas escolas. Hélder Pinheiro (2007), ao analisar e sugerir proposta de fomento dessa vertente literária, resgata em seus escritos a função social do poesia, que mesmo não ecoando com força e vigor nas salas de aula, como ele mesmo esclarece, denuncia de maneira séria o problema mais grave hoje enfrentado: a ausência de uma educação para a sensibilidade. Yunes (1988, p. 83) endossa essa denúncia ao solicitar: “O que eu pediria à escola... era considerar a poesia como primeira visão das coisas e mesmo veículo de informação teórica e prática, preservando em cada um o fundo mágico, lúdico, intuitivo, e criativo que se identifica com a sensibilidade poética.”

A educação para a sensibilidade parece estar albergada na vida vista por uma linguagem que não é a do dia a dia, pelo menos não aquela desvinculada de um olhar inaugural, de um ver diferente algo já conhecido, ou mesmo descobrir algo novo, desconhecido. A literatura acabou por ser marcada por uma linguagem metaforizada, específica, embora se possam defender as metáforas do dia a dia que circulam em nossas vidas. É o que afirma Walty (1994, p. 18): “A imagem, a metáfora, tem efetivamente seu espaço privilegiado na literatura, mas isso ocorre porque nossa sociedade extirpou o elemento poético do dia-a-dia e o controla à distância como se ele estivesse num zoológico ou num circo”. Quando se fala em linguagem figurada, a primeira associação que é feita é com a literatura, como se somente na literatura a prática de criar imagens por meio da associação de sentidos se desse a perceber. Isso cria um afastamento dos novos leitores, pois leva a crer a poesia como algo difícil, um enigma ou mesmo algo inatingível.

Ao contrário do que se possa imaginar e defender, mesmo que inconscientemente, a poesia nasce e se liga às atividades cotidianas, da vida pulsante, que é dada a todos, dos mais altos níveis econômicos aos mais baixos, pois ela não se vê ligada a uma cultura, ou a pessoas cultas. Ela é metafórica por sua vocação de integração na vida e com o mundo.

Mas não é só palavra... Poesia também é *imagem e som*. As palavras são signos que expressam emoções, sensações, ideias... através de imagens (símbolos, metáforas, alegorias...) de sonoridade (rimas, ritmos...). É esse jogo de palavras, o principal fator de atração que as crianças têm pela poesia, transformando em *canto* (as cantigas de ninar, cantigas de roda, lenga-lenga...). Ou pela poesia ouvida e lida em voz alta, que lhe provoque emoções, sensações, impressões, numa interação lúdica e gratificante (COELHO, 2000, p. 222).

O jogo poético da poesia como o haicai abre-se para os sentidos:

Este abacateiro²⁰
acende, ante a luz do luar,
suas suaves lâmpadas

(Jorge Fonseca Jr.)

Nas percepções do dia a dia, como a que sugere o poema, estimula-se o olhar de descoberta (“suaves lâmpadas”), da imagem da natureza transfigurada (“luz do luar”), criando pontes de imagens, despertando sensações. Daí a importância do jogo, que brinca com as percepções dos leitores. O jogo com o poema permite a desconstrução e a reconstrução, um exercício de liberdade poética.

²⁰ Cf. SAITO; GOGA; HANDA, 1990, p. 65.

Sabemos que os poemas infantis lançam mão das onomatopeias, aliteraões, compassos curtos, repetiões de vocábulo e rimas. Jogar e brincar com essas percepções constituiriam um trabalho mais interessante do que apenas deter-se em estatísticas (quantos verbos, quantos adjetivos há...) (SORRENTI, 2009, p. 12).

Assim, resgata-se o poder da palavra em criar. Não é por acaso que a palavra grega *poiesis* significa fazer. O poeta é, então, o criador, o “fazedor”, como menciona Walty (1994, p. 93).

Se são pelas vias da sensibilidade que irão se estabelecer critérios para dialogar com os alunos, isso já afasta os pressupostos moralizantes e didáticos que pouco ou nada contribuem para o gosto pela poesia. Tal postura é resquício de uma crença que acreditava que para se aproximar a criança da poesia bastava apresentar-lhe textos de qualidade. Essa noção credenciada pela crítica e pela teoria autorizadas acabava por satisfazer o professor em sala, vez que este não mais precisava se arriscar em propostas de ensino aventureiras, eximindo-se da tarefa de buscar novas práticas.

Nesse cenário entra a escola, pois “Do mesmo modo que a narrativa, a poesia para criança se viu e se vê ligada à escola. Destina-se, geralmente, à escola a tarefa de criar no aluno o gosto pela poesia. No entanto, ela pode ser, por vezes, responsável pelo *desgosto* da poesia.” (SORRENTI, 2009, p. 17).

O projeto que vem sendo construído, e que elege a poesia como estratégia de acesso ao texto literário, destina-se a alunos do segundo ciclo da Educação Básica. Tal escolha parte das discussões aqui já elencadas, mas de que podemos destacar a pouca familiaridade dos alunos com esse tipo de literatura. Embora demonstrem interesse pela leitura, ainda falta por parte dos “agentes escolarizadores” uma sistematização que extraia das milhares de possibilidades da poesia sua recursividade criativa que garanta a “literariedade”, ou o jogo em suas mil formas de jogar.

O primeiro contato que o aluno terá de maneira mais sistematizável com leituras de poesia geralmente vem por meio do livro didático, em que se incorrem processos mais analíticos do poema, buscando assim traduzir conhecimentos mais fixos. Nessa fase, mesmo que seja importante tomar o aluno como leitor crítico, as formas arraigadas de ensino tentam sistematizar conhecimentos, levando o aluno a acreditar que os exemplos são matrizes únicas para se apreciar e interpretar poesia. A passagem do primeiro ciclo, em que é evidenciada a ludicidade mais atenta, não pode ser mantida em termo de infantilização da criança. A leitura deve, portanto, ser mais gradativa, sem deixar o jogo poético cair no pueril, e evidenciando questões de sentido e sonoridade como suporte significativo. Aqui se instaura uma nova visão

da criança, que mesmo sendo importante engajá-la de maneira lúdica e criativa na linguagem poética, não se pode deixar de lado a importância de se formar também leitores mais autônomos.

Disso decorre que o haicai, aqui entendido como poesia privilegiada para a aproximação do leitor em suas incursões pelo mundo da palavra, ao contrário do que o título desta seção possa remeter, “O haicai como literatura infantil”, está para sustentar a visão dessa forma poética não como dedicada/construída para crianças, pois tomá-lo assim se mantém um rótulo, ou mesmo um pré-destinatário para esse tipo de poesia. O discurso que se defende é o da abertura das formas poéticas para as crianças e não a manutenção de aproximação de formas poéticas que têm como marco o endereçamento que amarra as possibilidades e temáticas. Ao se evitar uma visão estereotipada de poesia e seus leitores é que, de fato, se inaugura um círculo de leituras para crianças, e por isso o haicai pode ser uma literatura infantil.

O haicai como literatura infantil desfaz o discurso da literatura para crianças, ou mesmo poesia para crianças, e, ao pensá-la como literatura infantil, atende antes ao propósito de desconstruir uma visão que estabelece leitores para suas leituras. Como já ficou evidenciado nas discussões desse trabalho, a leitura endereçada comporta muitos problemas, a começar por uma visão de infância como lugar privilegiado para ensinamentos de ordem moral e civilizadoras.

Estabelecendo que a poesia dialoga de muitas e diversas formas com a criança, desde estado de espírito, conflitos, e sentimentos, os mais variados temas que perpassam os três versos, ou mesmo que mudam ao longo deles, demonstram a não adequação ao leitor, pois a literatura não serve a leitores, ela os incita por meio da palavra.

Gota a gota o sol²¹
 pouso o entardecer
 nas flores da noite

(João das Neves)

O mergulho no texto poético costuma ser mais intenso do que em relação à prosa pela condensação das emoções, da síntese das ideias, das imagens projetadas e associações, dos intertextos. É o que se observa pela passagem que se dá nos versos acima, cujas imagens cuidadosamente condensadas e imagéticas reinauguram uma forma de compreender os fenômenos do mundo.

²¹ Cf. SAITO; GOGA; HANDA, 1990, p. 64.

Defende-se aqui, portanto, o contato estético dos alunos com as obras, com o texto, com a poesia, e em princípio único com a estética da arte literária, ou seja, a palavra que se prefigura, transfigura em aspectos estilísticos, composicionais, de sentido, de sensibilidade e de emoção. Sem esse olhar para a poesia como artefato artístico e humano, a poesia vai se enquadrando em formas presas, estáveis de análise e de interpretação como a métrica, o verso, a rima, as figuras de linguagem, dentre outros. Não se pode negar a importância desses aspectos. Porém, elegê-los isoladamente como sobredeterminados às nuances de sentido da palavra, é voltar a poesia para uma forma que serve bem apenas ao ensino.

“Desformar” assim a palavra atende não somente à necessidade de dar contornos mais sensíveis e criativos ao ato poético, mas também rever as possibilidades de ensino da poesia, ou seja, desatá-la da pedagogia do visível em busca da arte do sensível. Só assim os alunos deixarão de olhar para a pedra e ver pedra mesmo.²²

3.3 DO HAICAI AO TEXTO PUBLICITÁRIO: LEITURAS APROXIMADAS

Aproximar epistemologicamente diferentes leituras é entender que a leitura, sobretudo a literária, envolve múltiplas habilidades intelectuais e estéticas. Isolá-la em saberes seria considerar a literatura distante de suas manifestações no campo social. Num nível de interação social como defendido por Bakhtin, pela teoria da recepção e na perspectiva semiológica da linguagem, é passar a entender que:

Vivemos, pois, em uma sociedade que se faz signo a ser decodificado. Cada época e cada grupo social têm suas próprias formas de discurso, pois o signo e a situação social em que se insere estão indissolivelmente ligados, determinados pelo horizonte social dessa mesma época (BAKHTIN, 1997, p. 9).

Trata-se de uma didática de leitura que busca os intercâmbios, a interdisciplinaridade, a confluência de saberes e, sobretudo, a interação social constitutiva da linguagem. Nesse sentido, devemos concordar com Graça Paulino (2014) quando afirma que:

Numa perspectiva contemporânea, que leva em consideração agora os diferentes discursos, e não apenas o literário, como sistemas complexos, cuja natureza não estaria previamente estabelecida, mas apenas apontando redes possíveis de conexão, separar as habilidades cognitivas, afetivas, estéticas e as competências sociais, parece atitude pouco adequada. Diferentes domínios discursivos, entre eles o literário, se definiriam historicamente, tanto em nível de produção como em nível de recepção, pela motivação e objetivos predominantes, pelos valores sociais envolvidos, pela interação verbal estabelecida. Todos os domínios discursivos exigiriam e desenvolveriam habilidades complexas e competências sociais de seus leitores (PAULINO, 2014, p. 61).

²² Referência aos versos do poema "Paixão", de Adélia Prado (1991): “De vez em quando Deus me tira a poesia. Olho pedra e vejo pedra mesmo.”.

Ao mencionar as redes complexas de relação, a autora passa a entender que a literatura, enquanto forma de discurso, está, assim, como as demais formas discursivas que circulam em nossa sociedade, envolvida em estratégias de leitura, produção e recepção que, para além do cognitivo, exigem de seus leitores suportes mais interacionais e afetivos.

Dessa maneira, o presente projeto se assenta em bases de compreensão da literatura, e mais detidamente da poesia, na perspectiva semiológica, tendo, pois, como objetivo, transformar a aprendizagem no campo da leitura poética em prática cotidiana de intercâmbios e de coexistências de valores discursivos, que elegem a linguagem literária como pedra de toque para o engendramento de novas posturas de engajamento com textos que frequentam a nossa sociedade. Ao se eleger essa aproximação, entra-se no campo da semiótica, cujos pressupostos, como define Bordini (1993),

estão na teoria originária do chamado Círculo de Bakhtin, a qual defende a ideia de que a linguagem humana é um produto eminentemente social, decorrente do contato entre seres humanos e portador de valores das diversas classes da sociedade. Desse ponto de vista, a linguagem dá conta, ao mesmo tempo, da individualidade do falante, de seus interesses e projetos pessoais e da coletividade de que ele participa coletivamente (BORDINI, 1993, p. 132).

Por aproximar poesia e publicidade, este projeto passa a entender que todo o texto, independente do seu grau de realização artística, seja ele consagrado ou não, pode ser objeto de aulas de literatura, desde que seja visto na sua totalidade e que o professor esteja atento para o conjunto de normas que nele se configuram, sendo capaz de discriminá-las criticamente em contraste com os padrões estéticos e ideológicos do seu tempo.

Nesse sentido, não se estaria buscando valor literário nos gêneros da esfera publicitária, ou mesmo características publicitárias na leitura literária, mas reconhecendo a importância da confluência de leituras para a flexibilização das formas de conhecimento e, conseqüentemente, capacitando o leitor para a dinamicidade de relações que toda leitura impõe.

Entretanto, cabe discriminar que a aproximação que se busca entre o texto literário e os textos da esfera publicitária não vem afirmar o caráter de separação entre eles, como se um fosse arte, servindo a fins humanísticos e estéticos, e o outro pragmático, utilitarista, e atendendo a uma demanda mercadológica. É nesse sentido que vale a aproximação, pois se torna inviável manter as circulações de textos em nossa sociedade por processos demarcados pelos seus mecanismos de estruturação e funcionamento. É o inter-cruzamento discursivo que os aproxima, não o discurso de estrutura e funcionamento, mas o discurso da linguagem

entrelaçada por sua profusão na sociedade, sem obviamente que se perca na totalidade a natureza das relações que cada um deles (poema/publicidade) mantém em nossa sociedade.

Nesse intenso contato com textos, o perfil do leitor também se modifica. Para ser leitor nessa nova configuração, é preciso intensificar práticas de leituras, ler de maneira menos programada e modular, como querem os programas e currículos que pensam em habilidades e competências.

Há que se pensar em um projeto menos moldado de leitura, que apenas vise à esquematização dos modos de ler (ler para inferir, para criticar, para relacionar), e entrelaçá-los aos modos de ler que pululam na sociedade, que invadem a vida cotidiana das pessoas, que exigem relação, conhecimento, interação, desvio, rejeição.

Por isso não se pode negar que o desvendamento da multiplicidade de vozes em um ou mais textos circulantes no meio social promove a conscientização do sujeito para as ideologias a que está submetido. Desse modo, resgata-se a consciência dos textos publicitários de uma educação para o consumo. Atentos a essa perspectiva, os formuladores dos PCN criaram uma abertura em suas orientações para os Temas Transversais, que podem ser entendidos como uma relação entre teoria e prática no fazer pedagógico. Tais temas são compreendidos por possibilitarem discussões que se relacionem com os conteúdos das disciplinas de cada área, em uma perspectiva interdisciplinar. Circulam nesses temas tópicos como Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade e Cultura, e aquele que interessa exclusivamente a esta dissertação, o tópico Trabalho e Consumo.

Na discussão que o documento faz sobre Trabalho e Consumo, defende-se a formação do sujeito que saiba:

posicionar-se de maneira crítica em relação ao consumismo, às mensagens da publicidade e estratégias de vendas, compreendendo seu papel na produção de novas necessidades, assim como ser capaz de resolver situações-problema colocadas pelo mercado, tais como o uso das diversas formas do dinheiro, as vantagens e desvantagens do sistema de crédito, a organização de orçamentos (PCN, 1998, p. 38).

Assim, quando se elege uma determinada publicidade para se trabalhar em sala, como a que segue abaixo:



percebe-se que não basta apenas sugerir ou marcar para o aluno que se trata da venda de um pacote de aulas de inglês por uma dada empresa, aliás, nem a propaganda faz isso de maneira taxativa. Os elementos persuasivos direcionam um objetivo, mas não se pode parar apenas na intenção desse tipo de texto. Perde-se, com esses encaminhamentos, a possibilidade de se operar com a palavra, com a imagem, o som e mesmo com os sentidos. Ao se desconsiderar a configuração metafórica de “A passarela”, assim como o jogo metonímico evidenciado pelo “finger” por representar aquilo que se ensina, deixa-se de formar alunos com percepções críticas e estéticas. A propósito disso, a imagem também se articula nesse jogo de sentidos, pois não destoia da mensagem, e com a linguagem verbal cria operações de sentido que se complementam ao jogo textual das propagandas.

Santaella (2012) chama a atenção para o fato de que ler imagens não é uma tarefa fácil como podemos imaginar. Por isso, ela constrói uma abordagem teórica que venha corroborar os atuais estudos sobre a linguagem não verbal de textos publicitários. Para consolidar suas posições, apresenta o argumento de que a leitura não se realiza apenas pela manifestação de texto linguístico, mas também por meio de imagens. A autora ainda assegura que se o ato de ler se expande para as imagens, o leitor que aí se encontra implicado não é aquele que apenas lê livros, mas que é invadido pela diversidade de sinais e signos que estão em mobilização na sociedade, de maneira mais flagrante a internet e suas expressivas formas de lidar com o visual e a informação.

Contra os estudiosos que ainda reivindicam o ato de ler apenas atrelado para a decifração de estratos linguísticos, partindo, portanto, de uma decifração da sílaba, Santaella (2012) afirma que o processo de incorporação da imagem como parte das formas de leitura

²³ Disponível em: < <http://www.propagandaemrevista.com.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

que hoje vivemos não é recente, mas remonta a montagens de ilustrações, do tamanho das letras de tipos móveis, da diagramação, enfim, de métodos que foram sendo incorporados a textos de circulação intensa, como o jornal e a revista, que, pela natureza e dimensão, acabaram por consolidar e dar novas iluminuras ao texto verbal. Além disso, como bem observa a outra, o surgimento dos grandes centros urbanos tornou as cidades verdadeiros *outdoors*, em que a mensagem publicitária que mescla verbal e não verbal arrebatava as pessoas a cada passo que dão pela rua, inclusive dentro das próprias casas com os *hiperlinks* presentes nos *sites* que divulgam produtos e notícias.

Ressignificada, portanto, a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada tem a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes a desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade (SANTAELLA, 2012, p. 13).

Na escola, a alfabetização visual consiste em construir um conjunto de habilidades que pode ser acionado no momento em que o leitor, em contato com a miríade de possibilidades que cerca as informações potenciais de uma imagem, resgata um corpo comum de conhecimentos.

Seguindo tais objetivos, os PCN, como documentos formativos e orientadores, trouxeram, por meio de suas discussões, a relevância do trabalho a ser realizada nas escolas sobre o tema educação para o consumo, como já mencionado. Os apontamentos que tal documento levanta indicam que vivemos atualmente em ambientes de constante publicidade, que a nossa vida diária depara-se com ideologias e mídias, que precisam ser lidas e compreendidas. Isso implica uma forma de ler mais complexa, como adverte Graça Paulino (2014):

A publicidade é mais do que uma simples forma de divulgar um produto ou um serviço para torná-lo conhecido do público e, portanto, vendável. Além de produtos e serviços, por meio da publicidade, divulgam-se estilos de vida, padrões de beleza e comportamento que traduzem determinados valores e expectativas. Formadora, portanto, de modelos, novas necessidades e hábitos de consumo, cumpre um papel relevante na sociedade contemporânea, relacionando-se às características atuais do modelo econômico e às novas possibilidades e recursos dos meios de comunicação. Sua presença é marcante nos centros urbanos, através dos diferentes meios de comunicação comerciais — rádio, TV, jornais e revistas —, nas ruas (*outdoors*, painéis eletrônicos, meios de transporte, cartazes), nas feiras e mercados, em peças de vestuário, atingindo públicos cada vez mais amplos, chegando, via TV e rádio, às regiões rurais (BRASIL, 1998, p. 56).

Constata-se, então, a influência da publicidade na vida das pessoas e nas suas relações sociais. Formar leitores críticos em pleno contato com estratégias discursivas

persuasivas, sobretudo crianças em idade escolar, é buscar formas de linguagem que desterritorializem modos de dizer, que demonstrem o poder da linguagem, tanto para aquilo que ela representa quanto para o que ela possa sugerir.

A publicidade não se fecha em um tema, pois se abre para a multiplicidade de produtos que anuncia. Pela falta de tematização, vincula inúmeras possibilidades semióticas, abrigoando ao mesmo tempo pluralidade na forma de dizer, estilos particulares e intenções. Todo esse processo atua na diversidade, mas tende a explorar movimentos que chamam o leitor para a atenção, a sedução, o desejo, a memorização e a ação.

A fim de alcançar seu objetivo, a publicidade acaba se valendo de inúmeros recursos da língua, como a aliteração, a polissemia, a repetição, as metáforas, a paródia, a adjetivação, a rima, dentre outros. Explorar esses recursos que buscam criar efeitos de sentido é operar com a leitura em nível mais engajado e dinâmico, possibilitando ao leitor explorar aparatos artificiosos da língua que inauguram novas possibilidades de dizer. Ler com essa observação cuidadosa das formas e efeitos do dizer é possibilitar uma leitura mais penetrante.

Quando se aproxima poesia e propaganda, percebe-se que ambos atuam com uma proposta criativa com a palavra, por isso tendem a mobilizar recursos verbais e mesmo visuais (as figuras de linguagem), sobretudo as questões estilísticas, da disposição dos elementos, buscando associar e mobilizar sentidos. São nesses espaços discursivos que o leitor mais atento aos domínios que exercem os textos, como as propagandas, é capaz de resgatar conhecimentos sobre estratégias e formas de comportamento que são solicitados do público consumidor. Conhecer para se manifestar de maneira mais consciente está na base da formação para o consumo.

Enfim, o estudo que aqui se dá por meio das oficinas propostas resulta num olhar mais apurado em relação à linguagem, o qual prevê oportunamente a necessidade em se consolidar estratégias de leitura que mobilizem formas de conhecimento por meio de gêneros que circulem em nossa sociedade e que exigem leituras cada vez mais ativas e conscientes.

Daí que o haicai, por sua condensação de sentidos, pelas escolhas cuidadosas para a transformação das percepções, enfim, do olhar para a palavra ao (trans)vê-la, pode ser uma ponte de acesso para uma educação de leitores mais críticos. Quando lemos poemas como:

pedra chão de pedra
pedra profetas de pedra
pedra céu de pedra

(Pedro Xisto)

LIBERTAÇÃO

A vizinha voou
 Avezinha bem velhinha
 desengaiolou...

(Pedro Xisto)

nota-se o rico trabalho que foi realizado com a escolha e disposição das palavras, do som e com as imagens que eles permitem suscitar (repetição de “pedra”); a aproximação sonora entre “A vizinha” e “avezinha”. A modificação de sentidos por meio do deslizamento das formas de compreensão (“chão de pedra” / “céu de pedra”; “voou” / “desengaiolou”) desnaturaliza a maneira como lemos. O poema impõe cautela, leitura que busca coerência, um fazer, a *poesis*.

Os modos de ler são vastos. Eles se operam em conformidade com o texto, o contexto, o intertexto e o leitor. O leitor tem seus objetivos de leitura que não podem ser excluídos; seu horizonte de expectativa confronta os esquemas textuais, resgata sentidos e impõe coerência, dinamicidade com seu mundo e com o mundo que o cerca. Falar de leitura é estar menos preso a manobras da pré-relação com o texto, é esquivar-se das imposições e posturas que didatizam uma forma de leitura, cuja verdade é sempre relativa e provisória.

A aproximação do texto literário com a publicidade, apesar de sugerir um engraçado jogo de arte *versus* consumo, literatura *versus* utilitarismo, vai muito além disso, pois ambas leituras compartilham, em um mundo de linguagem, modos de se realizar e de se fazer entender. Inclusive a literatura pode ser utilitarista em seu modo de ser lida (para exercício de sintaxe), e mesmo a propaganda pode se valer da arte - anúncios que brincam com a palavra num jogo metafórico (a visualidade, a musicalidade e a exigência de um leitor mais atento para entender suas nuances de sentido). Por isso, Campos (1994), afirma que

Diante dessas perspectivas e relacionado a outras práticas textuais, o conceito de literatura se problematiza e enriquece. Não se trata de considerá-la como uma produção que se sobrepõe às demais, circunscrita a um espaço especial, asséptico, forma superior de arte. Procura ao contrário, compreendê-la como igualmente vinculada ao sistema produtivo, sujeita às contradições sociais, à luta de classes, e às estratégias de poder que percorrem as malhas da trama social (p. 14).

São por esses caminhos que ler discursivamente em uma sociedade de múltiplos signos, ou que ler literariamente ou não ler literariamente, está condicionado menos a estrutura e pragmatismo do texto e mais às motivações e objetivos que se constroem e se esperam do leitor com os textos. Por isso, ler criticamente é ler com a linguagem que se opera

em vários domínios e de várias formas, cujo sentido está na pluralidade de signos com os quais o leitor entra em contato.

4 PROJETO DE ENSINO

4.1 PROJETO DE LEITURA NA ESCOLA: ABRINDO OS PRESSUPOSTOS

Neste capítulo iremos conversar um pouco sobre alguns conhecimentos necessários para o trabalho com a poesia em sala. Assim, pretendemos arrolar procedimentos caros à poesia, mais exatamente voltados para a composição e tessitura do poema. Serão abordados assuntos como o verso, a estrofe, as formas poéticas mais conhecidas, a métrica, o ritmo, a rima e, principalmente, algumas figuras de linguagem importantes para o trabalho que aqui propomos.

Como se volta para a formação de professores do Ensino Fundamental II, e tendo em vista as necessidades teóricas e metodológicas que se impõem com a leitura de poesia, este capítulo se faz como caminho importante para discutir as razões e os procedimentos que norteiam as bases desta pesquisa, antes de serem apresentadas as oficinas. Dessa forma, expomos a seguir alguns pressupostos importantes e que vão ao encontro das expectativas que advogamos em favor da formação de novos leitores.

PRESSUPOSTOS PARA UM PROJETO DE ENSINO/ESTUDO DA POESIA EM SALA:

- 1) Compreender a criança/adolescente como aprendiz e, portanto, um ser educável;
- 2) Tomar a literatura como uma manifestação da linguagem que abarca diversos fatores, como social, político, histórico;
- 3) Compreender a leitura poética como diálogo entre texto e leitor, estabelecendo diversas pontes de sentido e de conhecimento;
- 4) Entender o texto literário como gatilho de acesso a múltiplas leituras, assim como ponte de passagem para uma formação para a sensibilidade, para o gosto e para o prazer estético experimentados pela leitura;
- 5) Entender que a escola é um espaço de mediação privilegiado, em que se devem propor e projetar experiências com o texto literário capaz de despertar o desenvolvimento humano.

Todos os argumentos apresentados nessa relação levam em consideração a tarefa que aqui se propõe: a escolarização da poesia. Desse modo, partimos da prerrogativa de que, para o mediador das leituras poéticas, o professor-leitor-crítico precisa ser capaz de se posicionar diante das inúmeras demandas em sala de aula. Assim sendo, a constituição de um repertório teórico para a formação de amplos saberes literários deve ser imperativo na prática

de sala de aula. O professor deve estar preparado para não somente escolher poemas, como também engajar-se na experimentação poética que venha a propor. Trata-se, nesse sentido, de se munir com estratégias para o descortinamento das leituras, que sem a prática, o prazer e os instrumentais de análise, podem, para além de despertar nos alunos o gosto pela poesia, afastá-los por definitivo.

Antes, porém, de serem apresentados os diversos elementos da artesanaria do poema, é preciso ressaltar que os conceitos, as tendências e classificações que são associados ao estudo poético não são normas definitivas, preceitos indiscutíveis e de valor de verdade, mas são construções culturais, de caráter histórico e de convenções, que ora são resgatadas ora negadas pelas atuais investidas de compositores que podem mesclar e relativizar tais regras.

O trabalho com as oficinas foi proposto para os anos iniciais do Ensino Fundamental II, cuja faixa etária está às voltas com a transição da infância para a pré-adolescência. Isso implica, em termos de leitura, a consolidação dos mecanismos de leitura, o aumento da capacidade de reflexão, o alargamento da percepção sobre o mundo e, sobretudo, a preparação da criança para a fase das leituras críticas, como elencado por Coelho (2000). Tendo isso em vista, a formação do professor, como já discutido em outros capítulos, torna-se essencial para ampliar as visões dos alunos acerca da linguagem literária. Sem redimensionar a prática para a descoberta, para que os alunos possam ver algo diferente, a estrutura composicional dos poemas é destituída de sentido.

Mas, nada exclui que possam ser gradativamente apresentados, sugeridos, os conhecimentos da terminologia técnica mediante a demanda dos alunos e a ampliação dos recursos. Tais noções ainda podem ser adaptadas de forma leve e pertinente, levando em consideração o conhecimento que o professor adquira sobre a turma e o seu paulatino processo de amadurecimento. Não se trata de exigir práticas de memorização ou identificação forçada, mas deixar que os alunos transitem livremente, dosando os conhecimentos com a manifestação da curiosidade.

4.2 - LEITURA DE POESIA

Antes de iniciarmos as discussões sobre aspectos formais do poema, é importante lembrar que diversas são as correntes teóricas que, em contextos diferentes, procuraram dar encaminhamentos para os conceitos de literatura e de poesia. Embora não se tenha certeza do que seja literatura e poesia, é importante passar por algumas discussões teóricas que versam sobre a natureza dos textos ficcionais, mais detidamente do gênero poético.

A partir de Aristóteles (1998), as noções sobre o texto literário começaram a se delinear, apesar de serem definidas de maneira sumária, voltadas para aspectos da *beleza estética*, em que a *forma* traduzia-se na relação com *o belo*. Tais concepções foram se modificando com as transformações históricas e contextuais que os gêneros literários foram sofrendo, assim como novas incursões teóricas sobre esse tema.

Os estudos recentemente em voga delineiam como matéria de análise o conceito de *ficcionalidade* da literatura, no intuito de diferenciar a literatura de outras artes. É aquilo para o que Culler (1999, p. 37) chama a atenção ao mencionar a relação especial que as elocuições da literatura mantêm com o mundo, ou seja, a relação “ficcional”. A tal mundo imaginário se atribui a construção de seres imaginários e não históricos. Para além de seres e eventos imaginários criados, o texto literário para Culler se caracteriza também por uma *linguagem específica*.

Outro aspecto que é reverenciado pelas análises teóricas é o distanciamento que a linguagem literária mantém da linguagem comum, praticada no cotidiano das pessoas. Segundo Eagleton (1983), o texto literário caracteriza-se não por ser “imaginativo”, mas por seu emprego de modo particular, ou seja, aparado pelas multiplicidades de sentido capazes de inaugurar um novo patamar interpretativo, semântico. Nesse patamar, estariam as relações de sentido em aberto da linguagem conotativa, que se distanciam do que está denotado, escrito. É o que Ramos (2011) comenta ao falar sobre a poesia: “Assim, um significante pode remeter o leitor a um significado denotativo, que chamaríamos linguístico, bem como pode movê-lo à produção de um sentido, conotativo, que chamaríamos *poético*.” (p. 103, grifo da autora).

Para se conhecer e adentrar nesse mundo feito ficção, Hansen (2005) defende a necessidade de se conhecer os códigos que regem a escrita literária (convenções do gênero e dos estilos da época), de modo a permitir que o leitor trilhe os caminhos simbólicos que inauguram o fingimento do texto, descortinando seus artifícios de ficcionalização.

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário [intratextual] para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos, que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas; mas a coincidência é apenas teórica, quando observamos o intervalo temporal e semântico existente entre destinatário e leitor. Assim, a leitura literária é uma poética parcial ou uma produção assimétrica de sentido (HANSEN, 2005, p. 20).

Embora o leitor tenha sido posto em evidência nas discussões de Hansen, longo foi o percurso para que se abrisse espaço para os aspectos ideológicos da sociedade, abrigando signos sociais nas noções teóricas sobre o texto literário. Assim, Bordini (1993) comenta que

As mais correntes concepções do literário podem ser agrupadas em duas classes principais: as que valorizam o discurso linguístico e suas representações ideais, como a estilística, a fenomenologia, o formalismo russo, o estruturalismo e a semiologia, e as que valorizam a equivalência entre o universo criado e o universo real, como a teoria de Aristóteles, a sociologia literária e a estética da recepção (BORDINI, 1993, p. 30).

A preocupação com a forma literária, em detrimento ao leitor e à leitura literária, amparou as concepções da vertente chamada Estruturalismo. Os defensores desse ideal de análise verbal acreditavam que o significado de um texto estava ligado de maneira imanente às estruturas verbais, e desse modo buscavam iluminar seus estudos a partir de análises que vinculavam aspectos da textualidade. A colocação da linguagem em primeiro plano, na concepção estruturalista, possibilitava compreender os aspectos verbais, a fim de deslindar, por meio de classificação e análise, os aspectos que dão à obra qualidades literárias.

Apesar de não se harmonizar com o leitor, como sugere Zilberman (1987), o Estruturalismo “busca um efeito e não exclui tal relação, não sendo arte pela arte, ao contrário cabe-lhe provocar o estranhamento e, por meio do resultado surpreendente, aumentar a percepção do destinatário” (p. 64). Tais postulados entendiam que era necessário revitalizar as visões desgastadas pela repetição dos mesmos gestos no contexto cotidiano.

No entanto, ao tentar compreender a língua como sistema, como menciona Culler (1999, p. 118), o Estruturalismo a torna hermética, e acaba tendo um efeito contrário do esperado, pois a obra acaba por afastar o sujeito estético do convívio diário, porque contraria os modos que ele emprega para manifestar-se.

Ademais, a realidade na visão estruturalista seria constructo da própria linguagem, por isso caberia analisar a obra literária ao lado de qualquer outro objeto científico. Adotava-se um método objetivo que aponta para os artifícios da linguagem como verdadeiros para a compreensão da realidade. Nesse sentido, estava se negando as expressões não artísticas, a própria língua cotidiana, e em última instância, negando, pois, a própria vivência humana que escapa das representações artísticas.

Foi contra essa visão objetiva que nasceu o Pós-Estruturalismo. O destaque recaiu sobre o escritor e crítico francês Roland Barthes, para quem a linguagem literária é uma mensagem de significação das coisas e não o significado dessas coisas. Seus postulados amparam um novo ambiente das análises literárias, o qual ler passa a ser compreendido de

maneira menos transparente, e nesse aspecto o leitor não está enganchado com os protocolos de “verdade” de uma obra, nem muito menos dependente do veredito a partir da intenção de significado que imputa o autor. Autor e leitor são postos na mesma esteira de significações, e assim o leitor ganha liberdade interpretativa, podendo traspasar diversos caminhos de leitura. O poeta deixa de controlar os sentidos de um poema e a obra literária passa a ser lida sem a necessidade de consultar a biografia do autor. É no ensaio “A morte do autor” que Barthes (1968) destitui a autoridade do autor sobre o texto. Segundo ele,

um texto não é feito de uma linha de palavras a *produzir um sentido único*, de certa maneira teológico (que seria a ‘mensagem’ do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se encontram e se contestam escrituras, das quais *nenhuma é original*: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura (BARTHES, 2012, p. 62, grifos do autor).

Nesse percurso de inserção do leitor nas possibilidades de leitura do texto ficcional surge, a partir da década de 60, a Estética da Recepção. O alemão Hans Robert Jauss, principal representante dessa abordagem teórica, propõe o não fechamento do sentido do texto, pois é no ato da leitura que o sujeito-leitor estabelece associações, constrói hipóteses de leitura, conjecturas, nega ou aceita informações, que podem ser confirmadas ou rejeitadas. Por vezes inconsciente em tal processo de relação com o texto, o leitor cria uma série de ligações dedutivas, até mesmo implícitas, com as quais opera em deduções e suposições a partir do conhecimento do mundo em geral e dos conhecimentos particulares das convenções literárias. Nesse processo construtivo de leitura, o texto convida o leitor para que dê a ele sentido, concretizando a própria obra literária.

Jauss (1983, p. 314) esclarece que é importante veicular a percepção estética à experiência histórica. É o que Zilberman (1987, p. 77) afirma:

Jauss tem antes em vista avaliar a evolução dos modos de recepção de uma obra dada ao longo do tempo; isto é, como a compreensão de um texto modificou-se em decorrência de novos horizontes, o que decreta sua atualidade e rejuvenescimento no discurso do fluxo cronológico.

Nas palavras de Jauss,

O texto poético se torna compreensível na sua função estética apenas no momento em que as estruturas poéticas, reconhecidas como características no objeto estético acabado, são retransportadas, a partir da objetivação da descrição, para o processo da experiência com o texto, a qual permite ao leitor participar da gênese do objeto estético (1983, p. 307).

Desse modo, Jauss demonstra acreditar que o texto poético é produto do leitor, em que os protocolos de leitura estão menos para a objetividade textual e mais para a experiência provocada no momento da recepção provocada pela leitura. E nessa “partitura” textual, as

formas do texto se abrem para as potencialidades do significado. “A descoberta do caráter estético, característico ao texto poético [...] deve seguir a orientação dada à percepção estética pela disposição do texto, pela sugestão do ritmo e pela realização gradativa da forma” (JAUSS, 1983, p. 307).

Na mesma linha teórica, o Reader-Response Criticism, desenvolvido na década de 80, articula suas discussões nas respostas dadas pelo leitor, bem como nos *efeitos* que os textos podem desencadear no leitor no momento da leitura. Seus representantes mais significativos são Wolfgang Iser (1999) e Jonathan Culler (1999).

Para Iser, a leitura se dá pelos processos de retenção e protensão, bem como de uma dialética organizadora do texto, em que há fusão e separação dos horizontes interiores no momento da leitura. Ao pensar na articulação estabelecida com o texto, Iser entende que cada momento resulta numa mudança de perspectiva e “cria uma combinação intrínseca de perspectivas textuais diferenciadas, de horizontes vazios de memórias esvaziadas, de modificações presentes e de futuras expectativas” (ISER, 1999, p. 23).

Já Culler considera as possibilidades emitidas pelo texto e a compreensão construída pelos leitores, de modo que nenhum, nem o texto nem o leitor, se imponha autonomamente sobre o outro. Sobre o estudo de poesia, o autor propõe dois aspectos. O primeiro deles é que a poesia é feita de palavras (um texto), e o segundo aspecto é que o texto pode ser considerado um evento, bem seja, um evento na história literária, um ato de poesia, ou mesmo uma experiência do leitor. Daí que Culler ressalta o eu-lírico como criação do autor empírico, ou seja, da “voz” que fala no poema enquanto manifestação desse ato criador ou do evento. Interpretar o poema nesse sentido seria “uma questão de deslindar, a partir das indicações do texto e de nosso conhecimento geral sobre os falantes e situações comuns, a natureza das atitudes do falante” (CULLER, 1999, p. 77).

Na visão de Ezra Pound (1977), a linguagem da poesia é plena de condensação. Segundo o autor, as palavras são carregadas de seu grau máximo de sentido. Pound ainda categoriza essa condensação de três formas: a melopeia (em que se verificam as propriedades sonoras das palavras); a fanopeia (em que há a predominância de imagens visuais); e a logopeia (associada com as relações, as associações, a própria natureza do poema por meio de sua manifestação verbal, ou seja, uma forma especial de dialogar e manter relações de sentido).

Décio Pignatari (2004, p. 39) define bem essas três categorias relacionadas aos poemas:

- 1) aqueles em que predominam a *fanopeia*: imagens, comparações, metáforas;

- 2) aqueles em que predominam a *melopeia*: música, mesmo que dissonante ou antimúsica;
- 3) aqueles em que predominam a *logopeia*: “dança das ideias entre as palavras”.

Para Octavio Paz (1982), é no desenraizamento da palavra que a criação poética tem início, ou seja, quando a palavra é retirada do seu sentido habitual.

Os vocábulos se tornam insubstituíveis, irreparáveis. Deixam de ser instrumentos. A linguagem deixa de ser um utensílio. O retorno da linguagem à natureza original, que parecia ser o fim último da imagem, é apenas o passo preliminar para uma operação ainda mais radical: a linguagem tocada pela poesia, cessa imediatamente de ser linguagem. Ou seja: conjunto de signos móveis e significantes. O poema transcende a linguagem (PAZ, 1996, p. 48).

Ler poesia ou ler literatura é adentrar em seus aspectos composicionais, de modo a estabelecer uma relação de sentido entre os traços semânticos e não-semânticos que o caracterizam. Compreender a poesia implica observar o modo como estão organizadas as palavras, as escolhas lexicais, semânticas ou sintáticas, assim como os aspectos sonoros do texto. É, de modo geral, compreender seus protocolos de leitura, como defende Hansen (2005).

Para Alfredo Bosi (2000, p. 9), ler poesia é compreender uma linguagem que trabalha na combinação de arranjos verbais próprios imersos em processos de significação, em que sentimentos e imagens se fundem em um tempo denso, subjetivo e histórico. Preocupado com os mecanismos de leitura que automatizam os fenômenos linguísticos, Bosi compreende o discurso poético como um poliedro, que traz em si uma multidimensionalidade. Segundo o autor, “A superfície da palavra é uma cadeia sonora.” (BOSI, 2000, p. 9).

“A matéria verbal se enlaça com a matéria significada por meio de uma série de articulações fônicas que compõem um código novo, a linguagem.” (p. 29). Desse código que nasce a o poema, que é uma palavra articulada. “Desse código pode-se dizer que é um sistema construído para fixar experiências de coisas, pessoas ou situações, ora *in presentia*, ora *in absentia*.” (BOSI, 2000, p. 29).

Por fim, com essa discussão sobre aspectos da leitura do texto literário e poético com base em algumas vertentes teóricas buscamos encaminhar os fundamentos que abrem as noções sobre o trabalho com o haicai aqui proposto, pois ler poesia, em maior ou menor grau, é sondar e reconhecer seus fenômenos, as relações, repercussões e entrelaçamentos que estabelece. É na integração da palavra que a poesia reúne estruturas e sons de maneira complexa, cabendo, portanto, uma reflexão para se produzir sentido para esse todo articulado. Assim, devemos concordar com D'Onofrio (1995) quando afirma que

A poesia é feita de palavras e a literariedade de um texto reside no uso específico que delas se faz. As palavras são, para o poeta, ao mesmo tempo signos e coisas. Elas designam não apenas as coisas, mas também a ação possível dessas coisas (D'ONOFRIO, 1995, p. 21-22).

ASPECTOS COMPOSICIONAIS DO POEMA

POESIA E POEMA

Poesia pode ser denominada como nome genérico que se dá ao gênero lírico e pode designar também a produção poética de um poeta. A poesia de Drummond ou a poesia de Manuel Bandeira, por exemplo. Porém, quando ampliamos nossas relações com a leitura, podemos perceber que a poesia não se restringe ao verso. É o que leva Décio Pignatari (2004) a afirmar que “A poesia parece estar mais do lado da música e das artes plásticas e visuais do que da literatura.” (p. 9). Pensar em poesia seria imaginar a linguagem de maneira artística, o que nem sempre se manifesta apenas através do poema (composto por versos). Disso decorre a afirmação de Pignatari, porque em nossa vida cotidiana nos deparamos com paisagens, esculturas, pinturas, olhares, cenas que podem reluzir poesias, mesmo não sendo necessariamente composição poética por excelência.

Nesse sentido, é preciso reiterar que poesia (conteúdo) não se manifesta apenas por meio de poemas (forma). Podemos encontrar poesia em diversos textos, que não são necessariamente poemas, sendo válida também a afirmação de que nem todo poema encerra poesia. Poesia se volta para o espírito, despertando sentimentos e tocando a emoção -, daí resultaria o prazer estético. Voltando-se para a abstração, a poesia comporta concepções mais amplas, como retratadas por Octavio Paz (1984), que entende o poético como um absoluto transcendental, que pode ser definido com sua encarnação no tempo.

A poesia remonta assim à singularidade dos gêneros, sendo por excelência esquiva, somente realizada na relação com a história. Não se pode, segundo Paz (1984), atribuir à poesia um significado por si.

O poema é passível de definição, exploração e exame, ao passo que a poesia não é. O que seria poesia? Diante da dificuldade de se traduzir o que é a poesia é que muitos poetas defendem que somente se conhece o ser da poesia por meio da sua manifestação formal (poema).

Assim, enquanto manifestação formal, o poema passa a ser entendido como um texto escrito, mas não exclusivamente em verso, pois enquanto combinação de palavras, sons e ritmos, aproxima-se de uma concretude, de uma realização da palavra. Um poema define-se assim como uma obra construída sobre as leis da métrica, embora o que define um poema não

são suas formas literárias (rima, ritmo, métrica), mas o fato de ter sido tocado pela poesia. É por isso que se afirma que o poema não é puramente uma forma literária, mas o encontro entre a poesia e o homem: “(...) o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal.” (PAZ, 1984, p. 15).

Outra distinção que precisa ser realizada, podendo servir como suporte para ampliar as noções de poesia e poema, é entre as noções de prosa e verso, ou seja, das formas técnicas em que os textos podem vir escritos. A disposição das palavras sobre a folha de maneira contínua, ocupando toda a extensão da página, é comumente chamada de prosa. O texto em verso apresenta-se por meio de linhas postas uma debaixo da outra, em que cada linha ocupa um espaço especial, não tomando todo o espaço da folha. Ao se passar os olhos pela página, podemos identificar se o texto apresenta-se em prosa ou em verso. Embora essa distinção técnica de registro escrito seja válida para marcar uma diferença, já ficou latente que tal procedimento não é suficiente para distinguir prosa de poesia. Tomemos como exemplo o texto abaixo, observando a poesia dessa prosa:

Na PLANÍCIE avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem do juazeiro apareceu longe, através dos galhos pelados da caatinga seca (Graciliano Ramos. *Vidas secas*, p. 9).

A amplitude do conceito de poesia – que coloca de um lado prosa e verso como aparatos técnicos de composição e prosa e poesia como aspectos referentes ao conteúdo e à essência do texto – faz parte da tensão que inaugura a poesia, como referido por Paz. Segundo o autor, o primeiro ato poético é o de desenraizamento da palavra que, tornada única, surge como se acabasse de nascer. O segundo ato seria o da devolução dessa linguagem, de modo a ser recitada, recriada por aquele que lê, e que dela acaba por participar. Os dois atos, assim como a criação e a recepção, é que tornam prosa e verso expressões de prosa e poesia.

VERSO E ESTROFE

O verso é assim conhecido por designar cada linha de um poema, ao passo que a estrofe é o conjunto de versos de um poema, independente de sua quantidade. As estrofes podem ser formadas por número igual ou diferente de versos. O número de versos evidencia as denominações que são dadas: dísticos, terceto (haicai), quadra, quintilha, sextilha, oitava, décima.

A visão do verso mais tradicional é compreendida também como unidade rítmica do poema. Os versos podem apresentar número fixo de sílabas poéticas e especificidades nas posições dos acentos (sílabas fortes), sendo, nesses casos, chamados de versos regulares, ou mesmo metrificados.

Há casos em que a tradição buscou nomear o verso dando-lhe nomes próprios, como o de cinco sílabas (redondilha menor), o de sete sílabas (redondilha maior), e talvez o mais conhecido de todos, o de dez sílabas, chamado decassílabo. Fugindo à regra das rimas e da regularidade métrica, existem versos chamados brancos e livres. Aqueles versos que não possuem uma medida pré-definida são chamados versos livres. Já aqueles que não possuem rimas recebem o nome de versos brancos. O haicai serve bem para exemplificar a discussão que empreendemos. Observe os poemas:

Rosa, a rosa flor,
caída ao chão, esquecida,
lembra um pobre amor

(Amadeu Fontana)

Angústia

O suor escorre
junto com as lágrimas
e o tempo.

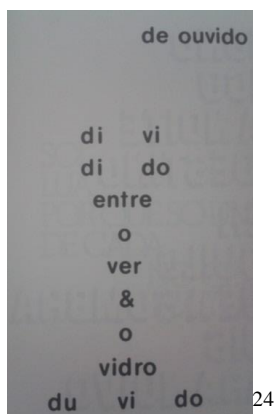
(Amaryllis Schloenbach)

O primeiro poema, de Amadeu Fontana, marca com precisão a escolha de palavras que evidenciem a rima (caída/esquecida; flor/amor). Esse poema é uma forma tradicional do haicai, pois evidencia a criação poética por meio de três versos, coincidindo a rima entre o segundo e último versos por meio das palavras finais de cada um, assim como uma rima interna no segundo verso. Nesse caso, é possível evidenciar uma regularidade métrica (5-7-5), ou seja, que demonstra a marcação da sílaba poética escolhida para cada verso. No segundo poema, de Amaryllis Schloenbach, não há marcação de rima, sendo, portanto considerado uma criação por meio de versos brancos. Não existe também uma marcação métrica, haja vista que a poetisa elege a forma mais moderna do haicai, ou seja, sem comprometer-se com a tradição, por isso o verso também escorre “livre”.

É preciso, porém, chamar a atenção para o fato de que nem todas as composições poéticas possuem uma forma sintática linear, ou seja, ao lado dos poemas verbais correm outros, feitos de variados signos (imagens, sons, mesclas), que podem estar dispostos na página de maneira não linear. Com frequência, a poesia infantil faz uso desse repertório

diverso, evidenciando o jogo de cores, das formas, dos movimentos, das ilustrações, de modo a ampliar a percepção estética do poema.

Observe o poema do paranaense Paulo Leminski:



A forma como as palavras estão dispostas na página compõem estratégias de elucidar a poesia por meio da quebra com os padrões do verbo. A disposição gráfica chama a atenção pela leitura das palavras e aquilo que elas passam a significar no poema. Há, portanto, um jogo lúdico que eleva as possibilidades da simples escrita, evidenciando as formas visuais, os movimentos, as letras, o espaço.

Ao romper com as fronteiras do código verbal, o verso perde sua função de unidade rítmica e significativa, o que demonstra que a poesia não está restrita apenas à palavra escrita em formato padrão. Um exemplo claro desse experimentalismo, além de Leminski, é observar as poesias concretistas que podem ser encontradas nas explicações e exemplos de Décio Pignatari (2004). Atualmente, o leitor mais atento encontra poemas visuais em obras de diversos autores. Tal acontecimento se deve à efervescência das novas tecnologias, que articulam a *palavra-imagem*, possibilitando o diálogo frequente e criativo com a poesia.

A MÉTRICA

A métrica está diretamente relacionada com o tamanho do verso regular. O nome do sistema de contagem das sílabas poéticas no Brasil é o silábico acentual. Ele é assim chamado porque mede a quantidade de sílabas poéticas dos versos e verifica a posição dos acentos de maior tonicidade, ou seja, das sílabas fortes. Tais regras são clássicas, o que significa que durante muito tempo foram empregadas de acordo com as exigências da tradição. No Brasil, entretanto, o Modernismo trouxe, para o centro das discussões sobre

composição poética, uma maior liberdade com o verso, o que rompeu com padrões. Tais rupturas se verificam inclusive nas composições poéticas para crianças, que em raras vezes adotam a forma tradicional.

Para se compreender o sistema de medida, é preciso entender o que é sílaba poética. A sílaba poética toma de empréstimo as noções de sílaba gramatical, mas diferencia-se dela pelo modo como é enunciado o verso. “Em outras palavras, dependendo do ritmo que o poeta pretende estabelecer, algumas sílabas gramaticais são pronunciadas juntas, formando uma só sílaba poética, outras são divididas, e outras são até mesmo desconsideradas.” (NOVAIS, 2012, p. 41). O que o poeta e escritor Carlos Augusto Novais menciona é parte das regras da métrica, metrificação ou versificação.

Décio Pignatari (2004, p. 31) auxilia a compreender como funcionam:

- a contagem das sílabas é feita até o último acento tônico ou forte;
- a sílaba que terminada em vogal átona (fraca) faz elisão, emenda com a vogal átona seguinte, formando apenas uma sílaba;
- falamos de acentos obrigatórios – que não excluem outros.

Como a métrica refere-se à técnica de compor versos medindo o seu tamanho, para que possamos saber quantas sílabas poéticas possui um verso, basta contá-las até a sílaba tônica, considerando a crase, a elisão e a ditongação. Neusa Sorrenti (2009, p. 67) define alguns procedimentos da seguinte maneira:

- a) crase: fusão de duas vogais iguais numa só. Ex.: a alma [al-ma]. Repare no exemplo selecionado a partir do haicai (trecho em negrito). O primeiro e o segundo versos exemplificam a fusão. As marcações com o sinal de hífen mostram as fronteiras das sílabas poéticas, ao passo que a marcação entre parênteses mostra a sílaba final que não é contada por não ser tônica.

Tristeza

U - **ma ár** - vo - re - tor (ta).

U - **ma a** - ve- can - tan - do - gra (ve).

A - tar - de - já - mor (ta)

(Adriano Espinola)

- b) elisão: supressão da vogal átona final de uma palavra, quando a seguinte começa por vogal. Ex. Ele estava só. [e-les-ta-va-só]. Repare o exemplo com o haicai:

²⁴ LEMINSKI, 2013.

Hai -kai

Se- fo - sses - um - bu (da)
eu- se - **ria a** - pe (dra)
de - tua - fon (te)

(**Olga Savary**)

- c) ditongação: fusão de uma vogal átona final com a seguinte, formando ditongo. Ex.:
Este amor sobre o mar. [es-tia-mor-so-briu-mar]. Veja o poema:

Abandono

A - jo - vem - sen - ta (da) [6] (5)
na - pon - ta - da - re - de - ton (ta) [8] (7)
e a - po - ei - ra - na - es - tra (da)... [9] (5)

(**Jairo de Raguna Cabral**)

Ao se contar as sílabas poéticas dos versos de uma estrofe, devemos sempre parar na tônica, o que diferentemente ocorre na gramática. Se tomarmos como exemplo o último poema de título “Abandono”, podemos notar que em cada verso, como marcado por colchetes (sílabas gramatical) e pelos parênteses (sílabas poética), existem números diferentes de cada uma delas (sílabas) quando comparadas. Desse modo, quando o verso termina com uma paroxítona, não contamos a última sílaba; quando termina com uma proparoxítona, não contamos as duas últimas sílabas.

Apresentaremos a seguir um quadro com alguns trechos de poemas para melhor exemplificar as nomenclaturas de acordo com as sílabas poéticas.²⁵ Não foram colocadas todas as possibilidades de composição, e sim aquelas que auxiliarão no trabalho com o haicai que será proposto na sequência.

Número de sílabas de cada verso	Exemplos
1 versos monossílabos	Serenata sintética Lua Torta Rua Morta Tua Porta (Cassiano Ricardo. <i>Antologia Poética</i> . São Paulo: Ed. do Autor, 1964. p. 203)

²⁵ Quadro retirado do livro da escritora e poetisa Neusa Sorrenti. Cf. SORRENTI, 2009, p. 70-73.

<p>2 versos dissílabos (pouco frequente)</p>	<p>Os rios Ó rio dizei-me que sonho vos leva [...] (Henriqueta Lisboa. <i>O menino poeta</i>. Porto Alegre: Mercado aberto, 1991. p. 12.)</p>
<p>3 versos trissílabos</p>	<p>Trem de ferro Vou depressa Vou correndo Vou na toda Que só levo Pouca gente. [...] (Manuel Bandeira. <i>Antologia poética</i>. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1990. p. 98.)</p>
<p>4 versos tetrassílabos</p>	<p>Pescando estrelas No azul da noite estrelas brilham. [...] (Iêda Dias. <i>Canção de menina descalça</i>. Belo Horizonte: RHJ, 1993. s.p.)</p>
<p>5 versos pentassílabos ou redondilha menor</p>	<p>Verdade e mentiras Peixinho no peito não é peixe, não. É jóia de ouro [...] (Gláucia Lemos. <i>O cão azul e outros poemas</i>. Belo Horizonte: Formato, 1999. p. 15.)</p>
<p>6 versos hexassílabos</p>	<p>A língua do nhem Havia uma velhinha que andava aborrecida (Cecília Meireles. <i>Ou isto ou aquilo</i>. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 32.)</p>
<p>7 versos heptassílabos ou redondilha maior</p>	<p>A flor e a fonte Deixe-me fonte! Dizia A flor, tonta de terror. E a fonte, sonora e fria Cantava levando a flor. (Vicente de Carvalho. In: J. M. Costa. <i>Ouvindo estrelas</i>. Belo Horizonte: Maza, 2003. p. 36.)</p>
<p>10 versos decassílabos</p>	<p>Menino do riacho Ele chega correndo tão feliz olhos brilhantes, voz de passarinho [...]</p>

	(Neusa Sorrenti. <i>O gatinho que cantava</i> . Belo Horizonte: Lê, 1998. p.23.)
12 versos dodecassílabos ou alexandrinos	A pátria Ama com fé e orgulho a pátria em que nasceste, Criança! Não verás país nenhum como este! [...] (Olavo Bilac. In: J. M. Costa. <i>Ouvindo estrelas</i> . Belo Horizonte: Maza, 2003. p. 98.)

Os exemplos acima expostos evidenciam a composição poética simétrica, ou seja, cada poema apresenta uma regularidade métrica, por isso são classificadas de acordo com a nomenclatura apresentada. Observe no poema de Elias José como a regularidade métrica é realizada por meio de cada verso, formando o que chamamos de redondilha maior:

Me - ni - no - que - mu - da - mui (to)
1 2 3 4 5 6 7

mu - da - mui - to - de - re - pen (te),
1 2 3 4 5 6 7

pois sem - pre - que a - gen - te - mu (da)
1 2 3 4 5 6 7

o - mun - do - mu - da - com a - gen (te)
1 2 3 4 5 6 7

(Elias José. *Quem lê com pressa tropeça*. Belo Horizonte: Lê, 1998. p. 14.)

O RITMO

O ritmo está presente em nossa vida diária, na pulsação cotidiana, em nossas relações e em nosso próprio corpo. A poesia entende esse lado rítmico quando se articula em cadeias sonoras e é percebida por um leitor. Mesmo em leituras silenciosas, o sentido pode ser resgatado pelo som. Muitos poetas consideram o ritmo a alma da poesia, o que confirma que na poesia, para além da forma e do significado, o som ocupa lugar importante de significação. “O ouvinte capta o apelo do texto, graças à harmonização de todos os seus elementos, um dos quais, o ritmo. É possível começar a percebê-lo, através da marcação das sílabas poéticas.” (GOLDSTEIN, 1991, p. 8).

Es - TA - va à - TO - a - na - VI(da)
O - meu - a - MOR - me - cha - MOU
Pra - ver - a - BAN - da - pas - SAR
Can - tan - do - COI - sas - de a - MOR

Na música, *A banda*, de Chico Buarque de Holanda, se observarmos o ritmo simples e repetitivo que facilita a memorização, veremos que há uma cuidadosa escolha para que se prevaleça uma sequência de sílabas fracas e fortes. As sílabas fortes marcadas pelo uso da grafia maiúscula deixa evidente a cadência buscada pela letra da canção. Além desse efeito sonoro produzido, a repetição dos [t], [m], [a], [o], também propõe o jogo de sons que é harmonizado pelo ritmo.

O ritmo é formado pela sucessão, no verso, de unidades rítmicas resultantes da alternância entre sílabas acentuadas (fortes) e não acentuadas (fracas); ou entre sílabas constituídas por fonemas vocálicos longas e breves. Desse modo, o ritmo pode decorrer da métrica, ou seja, do tipo de verso escolhido pelo poeta. “Ele pode resultar ainda de uma série de efeitos sonoros ou jogo de repetições. O poema reúne o conjunto de recursos que o poeta escolhe e organiza dentro de seu texto. Cada combinação de recursos resulta em novo efeito. Por isso, cada poema cria um novo ritmo.” (GOLDSTEIN, 1991, p. 12)

Em um poema pode não haver rima, mas sempre haverá ritmo, um jogo sonoro, que serve de distinção de um texto não poético, principalmente, como já mencionado, pela alternância regular entre sílabas fortes (tônicas) e fracas (átonas). No contexto de realização do ritmo, contam como importantes não apenas a sonoridade que as palavras podem ganhar, mas também a pontuação, o lugar que a palavra ocupa no espaço da folha, o momento de mudança de verso.

Há ainda que se pensar que o ritmo se distingue do metro. “Ritmo supõe tensão e vibração intensa que dão vida às palavras. Já o metro indica apenas a extensão do verso.” (SORRENTI, 2007, p. 74). “Muitos dos sentidos de um poema são possibilitados ou mesmo ampliados pelos seus jogos sonoros.” (NOVAIS, 2012, p. 42). Observe, por exemplo, este haicai:

solidão
 não te come não te mata
 te retrata

(**Sílvia Rocha**)

Nota-se que a repetição de termos (como não te/te) e a rima (mata/retrata) impõem um ritmo ao poema que é realizado tanto pelo encadeamento da rima (solidão/não), como pela alternância de acentos fortes e fracos no interior do segundo verso (CO-me; Ma-ta).

Nos versos livres, em que não existe marcação métrica, as escolhas do poeta para fazer um encadeamento das sequências é que irão caracterizar o ritmo. Assim, em verso desse tipo, podemos ter poemas que se prefiguram mais rápidos, mais lentos, aleatórios, dentre

outros. Já ao se tratar de poemas visuais, as formas e as cores, a disposição na página, as dimensões é que configuram um ritmo, nesse caso, para os olhos do leitor.

O ritmo de um poema

Na es - TRA - da - de - SER (ta) [5]
 um - SIM - ples - CA - ir - de - FO (lhas) [7]
 que - BROU - o - si - LÊN (cio) [5]

(Abel Pereira)

Veja como o acento do último verso alonga a sílaba final, sugerindo esse silêncio que se prolonga, que se distende ao longo e ao longe. Como também se pode verificar no haicai abaixo essa ressonância criada pela escolha do som nasal “N” e pelas repetições (gongo/longo):

Ressonância
 Bate breve o gongo.
 Na amplidão do tempo ecoa
 o som lento e longo.

(Helena Kolody)

Nesse sentido, a escolha das palavras e a imersão sonora possibilitada pela leitura atenta e cuidadosa ampliam os sentidos do texto poético.

RIMA

A rima pode ser definida como o nome que se dá a sons semelhantes, e que podem ocorrer em diferentes lugares no verso. Não podemos confundir a rima com o fato de sílabas ao final do verso possuírem identidades sonoras. A rima tampouco é necessária a uma boa composição poética. “Numa perspectiva mais ampla, ela faz parte do conjunto possível de jogos sonoros do poema, sendo entendida como semelhança ou parentesco de sons entre palavras, podendo se apresentar em posições diversas dentro do poema” (NOVAIS, 2012, p. 4). Vejamos alguns casos de sua ocorrência:

Rima interna e externa

A rima externa ocorre quando sons semelhantes são realizados no final de diferentes versos.

ao pé do **carvalho**

um pequeno oceano
gota de orvalho!

(Dasso)

Pode ainda haver uma coincidência de rimas entre a sílaba final de um verso e uma no interior. O que acontece nesse caso é a rima interna:

Chuva de verão.
O **rio**, num desafio,
É um vagalhão.

(Fernandes Soares)

Conforme a colocação das rimas ao final dos versos, elas ganham algumas classificações. Veja:

- a) cruzadas ou alternadas: apresentam-se no formato ABAB.

IOIÔ

Todo ioiô sobe e desce	A
preso na roda-gigante	B
e pensa que só obedece	A
o que lhe diz o barbante	B

(Leo Cunha)

- b) emparelhadas: as rimas aparecem em sequência, em versos consecutivos no formato AABB.

Obrigado

Aos que me dão lugar no bonde	A
e que conheço não sei de onde ,	A
aos que me dizem terno adeus	B
sem que lhes saiba os nomes seus	B

(fragmento)

(Carlos Drummond de Andrade)

- c) interpoladas: aparecem em formato ABBA, localizadas nas extremidades ou nos polos dos conjuntos de uma rima.

página ó pagina casa materna	A
onde encontro sempre espanto	B
o mesmo sempre manso branco	B
quando penetro uma caverna	A

(Paulo Leminski)

- d) misturadas: quando não apresentam nenhum padrão dos que foram citados anteriormente. Quando aparece um verso sem rima, ela é chamada de rima perdida ou também órfã.

Rima consoante e toante

As rimas toantes apresentam semelhanças entre vogais tônicas, sem que as consoantes ou outras vogais coincidam. Reparemos, por exemplo, que no poema abaixo as marcações em negrito demonstram as palavras que possuem a vogal tônica “o”.

REI DEPOSTO

Sombra **no** meu **rosto**
Arde **agora** o **sol** da tarde
Breve, um rei **deposto**

(**Oldegar Vieira**)

A rima consoante é aquela que, além de possuir fonemas vocálicos tônicos, apresentam semelhanças entre os fonemas seguintes, incluindo os consonantais. Vejam os exemplos de alguns haicais com a estrutura mais tradicional (5-7-5).

Infância

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

(**Guilherme de Almeida**)

Cigarra

Diamante. Vidra**ça**. (ASSA)
Aris**ca**, áspera asa **risca** (**ISCA**)
o ar. E brilha. E passa. (ASSA)

(**Guilherme de Almeida**)

Rima rica e rima pobre

Apesar de sugerir um juízo de valor de maneira a qualificar positivamente a composição poética por meio de uma escolha de rima (rica) e menosprezar outras composições por esse mesmo critério (rima pobre), as categorias que se seguem não possuem esse intuito. Possuem como função apenas conceituar o poema de acordo com dois grandes grupos: gramatical e fônico.

A rima chamada de pobre, em se tratando do critério gramatical, ocorre entre palavras pertencentes à mesma classe de palavras (substantivo/substantivo; adjetivo/adjetivo). Já a rima rica, tratada também pelo critério gramatical, opõe-se à rima pobre exatamente porque as rimas são estabelecidas entre palavras de classes gramaticais diferentes. Para melhor exemplificar, observemos:

a) rima pobre:

os mantos **revoltos**

ouro (preto) pedra pó
os ventos **barrocos**

(Pedro Xisto)

Nessa composição, o poeta opta pela rima pobre, pois mantém em seus versos rimas com palavras de mesma classe. A rima entre as palavras (revoltos/barrocos) ocorre pelo critério de manutenção da classe dos adjetivos.

b) rima rica

na praça da **igreja**
em graça ou pecado seja
me abraça e **festeja**

(Pedro Xisto)

É possível notar nas palavras, além da sonoridade belíssima possibilitada pela repetição dos sons, a escolha de rimas entre classes diferentes. Nota-se que igreja/festeja/seja, compõe uma orientação morfológica diferente, já que igreja (substantivo) não é classificada, de acordo com a gramática, pelo mesmo critério de festeja e seja (verbos).

Pelo critério fônico, as rimas pobres ou ricas são orientações baseadas na extensão dos sons que se assemelham no verso.

a) rima pobre: as letras se assemelham a partir da vogal tônica.

fim do dIA
porta aberta
o sapo espIA

(Alice Ruiz)

As palavras “dIA” e “espIA” só se identificam a partir da vogal tônica.

b) rima rica: a igualdade sonora das palavras se inicia antes da vogal tônica.

PESCARIA
Cochilo. Na **linha**
eu ponho a isca de um sonho
Pesco uma estrel**inha**

(Guilherme de Almeida)

As palavras que rimam neste poema (linha/estrelinha) possuem uma identidade sonora que é realizada antes do fonema vocálico tônico “T”. Nesse caso, a seleção da palavra “estrelinha” comporta a palavra “linha”, que está presente também no primeiro verso. Ambas têm o “L” antes da vogal tônica servindo de apoio sonoro.

A seguir, apresentaremos um quadro-resumo sobre os principais aspectos da arte sonora de um poema, que está presente na obra *Versos, sons, ritmos*, de Norma Goldstein (1991).

RESUMO

Classificação quanto à	Tipos de rima
posição no verso	interna ou externa
semelhança de letras	consoante – rimam consoantes e vogais toante – rima apenas a vogal tônica
distribuição ao longo do poema	cruzadas – ABABAB emparelhadas – AA BB CC interpoladas – A.....A misturadas
categoria gramatical	pobres – (mesma categoria gramatical) ricas – (categoria gramatical diferente)
extensão dos sons que rimam (critério fônico)	pobres – (identidade sonora do fonema vocálicoônico em diante) ricas – (identidade desde antes do fonema vocálicoônico)

AS FIGURAS DE LINGUAGEM NO UNIVERSO POÉTICO

A linguagem poética não se limita a uma simples análise contedista. Essa afirmação parte do pressuposto de que no poema se projetam imagens, ideias e sentimentos que marcam a opacidade do discurso poético. Quando se fala em opacidade, é preciso recordar que a poesia tem a dupla finalidade: desenraizar a palavra de seu ambiente cotidiano, para depois retorná-la ao local de onde partiu. E é nesse momento de retorno que também ela será resgatada e recriada por aquele que a lê. No palco da poesia a atriz principal é a palavra, e dela o jogo se inicia para as projeções possíveis, cuja análise gramatical ou a simples compreensão do vocábulo são insuficientes para dar conta das transformações em vários níveis, que se traduzem em multiplicidades. Décio Pignatari (2004) sugere que

Em poesia, você observa a projeção de uma *analógica* sobre a lógica da linguagem, a projeção de uma ‘gramática’ analógica sobre uma gramática lógica. É por isso que uma simples análise gramatical de um poema é insuficiente. Um poema cria sua própria gramática. E o seu próprio dicionário. Um poema transmite a qualidade de um sentimento. Mesmo quando parece estar vinculado a ideias, ele está transmitindo

a qualidade do sentimento dessa ideia. Uma ideia para ser sentida e não apenas entendida, explicada, descascada (PIGNATARI, 2004, p. 18).

Dessa tessitura composicional do poema nasce a pluralidade dos significados que coexistem em um significante. O leitor que deseja fruir um poema deve entendê-lo como obra de arte que, para ser arte, parte de propriedades estruturais para a evolução das perspectivas, como menciona Maria Luiza Ramos (2011, p. 38). E não apenas isso, pois “é essa ambiguidade fundamental o ponto de partida da teoria da *obra aberta*, que passou a constituir a tônica da atividade artística em todas as suas manifestações, quer de âmbito plástico, quer de âmbito dinâmico.” (RAMOS, 2011, p. 37, grifo da autora).

Quando se opta por compreender o fenômeno da obra literária por uma perspectiva aberta, opta-se também por entender que há uma parte formal definida, e outra informal, e, portanto, indefinida. Nesse sentido, desenvolvem-se as pesquisas que não estão interessadas na obra em si, mas em sua potencialidade, no fazer, no reelaborar, no efeito de sentido, na intenção comunicativa.

O rico processo criado pelo fazer poético passa pela ressignificação e produção de imagens, bem seja pela figuração. Chega-se ao campo da figuração por meio da reinvenção, da substituição, da mudança de sentido, da formação e reformulação, que ao modificar uma mensagem se modifica também a própria língua, se cria a própria gramática. Ao investigar a etimologia da palavra podemos encontrar que:

Ainda que pareçam bem diferentes, as palavras *figurar*, *fingir* e *ficção* têm a mesma origem – o verbo latim *finco*, que faz no pretérito *finxi*, no particípio passado *factum* e no infinitivo *finire*(fingere). Portanto, a linguagem figurada, pela sua própria etimologia, é aquele que *finge*, não no sentido pejorativo de mentir, mas no sentido positivo de fazer de conta, de fazer crer e ser (RAMOS, 2011, p. 96).

A figuração é um processo mental em que se formam as figuras, podendo ser classificadas em dois importantes grupos pelo processo substitutivo: a metáfora – procedimento em que se dá a substituição de um termo por outro, por um processo de similaridade, coordenando termos entre si; metonímia – procedimento que se dá pela substituição quando os termos possuem uma relação de contiguidade, de modo a se estabelecer um laço de subordinação. Tais substituições assim criadas são chamadas de imagens, que podem ser metafóricas ou metonímicas.

Ao se investigar o significado²⁶ dos termos *similaridade* e *contiguidade*, podemos encontrar:

Similaridade:

- 1) substantivo feminino
qualidade, caráter ou condição de coisas similares.

Similar:

- 1) adjetivo de dois gêneros
 - a) que é da mesma natureza; análogo, equivalente, semelhante
- 2) substantivo masculino
 - a) objeto ou produto similar a outro

Contiguidade

- 1) substantivo feminino
 - a) estado ou condição do que está contíguo; proximidade; vizinhança
 - b) contato; convívio

Pignatari (2004, p. 13) ao comentar sobre a similaridade e contiguidade, como processos que pertencem respectivamente à metáfora e à metonímia, resgata o valor semiótico da poesia e do seu valor enquanto signo poético, para estabelecer a formação de dois eixos. O escritor comenta:

Dois são os processo de associação ou organização das coisas: por contiguidade (proximidade) e por similaridade (semelhança). Esses dois formam dois eixos: um é o eixo da seleção (por similaridade), chama-se **paradigma** ou eixo paradigmático; o outro é o eixo de combinação (por contiguidade), chamado **sintagma** ou eixo sintagmático (PIGNATARI, 2004, p. 13).

Paradigma e sintagma são, portanto, eixos que partilham do movimento da construção de significação de um poema quando se evidencia um patamar de relações que está para além do simples trato formal. Ambos seriam parte da informalidade mencionada acima, que praticam a intenção, que não nega o aparato verbal, mas dele se destaca para abrigar a potencialidade e o efeito de sentido que se dão pela escolha e pela combinação. Daí que o eixo sintagmático (reunião) pode ser chamado de combinatório ou combinação, enquanto o paradigma (modelo) ganha o codinome de eixo da seleção. Pignatari (2004, p. 15) estabelece o seguinte esquema:

Metonímia: tomar a parte pelo todo; prevalece no sintagma.

Metáfora: relação de semelhança entre duas coisas designadas pela palavra ou conjunto de palavras; prevalece no paradigma.

²⁶ HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

“Tanto metáfora quanto metonímia são palavras que vêm do grego, formadas ambas com o prefixo *metá*, que empresta ao termo a que se prende o sentido de ‘comunidade, participação, mistura ou sucessão’.” (RAMOS, 2011, p. 98).

Para que exista uma relação que chamamos de metafórica deve haver uma aproximação devido a certas qualidades comuns entre os termos ou objetos associados; não se trata da semelhança nos signos (palavras, símbolos), mas nas coisas e nos objetos, tornando possíveis as analogias entre seres, coisas e fenômenos distintos. Observemos o haicai:

Coração vazio!
amarrando o quase e o quando
numa pipa sem fio!

(Maria Dinorah)

O estado de espírito descrito pela expressão “coração vazio”, ou seja, destituído de emoção, de vitalidade, são reiterados pelas formas substantivadas de incerteza e de não realização: “quase” e “quando”. A construção metafórica do poema alia a esse coração uma “pipa sem fio”, uma imagem de objeto ou que se distancia de uma referência pela falta de amarras (fio) e que, portanto, vaga em liberdade pelos ares, ou também, construção possível, por uma pipa, entendida como sentimento ou estado de espírito a que falta suporte para alçar voo, libertar-se da inércia. A riqueza da construção metafórica está em abrigar sentidos possíveis, aproximando contrários, sem, no entanto, excluir nenhuma das partes.

Sendo assim, “coração vazio” e “pipa sem fio” são paradigmas (modelos) que partilham algo em comum. Essa partilha não está nas palavras, mas naquilo que passam a significar em operação mútua dentro do jogo de sentidos do poema. Por isso que, retomando mais uma vez Pignatari (2004, p. 17), o autor menciona que “Descobriu Jakobson que a linguagem apresenta e exerce função poética quando o eixo de similaridade se projeta sobre o eixo de contiguidade. Quando o paradigma se projeta sobre o sintagma”.

A metonímia, por sua vez, possui natureza e caráter bem mais restrito que a metáfora, ao ponto de alguns especialistas chegarem a afirmar que sua extensão não passa da figura chamada *sinédoque*.

Quanto ao termo *metonímia*, sendo o prefixo o mesmo, resta identificar a segunda parte da palavra, que se origina também no grego – *ónoma* – significando *nome*. Mas, ao contrário da metáfora, a palavra metonímia é uma criação latina, sendo que a ação correspondente se diz em grego *metanomazo*, o que quer dizer chamar com outro nome (RAMOS, 2011, p. 98, grifos da autora).

A metonímia corresponde ao uso de um termo por outro com o qual se encontra relacionado, considerando, para esse tipo de relação de semelhança, alguma associação (causa/efeito, parte/todo, continente/conteúdo, autor/obra, gênero/espécie etc.).

O asfalto molhado.
Cai o dia em nostalgia.
Desliza o passado.

(Maria Thereza Cavalheiro)

Lar

espaço que separa
o volkswagen
da televisão

(José Paulo Paes)

No primeiro verso do primeiro poema, a palavra “asfalto” foi utilizada para designar chão, terra; assim como no segundo verso, o poeta utiliza a expressão “cai o dia” em oposição a entardecer ou mesmo crepúsculo. Todas essas substituições organizam-se com o poema para criar o efeito poético que se cadencia por meio desse sentimento nostálgico que dilata a sensibilidade.

No segundo poema, de maneira mais flagrante, a escolha da palavra “volkswagen” substitui, por meio da relação de pertencimento a um conjunto, uma palavra por outra. Tal substituição opera-se para criar uma relação de associação marca/produto, que pode ser facilmente retomada pelo leitor. Diferentemente da metáfora, que estabelece uma interseção entre conjuntos diferentes, a metonímia veicula um objeto pertencente ao mesmo grupo ou conjunto.

A analogia, a aproximação, não se encerra apenas entre os objetos designados, mas também pode ser compreendida pelas letras, pelas imagens e pelos sons. É por meio da possibilidade de inúmeras ocorrências de sons semelhantes dentro do sistema da língua, como afirma Pignatari (2004), que são criadas condições para o surgimento de fenômenos como a rima, a assonância e a aliteração. Esse lugar ocupado pelo som deve, de fato, ser levado em consideração quando se estuda poesia, pois, assim como a metáfora, a sonoridade orienta para novas possibilidades significativas.

São inúmeras as possibilidades de composição por meio dos sons das palavras, dentre as quais é possível destacar:

1 – Aliteração

A aliteração consiste na repetição de fonemas consonantais em um ou mais versos, sempre com o intuito de produzir efeitos expressivos. Assim, o leitor deve buscar o efeito logrado ou pretendido pela repetição de cadeias sonoras em consonância com a significação que é sugerida ou apresentada na tessitura poética.

Vento no madrigal:
copio o som que sopra
no verde canavial

(Beto Caloni)

São sugestivas nesse haicai as escolhas das palavras que repetem sons consonantais. Assim, a orientação que é dada pela primeira palavra do primeiro verso, “Vento”, percorre o restante do poema, traduzindo essa sensação de escutar, de sonorizar a passagem do ar pelo “verde canavial” por meio da repetição da fricativa labiodental sonora “V”. No segundo verso, há ainda a repetição do “S” (fricativa surda), que está marcadamente ligada às palavras que remetem ao vento e à sonoridade que ele causa (som/sopro). O poema deixa entrever, pelas escolhas sonoras, os encaminhamentos significativos que se coadunam com sua organicidade composicional.

2 – Assonância

Ao contrário da aliteração, a assonância é a repetição ao longo do poema do mesmo vocálico. O intuito de tal repetição é buscar a expressividade. Nos poemas abaixo do mesmo poeta, em que a temática se assemelha, embora tratem de fases diferentes da lua, é fundamental a percepção da repetição de fonemas vocálicos para a construção de sentido.

a lua minguante
humilde amiga e limite
da luz do levante

(Pedro Xisto)

lua ah lua... achei-a
lua alucinada anseia
lua ah lua cheia

(Pedro Xisto)

No primeiro poema, a repetição do “I”, magro e fino, portanto, minguante, estabelece com o poema essa relação de significação, ou seja, da fase da lua que não é completa, mas é “humilde amiga” e também “limite” já que ela, a lua, capta seu pequeno vicejo da luz que se levanta (nascer do sol?). Já no segundo poema, a lua cheia, em oposição à

minguante, mas perto dela em termos de sequência das fases lunares, é aquela que vigora em expressão, e causa arrebatamento naqueles que a procuram “lua ah lua...” Não se poderia deixar de perceber a repetição do “A” cheio de sonoridade, de abertura e clareza, ganhando concisão pela própria palavra que a espalha pelo poema (luA).

3 – Onomatopeia

As onomatopeias figuram como representativas da imitação dos sons da natureza, sejam de seres ou de coisas. Trata-se de um aproveitamento dessa sonoridade para efeitos expressivos em que se evidenciam o objeto/ser e o som que dele pode ser lembrado, resgatado.

(À maneira de Bashô)
Nem grilo, grito ou galope;
No silêncio imenso
Só uma rã mergulha – plóóp!

(**Millôr Fernandes**)

Observe como o poema resgata o som do mergulho da rã no último verso. No primeiro poema abaixo, o que se evidencia é a imitação do som emitido por seres da natureza. No outro poema, de maneira mais criativa, temos a reinvenção do som típico do canário mediante a mudança do clima.

Casa de vespas
zunindo em círculos
palavras picantes

(**Masako Akeho**)

À tarde
debaixo da garoa
o sabiá gargareja?

(**Ricardo Akira Kokado**)

4 – Paranomásia

A paranomásia corresponde à aproximação de palavras com sonoridades semelhantes, mas que possuem sentidos completamente diferentes. Tal definição é ampliada por Pignatari (2004), que vê quatro ocorrências nessa figura:

Paranomásia I, em que considera aquela propriamente dita: *Violetas violentas*.

Paranomásia II, considerada como anagrama, em que se aproveita uma sonoridade no interior da palavra para gerar outra: *Comer e coçar é só começar* (as palavras “comer” e coçar” possuem articulações sonoras presentes na palavra “começar”).

Paranomásia III (aliteração):

Vaia o vento
e vem vem
Vaia o vento
e vai vai

Paranomásia IV (rima)

Murmuro
muro

É possível ainda acrescentar a esse quadro de Pignatari a *repetição de palavras*, que é um recurso bastante empregado na feitura de poemas. À sua ocorrência no início do poema dá-se o nome *anáfora*.

Um grão bem miúdo...
Um nada à margem da estrada...
Um nada que é tudo.

(Abel Pereira)

5 – Trocadilho

Pode-se dizer que é uma brincadeira sonora que arranja ou rearranja as palavras para delas retirar os mais diversos efeitos expressivos, muitas vezes com muita comicidade. Em alguns casos, como no poema de Millôr, uma sutileza de ironia, a começar pelo título EFEMÉRICO/AMÉRICO, constrói um jogo satírico a partir de conhecimento popular - primeiro de abril, descoberta da América e do Brasil -, aproximando inclusive os termos pela semelhança sonora.

POEMA EFEMÉRICO

Viva o Brasil
Onde o ano inteiro
É primeiro de abril

(Millôr Fernandes)

6 – Sinestesia

A sinestesia joga com as percepções sensoriais, ou seja, envolvendo os nossos sentidos. Há, nessa riquíssima figura de linguagem, uma transferência de percepções por meio da fusão de impressões de grande poder sugestivo. Estão em jogo as sensações táteis, auditivas, gustativas, olfativas e visuais. O poema do mestre Bashô, além de trabalhar com o

esse poder expressivo causado pela mistura de sentidos (paladar/visão), ainda associa as sensações físicas com o sentimento (gosto da solidão).

Nunca se esqueça
Do gosto de solidão
Do orvalho branco.

(**Bashô**)

7 – Antítese

O jogo antitético que pode ser estabelecido em um poema aumenta o grau de expressividade pelo fato de pôr em tensão dois elementos opostos, que podem não se excluir, mas sim ampliar o efeito poético. Quando aparecem, ganham forte carga de significação. Às vezes, a oposição não se dá de maneira tão explícita, mas pela sugestão que tenha sido paulatinamente construída no desenrolar do poema. Observemos, por exemplo, os poemas de Drummond e de Carlos Vogt:

Num automóvel aberto
riem mascarados
Só minha tristeza não se diverte

(**Carlos Drummond de Andrade**)

Falamos tudo e ainda
há o que
silenciar

(**Carlos Vogt**)

8 – Personificação

A personificação possibilita pela palavra a atribuição de ações e sentimentos a seres irracionais e inanimados. Essa figura de linguagem toca com poesia o que a cerca, dando sopro de vida e propiciando humanidade ao universo desencantado do dia a dia.

Pelo vão das telhas
o dia olha, e se anuncia
em vestes vermelhas

(**Abel Pereira**)

9 – Intertextualidade, paródia e paráfrase

Dentro do terreno literário, a intertextualidade tornou-se peça fundamental para se compreender os processos de produção e recepção textual. A essa discussão Paulino, Cury e Walty (1987, p. 20) afirmam que “o código verbal na literatura tem uma extensão de formas e significações tão grande que impede sobremaneira o esgotamento de um texto em si mesmo.” A linguagem literária invade, assim, o domínio de outras linguagens, ao mesmo tempo em

que se deixa penetrar por elas, de modo que a grande utilização do intertexto literário expandiu a rede de análise para outros domínios, principalmente por meio dos estudos bakhtinianos.

O conjunto de textos que se sobrepõem, que se retomam, se opõem ou se afirmam é trabalhado por Bakhtin (1995) no que ele chama de dialogismo. Para ele, o dialogismo é o princípio constituidor da linguagem, que se desdobra em dois aspectos: a interação verbal entre enunciador e enunciatário, e a intertextualidade no interior do discurso. Sem o dialogismo, Bakhtin considera o discurso sem sentido, pois é ele o orientador do discurso, o que torna o enunciador destituído de centralidade, dando espaço, assim, para outras vozes de caráter social. De acordo com Bakhtin,

Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinados, não pode deixar de se relacionar com os milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência sócio-ideológica em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado se origina: ele é como a sua continuação, sua réplica, ele não aborda o objeto chegando de não se sabe de onde (BAKHTIN, 1995, p. 100).

Julia Kristeva, criadora do termo intertextualidade, diz que “todo texto é um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto.” (KRISTEVA, 1974, p. 64). Dessa maneira, a autora expande a noção de texto, impedindo-lhe qualquer noção redutora. A espacialização da palavra defendida pela autora se daria em três direções: o sujeito, o destinatário e o contexto. Há, embutido nas considerações tecidas por Kristeva, o caráter social da linguagem, pois o sujeito falante/ouvinte se manifesta na convivência social. Kristeva define, assim, que o “termo intertextualidades designa essa transposição de um (ou vários) sistema(s) de signos noutro” (KRISTEVA, 1974, p. 64).

A intertextualidade, para Paulino, Cury e Walty, é classificada por oito formas, a saber: a epígrafe, a citação, a alusão, a referência, a paráfrase, a paródia, o pastiche e a tradução. Para as autoras, a sociedade pode ser vista como uma grande rede intertextual, cujo espaço cultural ocupa um espaço importante. Há ainda, segundo elas, um sentido amplo e um sentido mais restrito para compreendermos a intertextualidade: “Em seu sentido amplo, ela envolve todos os objetos e processos culturais, tomados como texto. Em sentido mais restrito, a intertextualidade terá como objeto apenas as produções verbais, orais ou escritas.” (PAULINO; CURY; WALTY, 1985, p. 14).

Já Affonso Romano de Sant'Anna, em seu livro *Paródia, paráfrase & cia.*, apresenta reflexões importantes que levam em consideração elementos iguais e destoantes

dessas formas intertextuais. Para o autor, existem apenas quatro formas de intertextualidade – a paródia, a paráfrase, a estilização e a apropriação – agrupadas em níveis distintos no texto:

(...) Falar de paródia é falar de *intertextualidade das diferenças*. Falar de paráfrase é falar de *intertextualidade das semelhanças*.

Enquanto a paráfrase é um discurso em repouso, e a estilização é a movimentação do discurso, a paródia é o discurso em progresso (SANT'ANNA, 1985, p. 28, grifos do autor).

Ainda segundo Sant'Anna, a apropriação é uma forma intertextual na crítica literária. O termo é compreendido, de acordo com o autor, como algo que se aproxima da colagem, ou seja, é a reunião de distintos materiais para a composição de algo.

Sobre a paródia, Sant'Anna afirma que ela inaugura algo novo, e faz com que um discurso evolua, ao passo que a paráfrase é um discurso estático, que não atingiu a maturidade crítica da paródia, pois só reafirma os ingredientes de um texto, partilhando do sentido que veicula. Na paródia há deformação, enquanto que na paráfrase ocorre reforço. Vale ainda ressaltar que a forte característica defendida pelo autor, ao afirmar a paródia e a paráfrase como efeitos particulares, é o efeito parodístico como uma nova maneira de ler o convencional.

Ao tecer essas considerações, Sant'Anna afirma que, no terreno literário,

A literatura tem a sem-cerimônia de se apropriar dessas linguagens todas. E, ao se apropriar delas, cria um espaço novo a partir do qual elas podem ser relidas. Relidas parafrásica ou parodisticamente. Mas, em qualquer dos casos, sempre haverá um desvio. Desvio mínimo ou desvio total, sempre haverá o tal desvio (SANT'ANNA, 1985, p. 66).

Nos haicais também podemos encontrar marcas intertextuais de diversos níveis, desde aqueles em que a relação se dê de maneira direta, reconhecível pelas escolhas lexicais e temáticas, e até mesmo poemas em que os conhecimentos de mundo do leitor, sua experiência de leitura, é que ativam as relações mais indiretas entre os textos. Em relação ao primeiro caso, podemos citar o mais popular haikai do mestre Bashô e as retomadas que dele foram sendo feitas ao longo dos anos:

velho lago
mergulha a rã
fragor d'água

(Matsuo Bashô)

Ah! o antigo açude!
E quando uma rã mergulha,
o marulho da água!

(Paulo Leminski)

À maneira de Bashô

Nem grilo, grito ou galope;
No silêncio imenso
Só uma rã mergulha - plóóp!

(Millôr Fernandes)

De maneira mais velada, podemos reconhecer um diálogo do haikai do poeta
Clinio Jorge de Souza com a fábula, quando sugere:

Cigarra vadia:
vida-melodia escorrida
da casca vazio

(Clinio Jorge de Souza)

4.3 - OFICINAS DE LEITURA

OFICINA DE LEITURA DO HAICAI

Nome do projeto:

A palavra pelas palavras: o haicai como acesso ao texto literário

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

INTRODUÇÃO

Nossa proposta primeira ao elaborar esta oficina para alunos foi concebê-la de forma que o professor se sinta realmente consciente na condução de suas aulas com o texto poético. Para isso, procuramos oferecer algumas sugestões de leitura para que ele, o professor-mediador, faça as suas escolhas de acordo com a sua realidade, pois concordamos plenamente com os que afirmam que não se deve ensinar aos alunos o que eles já sabem nem se furtar a ensinar o que ainda não dominam. Sendo assim, o professor poderá valer-se do material que foi construído também no capítulo onde se encontram as oficinas, intitulado “Projeto de ensino”. Apresentamos nesse capítulo importantes pressupostos teóricos e metodológicos que acreditamos serem referências necessárias para um caminho qualificado para o trabalho com a poesia em sala.

O professor deverá se sentir inteiramente à vontade para cortar, modificar, acrescentar novas abordagens e estratégias adequadas para o trabalho que deseja propor, por isso não estipulamos quantidade de aulas destinadas para cada momento. O que apresentamos na sequência são apenas sugestões têm como objetivo criar um ambiente de diálogo e de formação. Na medida em que as atividades forem propostas, serão dadas orientações com o nome de “Breves considerações”, de modo a nortear as entradas e discussões que podem ser tomadas como base no momento da aplicação.

Em síntese, na construção das oficinas, procuramos:

- mostrar que é possível um ganho em matéria de aprendizagem quando se aproximam gêneros com características e qualidades estéticas diferentes, sem deixar de entendê-los por meio de seus aspectos constituidores;
- trabalhar habilidades de diferentes ordens, visando à capacidade leitora dos alunos;

- realizar trabalho articulando poema, texto publicitário e outros possíveis textos que circulam em nossa sociedade;
- produzir material potencialmente motivador, atraente para o trabalho em sala de aula;
- oferecer a possibilidade para que o professor seja coautor da proposta.

Objetivos: Estas oficinas têm como objetivo contribuir para ampliação e consolidação dos conhecimentos dos alunos acerca da leitura do texto poético em sala. Para tanto, é importante compreender que as escolhas dos materiais e dos textos poéticos e publicitários aqui presentes foram previamente empreendidas para se buscar um determinado objetivo. Para as oficinas, é imprescindível compreender a poesia como construção que opera por vários aspectos, sentidos, facetas, ou seja, questões como o lúdico, o jogo de palavras, a musicalidade, o ritmo, a sonoridade e o aspecto visual, enfeixam os elementos de construção dos poemas, ao mesmo tempo em que corroboram a leitura e construção de significados.

Não preso apenas a esses elementos, mas sem deixá-los de lado, as questões linguísticas e funcionais também compõem as atividades de leitura que serão propostas. Assim, a seleção vocabular, a utilização de recurso linguístico, a expressividade, as figuras de linguagem e a pontuação são elementos que se coadunam com os mecanismos de construção do poema. Desse modo, pretende-se aproximar aspectos próprios da natureza de textos artísticos com questões reflexivas sobre o uso da linguagem para a criação de efeitos estéticos. O texto publicitário surge nesse cenário como uma porta aberta para se opor leituras que estão em esferas diferentes, mas que podem ser aproximadas por meio de um trabalho com a linguagem.

Objetivos específicos:

- desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura;
- posicionar-se criticamente diante de um texto, apresentando apreciações e valorações estéticas;
- ler oralmente com fluência e expressividade;
- na interpretação de textos, levar em conta pistas gráficas (caixa-alta, grifo);
- imagens (fotos, ilustrações, gráficos) e elementos contextualizadores (data, local suporte);
- perceber a pontuação como um dos elementos orientadores na produção de sentidos;

- relacionar o texto que está sendo lido a outros textos, orais ou escritos;
- reconhecer a presença de diferentes enunciadores nos textos lidos, identificando as marcas linguísticas que sinalizam suas vozes;
- recuperar a leitura literária no espaço escolar;
- desenvolver a interação texto/leitor;
- promover novos saberes no encontro entre o texto e o leitor.

Habilidades de leitura:

- identificar as finalidades da leitura (com que objetivo se vai ler): para procurar informações, por prazer, para conhecer determinado assunto, para atualizar-se, para seguir instruções, dentre outros;
- antecipar ou predizer: antecipar informações que podem estar no texto a ser lido a partir do título, do tema abordado, do autor, do gênero textual; antecipar o tema a partir do exame de imagens;
- ativar conhecimentos prévios: incentivar os alunos a expor o que sabem sobre o assunto /conteúdo e/ou forma de organização do texto;
- inferir: (re)construir o significado de palavras ou expressões a partir do contexto da frase; tirar conclusões que não estão explicitadas, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores;
- apreciar criticamente o texto (estética, afetiva, eticamente): avaliar as informações ou opiniões emitidas no texto; avaliar recursos estilísticos utilizados; estabelecer relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido pretendidos pelo autor.

OFICINA 1

PRIMEIRO MOMENTO

ETAPA 1 - LEITURA:

ESCONDERIJO

A palavra-chave
sempre se esconde
atrás da porta

(Lêdo Ivo)

Antes de iniciar a oficina com os alunos, verifique a disposição da sala, uma vez que é necessário que todos os alunos possam ver e serem vistos. É importante que os alunos tenham em mãos o poema que elegemos para iniciar o trabalho com os haicais. Ele é um metapoema e por isso precisa ser explorado com os alunos de maneira cuidadosa, sem, no entanto, fazer mergulhos profundos, pois é o primeiro contato que muitos alunos terão com textos poéticos de maneira mais constante e elaborada.

RECEITA PRA UM HAICAI

Se você quer compor um haicai,
à moda de Bashô, mesmo imperfeito,
verifique primeiro se já viveu inúmeras vidas.
Comece por despojar-se do supérfluo
das vestes da alma:
paletó de esnobismo
camisas de inquietude,
agasalhos de orgulho,
meias de apegos.
Deixe o espírito, em síntese, aquietar-se
desnudo.
Perceba o cintilar da essência de tudo
que o rodeia.
Veja o mundo com o olhar dos anjos,
faça de seus ouvidos concha de
inocência,
imite o Poeta Francisco.
Deixe que o silêncio
seja sua própria carne.
Junte, no embornal da viagem
às sendas de Oku
da vida, poucas palavras:
lua, folhagem, templo, relva, primavera,
garça, brisa.
E, por que não?

pulga, piolho, o mijo de um cavalo.
 Derrame sobre elas
 um punhado de estrelas
 e as espalhe no papel.²⁷

(BERNIS, Yeda Prates. *Encostada na paisagem*. Belo Horizonte: Phrasis, 1998. p. 9.)

Breves comentários²⁸:

É importante sugerir uma leitura silenciosa, para que os alunos interajam com o poema sem nenhuma preocupação com a análise, instigando-os a questionar expressões que não tenham compreendido, até mesmo nomes ou palavras que lhes escapam o sentido.

O texto que foi apresentado é um metapoema, e, portanto, trata-se de uma reflexão sobre o próprio fazer poético, nesse caso o haikai. O poema da escritora mineira Yeda Bernis, nascida e criada em Belo Horizonte, traz informações sobre si mesmo, realizando reflexões sobre a composição do haikai. Tais informações não precisam ser mencionadas para os alunos de chofre, mas é importante que eles percebam, ou mesmo que sejam instigados a perceberem, a temática sobre a qual o poema se debruça.

Na sequência dessa etapa de leitura, o professor poderá visitar os *sites* onde se encontram informações sobre a história e o surgimento do haikai, buscando informações, sobretudo do mestre e considerado fundador dessa arte, o poeta Matsuo Bashô ("À moda de Bashô"). As informações mais adequadas sobre o haikai se encontram no *site* do Grêmio Haikai Ipê, no domínio <<http://www.kakinet.com/caqui/ipehist.shtml>>. Esse grêmio é um dos mais representativos divulgadores da cultura haicaísta, que além de realizar um percurso histórico do gênero desde o seu nascedouro até sua chegada ao Brasil, apresenta os mais renomados poetas da atualidade e alguns de seus trabalhos reunidos em antologias.

É interessante sugerir uma pesquisa sobre a arte do haikai, e tentar levantar e ativar conhecimentos com os alunos a respeito do que sabem sobre poemas.

Prepare a brincadeira intitulada: "O que mais me tocou?"

1 – Peça para que os alunos leiam mais uma vez o poema, destacando um trecho, um verso, uma expressão ou uma palavra que mais lhe tenha chamado a atenção. Não deixe que os alunos se sintam preocupados em eleger aquilo que tenham compreendido, pois o menos evidente, o que causa as

²⁷ Caso o professor queira aprofundar as discussões sobre a criação da poetisa, o *site* <http://www.antonio Miranda.com.br/poesia_brasil/minas_gerais/yeda_prates_bernis.html> contém informações sobre sua vida e sua obra.

²⁸ Doravante chamados de "BC".

maiores estranhezas, é onde reside a sedução que um poema pode nos causar.

2 – Oriente a turma para escrever em uma pequena tira de papel aquilo que tenha destacado.

3 – Realize com os alunos uma leitura em voz alta. Deixe que eles sintam o poema, que cada um participe da leitura e que se sintam motivados para ler.

4 – Peça para que cada um deles leia a parte que mais lhe tenha chamado a atenção e que justifique.

Orientações mais aprofundadas

Depois de apresentar e ler com os alunos o poema, levante os possíveis sentidos que são inferidos a partir do título do poema “Receita pra um haicai”. O título também poderá ser omitido, deixando para que os alunos levantem as possibilidades de títulos que podem ser dados ao poema.

Pretendemos, por meio dessa oficina, mobilizar o trabalho no nível do léxico. Para tal, poderão ser propostas análises sobre o jogo de palavras, da maneira como foram construídas as frases e, principalmente, das significações que residem nas malhas do poema.

Cabe ao professor intervir por meio de perguntas que auxiliem aos alunos, que os motivem, movendo o olhar para as coisas menos óbvias.

ETAPA 2 – DISCUSSÃO

1 – O que você notou em relação à escolha das palavras? Há alguma palavra que chamou mais a sua atenção?

2 – O poema deseja nos ensinar a montar algo. O que seria?

3 – Você já ouviu falar em receitas? Como elas são realizadas? Quais partes compõem uma receita?

Seguindo as pistas que o poema oferece:

Não se deixe enganar pela simplicidade dessa receita. Ela comporta elementos de beleza que são encontrados ao longo da vida e não no nosso guarda-roupa ou no nosso armário. Sendo assim, por que você acredita que o texto associou a construção do poema a algumas vestimentas? Quais qualidades são atribuídas a cada uma delas?

Note que o poema tenta dar uma visão mais espiritual sobre a arte poética, que não se

encontra apenas nos objetos, mas nos sentimentos que eles despertam. O que as palavras “despojar-se”, “vestes” e “desnudo” têm em comum? O poema parece sugerir acrescentar ou retirar elementos? Retirar de onde?

Em uma receita, os ingredientes são apresentados para que as pessoas possam buscá-los, comprá-los, enfim, ter em mãos estes produtos. A receita apresentada não nos dá muitos ingredientes para que possamos realizá-la. Por que você acha que isso acontece?

Observe: “paletó de esnobismo”, “camisas de inquietude”.

Pelo que pudemos observar das sugestões sobre o haikai, sabemos que o poema acima também sugere coisas que não fazem parte das características do poema japonês.

- a) Sua linguagem é formal ou mais informal?
- b) O poema se constrói pela simplicidade ou pela grandiosidade?

Que pistas no poema indicam as respostas acima?

Há alguma referência de que o haikai deseja descrever também coisas da natureza? Quem é o “Poeta Francisco”?

Pelas “sendas de Oku”....

Breves comentários: Professor, pesquise com seus alunos o trajetória de vida de Bashô, de modo a destacar, sobretudo, as experiências espirituais vivenciadas pelo mestre do haikai. Em uma das suas mais valiosas publicações, encontra-se a obra traduzida por Octavio Paz, intitulada *Sendas de Oku*, cuja expressão original significa “caminho estreito do interior”. Seria oportuno resgatar as tradições religiosas do Japão, falando um pouco da riquíssima cultura do zen-budismo e sua importância para a arte contemplativa que o haikai também propõe.

ETAPA 3: PERCEPÇÃO

Ativando conhecimentos...

Proponha um passeio pela escola, ou mesmo pelas proximidades, para que os alunos elejam elementos que venham a chamar sua atenção. O intuito é desmotivar o olhar sobre as coisas... “ver o mundo com o olhar dos anjos”. Cada aluno deverá associar o objeto eleito a uma característica nova, tentando captar o sentimento que cada objeto incita no instante em que é observado.

- 1 – Flor – cor forte que sorri com a água
- 2 – Besouro – inseto que voa para lares verdes
- 3 – livros – lugar de abertura para o conhecimento

Construa com os alunos um quadro de impressões, que pode ser afixado em sala. Pratique sempre sair da sala de aula e visitar outros ambientes. Os alunos, a exemplo de Bashô, também poderão construir seus diários de impressões para que, na escola e mesmo em outros lugares, estejam atentos ao instante de poesia.

4- APREENSÃO

Abaixo, apresentamos outros metapoemas, com a particularidade de serem haicais que falam sobre si mesmos. Apresente esta forma poética a seus alunos.

- Que é um haikai?
- É o cintilar das estrelas
num pingo de orvalho.

(Luís Antônio Pimentel)

O HAICAI

Lava, escorre, agita
a areia. E, enfim, na bateia
fica uma pepita.

(Guilherme de Almeida)

Hai-Kai

Se fosses um Buda
eu seria pura pedra
ornando-te a frente

(Olga Savary)

Cada poema aborda o haikai trazendo imagens diferentes. Investigue com os alunos as palavras que desconheçam e, na sequência, peça para que eles façam um desenho relacionando cada um dos poemas. Chame a atenção para alguns elementos importantes do haikai:

- É um poema de três versos preferivelmente escritos em 5-7-5 sílabas poéticas. Em sua forma mais tradicional, não possuem nem rima nem título, a exemplo das composições de Bashô:

Já é primavera:
Uma colina sem nome
Sob a névoa da manhã.

- É a imagem de um instante da realidade, de modo que mais sugere do que explica;
- Deve ter um eixo, que é o *kigô*, termo que faz referência às quatro estações, estabelecendo diálogo com a natureza. Note que, no haicai acima citado, a estação retratada é a primavera.

OFICINA 2

ETAPA 1 - LEITURA:

BC: Para esse momento, depois de apresentado o haicai aos alunos, devemos começar o trabalho do princípio, isto é, atividades que envolvam o ato de ouvir, ler e perceber cadências sonoras com vários ritmos e melodias. O ideal é que os alunos percebam a sonoridade do poema. Cabe lembrar que esta atividade está voltada para questões referentes ao som, ou seja, de que forma as escolhas de determinadas palavras ou expressões contribuem para o efeito rítmico e melódico.

A oficina que agora propomos chama a atenção para o que já referimos na introdução, que é a sonoridade. Para os alunos que se encontram no segundo ciclo do Fundamental, para além de ler, escutar, cantar e ouvir os poemas, é importante também que o professor já apresente algumas partes técnicas da sua composição. Essa análise técnica do poema, entretanto, não pode substituir as atividades que desejam dar maior ludicidade e aproximação com questões intuitivas e criativas que acompanham a visão de mundo dos alunos.

Começemos por apresentar um haicai que busca o que o título sugere: recordar. Nesse caso, recordar as cantigas de roda e de ninar, que também fazem parte das experiências sonoras dos alunos. Peça para que pesquisem junto aos pais, avós, com amigos, sobre versos de tradição popular, que fizeram ou fazem parte de sua infância. Tente descobrir com eles trava-línguas, cantigas de ninar e parlendas, que são construções simples e rimadas.

REMINISCÊNCIA

A vaca amarela
abriu os olhos, mugiu,
pulou a janela

(Cyro Armando Catta Preta)

O professor poderá levar para a sala algumas parlendas como:

Uni, duni, tê
salamê mingûê
um sorvete colorê
o escolhido foi você

(Tradição popular)

Ao propor a leitura de algumas cantigas, auxilie os alunos a resgatarem em sua memória afetiva algumas outras formas de canção que certamente estão muito frescas em suas lembranças. Comente com eles que talvez esse mesmo sentimento tenha sido importante para que o poeta, ao falar em “vaca amarela”, queira resgatar lembranças da infância. Caso os alunos não consigam resgatar a parlenda que é dialogada com o haicai, apresente a eles.

Sua forma clássica é:

Vaca amarela
Pulou a janela
Quem falar primeiro
Come a bosta dela

(Tradição popular)

ETAPA 2 – DISCUSSÃO

- O que foi modificado em relação à forma tradicional da parlenda?
- Para quem você acredita que era destinada essa parlenda? Já participou de alguma brincadeira com ela?
- Por que a vaca tem que ser amarela?

Faça você mesmo: crie uma adaptação com a parlenda “Vaca amarela”. Se quiser pode escolher outro animal, mas não se esqueça de que a rima é importante para que o ritmo e a sonoridade se mantenham.

BC: Na sequência, apresente aos alunos os três haicais abaixo, mostrando as rimas que aparecem ao final.

Para o primeiro poema, é importante que os alunos se atentem para o aspecto temporal. Levante com eles quais elementos remetem ao tempo.

DIA A DIA

Noite? manhã? tarde?
O meu dia é eterno
Sem nenhum alarde.

(Lêdo Ivo)

- Quais palavras são rimadas? Por que a palavra “tarde”, além do som, foi associada com “alarde”? O que significa a expressão “ficar tarde”?

- b) Tente substituir alarde por outra palavra. O mesmo sentido se mantém?

Agora observe como o poeta brinca com as cores:

amar é um elo
entre o azul
e o amarelo

(Paulo Leminski)

Cores primárias: vermelho, azul e amarelo.

Cores secundárias:

- Verde: Mistura do azul com o amarelo.
- Laranja: Mistura do vermelho com o amarelo.
- Roxo: Mistura do azul com o vermelho.

- a) Quais palavras rimam no poema?
- b) Qual cor você associa ao amor? Se você fizer a substituição por outra cor, a rima permanece?
- c) Por que o poeta considera o amor um elo?
- d) Que cor é formada pela união entre o azul e o amarelo?
- e) Por que as cores primárias não podem se referir ao amor nesse poema?
- f) Por que a disposição do segundo verso está diferente dos demais? Que palavra nos ajuda a compreender o recuo que foi dado?

BC: Ao ler com os alunos o próximo haicai, explore com eles a relação que o poema “Reminiscência” estabelece com o do poeta Leminski abaixo. Sugira que eles revisitem antigos cadernos, que muitas vezes guardamos como lembranças carinhosas de nossos primeiros tempos escolares. Cada aluno poderá escolher um trecho do caderno para contar uma história de que se recorda, relatando sua relação com a escola, com os amigos e com os professores. Deixe que eles exponham suas impressões e compartilhem com os colegas.

abrindo um antigo caderno
foi que descobri
antigamente eu era eterno

(Paulo Leminski)

- a) Que palavras estabelecem uma rima nesse poema?
- b) Quais os sentimentos que o caderno desperta no eu-lírico?
- c) Por que um caderno eterniza as lembranças?

- d) Em que tipo de caderno muito popular podemos também guardar nossas lembranças mais queridas? Você possui algum ou já possuiu?

BC: Para o poema abaixo, iremos explorar aspectos mais aprofundados da poesia. O primeiro deles, e que “ressoa” por todo o poema, é a utilização de fonemas consonantais para ampliar o efeito de sentido buscado na construção do poema.

O professor poderá explorar os efeitos do fonema consonantal “B”, que no primeiro verso sugere o próprio som da batida de um gongo. Deixe que os alunos associem o gongo com as imagens que tenham em mente: sino, relógio, campainha... Chame a atenção para o movimento e para o que ressoa. Pode ser apresentado o termo técnico chamado de aliteração, que é a repetição de sons consonantais, tão importantes para o efeito de sentido desse poema.

3- PERCEPÇÃO

Ressonância

Bate breve o gongo.
Na amplidão do tempo ecoa
o som lento e longo.

(**Helena Kolody**)

- Que palavras apresentam rima no poema?
- O primeiro verso, ao ser lido, parece ser mais rápido ou mais lento que o último? Por que você acha que isso ocorre?
- Quais palavras sugerem a lentidão? Quais sugerem a rapidez?
- Por que o tempo foi associado à amplidão? O que se torna eterno nesse poema?
- Há palavras que se opõem quanto ao sentido?

Deixe que os alunos percebam o alongamento possibilitado pela escolha dos fonemas consonantais nasais “m” e “n”, assim como pela repetição do “L”. Além de sugerir a propagação do som pelo tempo, o poema apresenta uma oposição entre o instante em que o som é realizado e sua propagação pelo ar, auxiliado pela palavra “Som”. Associe o poema com o haicai, pois é no breve momento de percepção que se ecoam as mais belas e singelas construções.

BC: Outro aspecto sonoro que pode ser trabalhado são as onomatopéias. O professor poderá iniciar a leitura do poema abaixo, excluindo a última palavra “vaga-lumes” e deixar para que os alunos infiram

as possibilidades que podem aparecer no lugar. Certamente, os termos “lanternas” e “zigueagueando” chamarão mais a atenção da turma. Deixe que escrevem uma série de nomes que podem ser relacionados com essas duas palavras. Peça para que elejam aquelas que melhor se encaixem na construção começada pelo poema. Se quiserem, podem até buscar palavras rimadas.

Aquelas lanternas
zigueagueando nos montes...
Quantos vaga-lumes!

(Abel Pereira)

Os alunos poderão questionar quanto ao desconhecimento do termo “zigueagueando”, ou então, se recordarem de sons de coisas da natureza. Explore com eles esses sentidos, apresentando alguns sons conhecidos, como “tique-taque”, “zumbido”. Trabalhe também a relação dos sons dos animais e a associação que se pode criar com o som que emitem.

Apresente aos alunos o haicai com a palavra final. Deixe que discutam e apresentem as impressões sobre o que leram.

- a) A expressão “zigueagueando” sugere algum movimento? Qual?

4 - APREENSÃO

Trabalhando com a propaganda

BC: O trabalho com a publicidade aqui sugerido surge como uma importante ferramenta para abordar a leitura, expandindo os modos de ler menos programados pelos alunos. Assim, devemos concordar com Santaella (2012, p. 136) ao afirmar que “De qualquer modo, uma coisa não se pode negar: a maior parte da produção e do resultado final da linguagem publicitária é profundamente criativa e disso deriva sua eficácia comunicativa.” A autora ressalta que, embora possam haver publicidades de caráter educativo, o que nos vem à mente quando pensamos nesse tipo de leitura é a imagem de natureza comercial, pois é ela que domina.

O leitor reconhece em textos publicitários o apelo comercial subjacente em imagens positivas sobre o produto posto à venda. Assim, ele já ativa informações que ligam o texto propagandístico ao apelo comercial de persuasão. “No caso da publicidade que visa introduzir, manter ou fortalecer no mercado um produto comercial, o receptor também saberá que a intenção do emissor não é apenas a de informar, mas, ao fim e ao cabo, a de levar à ação, a saber, à compra do produto.” (SANTAELLA, 2012, p. 136).

Embora o leitor esteja atento aos aspectos mais visíveis da propaganda, nem todos os traços

típicos de textos publicitários aparecem na superfície da mensagem. Se as intenções ficam muito claras, a publicidade não atinge sua finalidade. Por isso, o discurso publicitário utiliza recursos que disfarçam seu verdadeiro intento. Em muitas publicidades, inclusive, a função persuasiva, que lhe é tão cara, pode estar estrategicamente oculta.

Não podemos entender que o escopo de uma mensagem publicitária seja apenas um produto. Há um pacote bem-montado que alia, a todas essas mensagens, expectativas, desejos e emoções. Em níveis mais inconscientes, a publicidade não apenas molda sonhos, como pode determinar nossas motivações cognitivas, traçando modos de agir e de pensar.

Santaella (2012) delinea três ordens que estão no domínio da linguagem publicitária:

- 1) Ordem da sugestão
- 2) Ordem da sedução
- 3) Ordem da persuasão

Como já discutimos no capítulo que trata sobre as propagandas, orientaremos nossas atividades com vistas a atender também uma formação para o consumo, ou seja, atividades que estejam voltadas para a leitura do mundo feito linguagem publicitária, como afirma os PCN.

FIGURA 1



Texto da propaganda: Suuuuuuuuuuuuuuflair. Aerado, leve, sofisticado, sensual. Derrete na boca. Suflair. Você se desmancha por ele.

Qualidades visuais

²⁹ Propaganda retirada do site <<http://www.propagandaemrevista.com.br/>>. Acesso em: 20 maio 2016.

Comece por evidenciar os traços mais visíveis da imagem. Para isso, tente projetá-la em um *datashow* e deixe que os alunos apontem os elementos que consigam visualizar.

- Quais elementos estão presentes na imagem?
- Quantos quadros nessa imagem você percebe?
- Que produto está sendo vendido?
- Quais cores foram utilizadas?

Aspectos contextuais

O professor pode levantar com os alunos os termos lexicais utilizados na propaganda. É importante que os alunos percebam as qualidades positivas veiculadas ao produto.

- Que marca está sendo vendida? Como você chegou a essa informação?

Escreva no quadro abaixo informações que você consiga se lembrar sobre chocolates, assim como as sensações que ele pode despertar:

Cor	Formato	Sensação	Sabor
Marrom	retangular	prazer	amargo

- A imagem da propaganda chama a atenção para quais elementos?
- Qual a relação entre o casal e o chocolate vendido?
- Quem menciona o “suuuuuuuuuuflair” na propaganda? Para quem menciona?
- Quais palavras foram usadas para dar qualidades ao produto? Tais qualidades estão associadas apenas ao produto?

Repare:

Suuuuuuuuuflair	leve; aerado
-----------------	--------------

Que elemento da natureza parece está presente nesse jogo de palavras? Como a imagem do casal ajuda a compreender essa informação?

Quais outras palavras foram usadas? O que elas têm em comum?

Aspectos culturais

BC: É importante levar os alunos a perceberem a reiteração das cores na propaganda, sobretudo o

marrom das vestimentas do casal associado à cor do chocolate. O vermelho da embalagem também pode sugerir interpretações sobre a relação do casal: um casal apaixonado, namorados, noivos...

a) Você já presenteou alguém com chocolates? Qual foi o motivo do presente?

Invertendo a ordem da propaganda...

b) Corte a propaganda e faça a inversão da ordem das imagens. O que fica diferente? Qual a relação do cabelo da mulher com o chocolate?

Agora, peça para os alunos que modifiquem a ordem das palavras.

c) O sentido se mantém? Qual a importância dessa ordem? O que há de comum?

Aspectos sonoros

A utilização da marca do produto é uma forma de construção da persuasão, ou seja, em alguns casos é explorado o método metonímico. Não apenas isso, a forma como a marca é animada pela sonoridade, sugerida na primeira imagem, dá sentido a toda a propaganda. O final da palavra **suuuuuuflair** deve ser explorado, de modo a demonstrar as possibilidades de sentido por meio dessa construção.

a) Que efeito de sentido a repetição do “U” causa?

b) O “S” lembra algum som?

c) Você conhece o significado da palavra inglesa “air”?

Construa com os alunos outras possibilidades de feitura da propaganda. Sugira que cada um deles eleja uma palavra que tenha relação com o produto: moderno, saboroso, instigante... Cada um deve explorar o potencial da palavra, associando a ela uma imagem que desperte o interesse das pessoas. Ao final, pode ser compartilhado com os colegas.

Peça para que leiam os poemas abaixo comparando os elementos que neles estão presentes com os da propaganda. Os alunos devem perceber a sugestão das imagens e sentimentos despertados pela leitura. Chame a atenção para o elemento da natureza, o movimento que sugerem (“querem vir pra dentro”; “balança”) e as sensações (solidão/companhia).

tarde de vento
até as árvores
querem vir pra dentro

(Paulo Leminski)

coisas do vento
a rede balança
sem ninguém dentro

(Paulo Leminski)

OFICINA 3

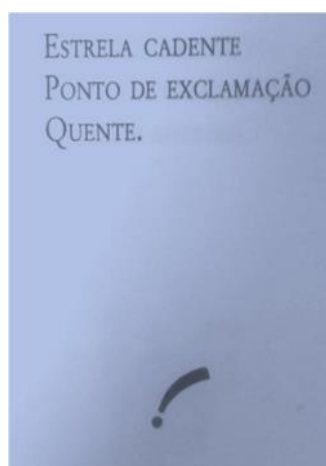
1 – LEITURA

BC: Nessa oficina iremos explorar os aspectos lúdicos, que se constroem pelo jogo, pela brincadeira.

Quantas palavras de amor
Morrem
No apontador?

(Millôr Fernandes)

Os poemas lúdicos têm como costume recorrerem a brincadeiras mais simples com as palavras, assim os jogos com as palavras são responsáveis por auxiliar de forma prazerosa o desenvolvimento da sensibilidade. No cotidiano das crianças que começam a ter contato com a poesia, a linguagem é motivadora para as descobertas, as inversões de sentido, as intuições de ritmo, repetições, sonoridades, coincidências. Há poemas que brincam com aspectos mais sensíveis da palavra, mas também temos aqueles que apostam em outros caminhos como as brincadeiras com o signo (pontuação, acentuação, letras, fonemas etc.); e outros que desfazem as expectativas do leitor, modificando o encaminhamento dos sentidos já estabelecidos, de modo a gerar quebra de expectativa e causar surpresa no leitor.



(FERNANDES, 1997, p. 72)

BC: O professor poderá começar a oficina pedindo aos alunos que elejam um sinal de pontuação: vírgula, ponto-final, dois-pontos etc. Depois, em duplas, os alunos poderão eleger um elemento da natureza para que tentem, ao estilo Millôr, brincar com a imagem e com os sentidos. Chame a atenção para o fato de que o poeta aproxima dois sentidos, dando nova possibilidade interpretativa para a “estrela cadente” e para o ponto de exclamação.

2 - DISCUSSÃO

Tira letra... vem palavra

G	A	I	V	O	T	A
G	A	I	.	.	T	A
.	.	.	V	O	T	A
.	A	.	V	O	.	A

No quadro acima, o jogo se baseia na retirada de letras da palavra escolhida, sem inverter a ordem, gerando novas palavras que darão suporte à construção de novos poemas.

- Cada aluno poderá escolher um dos haicais abaixo, extraindo uma ou mais palavras com que queiram brincar com os sentidos e dialogar com o poema de onde elas foram extraídas.
- Na sequência, eles poderão retirar as palavras, sem mudar a sua ordem, formando novas palavras. O lugar das letras retiradas é substituído por espaço pontilhado, como no modelo acima.
- A partir das palavras nascidas da “palavra geradora”, será possível construir um haicai jogando com as palavras, mexendo nas entoações, nos fonemas, nos acentos, no formato. Não há necessidade de usar todas as palavras criadas e nem seguir a ordem com que elas foram formadas.

Sugestão de haicais para esta atividade:

Na estrada deserta
um simples cair de folhas
quebrou o silêncio

(Abel Pereira)

Silêncio.
O passeio das nuvens
E mais nenhum pio

(Alonso Álvares Lopes)

Tão grande árvore
Da semente pequenina
- uma árvore!

(Américo Pelegrini Filho)

Noite na praia...
Os pescadores recolhem
a estrela cadente.

(Ana Suzuki)

O passo a seguir será montar de maneira ordenada o poema, de modo a produzir sentido e que seja agradável de ler, ouvir e ver.

gota de gaivota
uma gaita no céu
que avoa



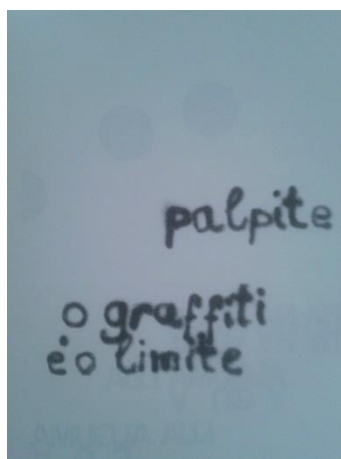
(Kleber Mazione)

Os alunos poderão construir seus poemas, baseando as palavras na imagem que elas suscitam.

3 – PERCEPÇÃO

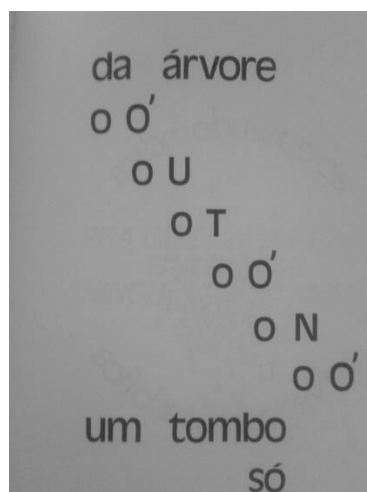
Peça para que os alunos discutam a formação dos dois poemas³⁰ abaixo. Deixe com que eles reúnam o máximo de informações que conseguirem por meio da discussão.

Poema 1

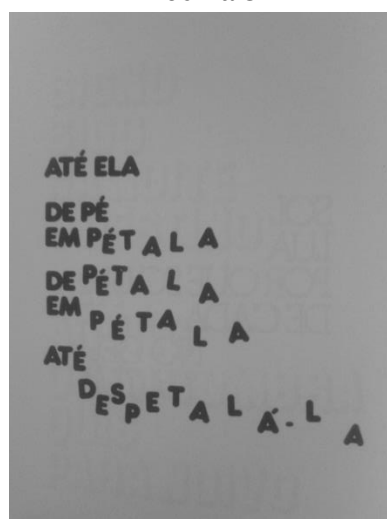


³⁰ Todos os poemas foram retirados de LEMINSKI, 2013.

Poema 2



Poema 3



BC: Em relação aos poemas, o professor deverá explorar a temática ou as temáticas que estão presentes em suas construções, e o modo como o poeta dá sentido à mensagem poética por meio do trabalho que realiza com a palavra. A visualidade, como nos poemas 2 e 3, por meio de elementos verbais que sugerem os movimentos criados, pode ser conjugada com a linguagem não verbal. Sugira que construam imagens que se relacionem com os poemas e com as sensações que despertam.

4 – APREENSÃO

Propaganda:



- Que palavra do segundo quadro se relaciona com a linguagem não verbal?
- Qual produto está sendo vendido?
- A propaganda expõe mensagens explícitas sobre as qualidades do produto?

BC: Professor, essa propaganda, diferentemente de outras em que há um apelo explícito para as qualidades do produto, chama a atenção para a sua relação com a vida das pessoas: comodidade, praticidade. E ainda abre caminho para as intenções sedutoras e persuasivas: com a compra do produto você terá tempo de fazer programas variados. Apesar de todos esses elementos, também chama a atenção o fato de a propaganda brincar com a palavra “VARIADOS” que, além de sugerir diversidade, é apresentada visualmente por meio das cores diferentes que cada uma das letras que a compõe apresenta.

- Qual a relação da escolha da palavra com a propaganda?
- O que isso sugere em relação ao produto que está sendo vendido? O que seriam variadas?
- Que qualidades estão implícitas nessa propaganda?
- Há alguma relação entre o jogo estabelecido na propaganda com as dos poemas vistos? Que características são iguais?
- Que outras palavras poderiam ser relacionadas à propaganda?

Agora serão apresentados alguns poemas em que alguns elementos lembram aspectos do produto anunciado na propaganda. Seria interessante o professor ativar alguns conhecimentos, como:

- Como as roupas na sua casa são lavadas?
- Como antigamente se lavavam roupas? O que mudou?

c) A propaganda sugere algum benefício para quem lava roupas?

d) Em sua casa existe varal?

É importante auxiliar os alunos a pensarem nos materiais usados para lavar roupas: varal, pregador, secagem...

roupa no varal
deus seja louvado
entre as coisas lavadas

(Paulo Leminski)

Começa a ventar:
o velho apanha o casaco
o menino, a pipa.

(Neusa Peçanha)

Camisas alegres
gangorram agosto
no varal

(Yeda Prates Bernis)

varal vazio
um só fio
lua ao meio

(Alice Ruiz)

a) O que há de comum entre os poemas?

b) Quais elementos lembram a propaganda? Por quê?

c) Qual dos poemas apresenta qualidades diferentes para as palavras?

d) Qual a relação entre o mês de “agosto”, “pipas” e “camisas alegres”?

OFICINA 4

1 - LEITURA

Haijin a pessoa que faz haikai. Hai de haikai mais jin de pessoa. Portanto, poeta. Mas um tipo diferente de poeta.

Por exemplo, haijin é poeta de pouca ou nenhuma rima. Embora dentro do haikai, as palavras conversem entre si, isso não acontece necessariamente na última palavra de cada verso, mas lá dentro, como se os sons que ecoam brincassem de esconde-esconde.

Haijin não costuma usar palavras complicadas, de significados difíceis ou misteriosos. Daqueles que nos obrigam a consultar o dicionário.

O haijin escreve como a gente fala. Como se estivesse conversando conosco.

Haijin não escreve sobre seus próprios sentimentos e pensamentos.

Escreve sobre as coisas. Simplesmente descreve o que vê.

Deixa que as coisas falem por si. E elas falam.

Porque o tema, o assunto do haikai, é a natureza.

(Fragmento)

RUIZ, Alice. *Jardim de Haijin*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

BC: Professor, retome com os alunos as discussões sobre o poema de origem japonesa. Converse sobre as sugestões dadas por Alice Ruiz. Fale sobre o instante de poesia, a captura do momento poético. Tradicionalmente, o haikai é poesia de contemplação, buscando sugerir a observação dos acontecimentos da natureza, as formas, as cores, as estações, os contrastes, as surpresas, todas em versos breves, como se fossem fotografia feita de palavras.

Leia com eles o primeiro poema abaixo, para que percebam as belezas da natureza que são exploradas em um instante de contemplação.

nuvens de arco-íris
traspassam as montanhas
árvores e céus

(João das Neves)

2 - DISCUSSÃO

Peça para que criem um quadro com palavras do mesmo campo de sentido. Podem aparecer substantivos e adjetivos.

Nuvens	montanhas	árvores	céus
Branças	altas	folhas	pássaros

- a) Os elementos escolhidos lembram o poema?
- b) Para qual direção o poema quer nos mover? Quais palavras comprovam sua afirmação?

- c) Que sensações ele desperta em você?
 d) O que seriam “nuvens de arco-íris”? Que qualidades estão sendo dadas para a nuvem?

Na sequência, peça para a turma ler em voz alta o seguinte poema:

Gota a gota o sol
 pousa o entardecer
 nas flores da noite

(**João das Neves**)

3 – PERCEPÇÃO

BC: Chame atenção para a construção metafórica que aproxima as gotas (chuva) com os raios do sol, assim como o pousar (ave, inseto) com o pôr do sol, sugerindo a ideia de repouso, descanso, fim de jornada. Por fim, a flor da noite, cuja ideia de noite (fim do dia) já vem sendo sugerido desde o início do poema. Construa com os alunos o mesmo quadro do poema anterior. Deixe que percebam outros elementos.

Por vezes o haicai tem uma força imagética muito grande, sendo capaz de nos dar a sensação de estarmos de frente a uma paisagem, contemplando uma situação, sentindo as mesmas emoções capturadas por aquele que viu e registrou. Leia com os alunos o haicai de Jorge Lescano, e peça para que fechem os olhos e imaginem a cena descrita. Em seguida, converse sobre as imagens que cada um imaginou.

chuva torrencial
 sob a laje de concreto
 um casal de pardais

(**Jorge Lescano**)

Explore com os alunos no poema abaixo a relação metonímica entre “pardas gotas de mel” e “abelhas”. No poema, é evidenciada a abelha e não a rosa. Pergunte-lhes por que o poeta não apresentou a cor da rosa e qual sentido está sendo explorado.

Pardas gotas de mel
 Voando em torno duma rosa
 Abelhas

(**Luís Aranha**)

4 – APREENSÃO

Momento ilustração...



A imagem acima foi escolhida para ilustrar o poema de Jorge Lescano. Ao escolhermos uma fotografia para ilustrar o poema, estamos buscando uma relação entre eles, uma certa completude. A foto, não esgota, obviamente, as possibilidades imaginativas oferecidas pelo verso. As investidas criativas da parte verbal podem encontrar na fotografia uma excelente ferramenta para ir além, instigando ainda mais as percepções visuais.

Os alunos poderão se reunir com dois ou mais colegas para escolherem imagens que ilustraram os haicais lidos. O professor pode explorar o ambiente de informática da escola, assim os alunos terão mais opções de escolha e discutirão os motivos que determinada imagem serve ou não para ilustrar o poema. Peça que escolham uma imagem que não combine com o haicai escolhido e apresentem os motivos pelos quais a imagem não tem relação com o aspecto verbal.

Propaganda:

Apresente aos alunos a propaganda e comece por questioná-los sobre a relação entre o aspecto verbal e não verbal.



Aspectos visuais:

- a) Que produto está sendo anunciado? Quais elementos auxiliam nessa afirmação?

³¹ Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=paradis+escondendo+da+chuva&biw=1024>>. Acesso em: 4 jun. 2016.

³² Disponível em: <<http://arteemanhasdalingua.blogspot.com.br/2011/11/analise-de-propaganda.html>>. Acesso em: dez. 2015.

- b) Quais cores estão mais evidentes na propaganda?
- c) O que seriam as “novidades”?
- d) Por que apenas parte do corpo de uma pessoa foi apresentada? A propaganda põe em evidência qual parte? Por que você acha que isso acontece?
- e) A propaganda elege um público-alvo?

Aspectos contextuais:

- a) Quais sentidos possíveis para a expressão “boca aberta”? A qual sentido a imagem se relaciona? Por quê?
- b) Há palavras que estabelecem oposição? Há semelhança sonora entre elas?
- c) Como as palavras se relacionam com o produto? O que se entende, no contexto da propaganda, por “fechada”?
- d) Quais qualidades podem ser dadas às expressões “boca aberta” e “boca fechada”?

Ao final dessa atividade, seria importante montar um espaço para a exposição.

Podem ser feitos questionamentos, como: qual o assunto do texto? Quais elementos foram percebidos? A linguagem não verbal se relaciona com a linguagem verbal? Há palavras que se opõem?

Tente demonstrar aos alunos a importância das imagens, das cores, da escolha das letras.

Ademais, como é uma atividade sobre escolhas lexicais, discuta com os alunos sobre a repetição dos termos e, principalmente, os sentidos das expressões “boca aberta” e “boca fechada”: a que elas podem se referir? Existem outros contextos em que utilizamos essas expressões?

OFICINA 5

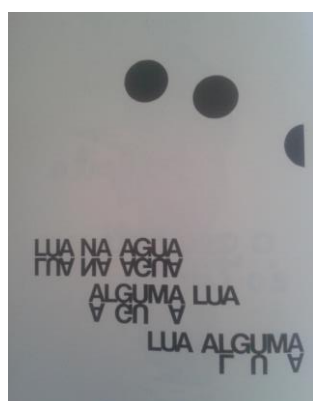
BC: Para essa oficina iremos explorar os aspectos visuais de que muitas poesias contemporâneas fazem uso para ampliar suas formas expressivas. A efervescência das novas tecnologias aportaram para as criações artísticas, que incluem também as mensagens publicitárias, técnicas completamente inovadoras ao se firmar um pacto da palavra com a imagem. O espaço, a visualidade e a dimensão que as palavras ganham na folha, assim como a ideia de movimento e a plasticidade são elementos que estão presentes nesse novo momento em que os versos variam de maneira inteiramente livre. A exploração do visual é, portanto, uma ampliação das formas sensíveis de se perceber o objeto artístico, de modo que poemas e propagandas fazem uso desse artifício para atender tanto a expressividade quanto a comunicação rápida e direta.³³

1 – LEITURA

Começaremos esta atividade por apresentar aos alunos um poema de Leminski e uma propaganda.



34



35

³³ Para saber mais sobre os aspectos ópticos das composições literárias, cf. RAMOS, 2011, p. 64-68.

³⁴ Disponível em: <<http://www.tudointeressante.com.br/2014/02/21-propagandas-completamente-geniais-pelo-mundo.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

³⁵ Cf. LEMINSKI, 2013, p. 154.

2 – DISCUSSÃO

- O que há, do ponto de vista da imagem, em comum entre os dois textos?
- Qual das composições chama a atenção para a imagem? Qual chama a atenção para a sua disposição gráfica?
- Quais cores você percebe em cada uma delas? Qual evidencia mais a sua cor?
- Imagine você na posição de quem construiu o poema e a propaganda: para que direção cada peça aponta? Como você chegou a essa informação?
- A propaganda teria o mesmo efeito se a imagem central fosse representada sem a tampa?
- Qual elemento verbal faz referência ao produto vendido? Como a palavra “night” se liga tanto ao produto vendido quanto à imagem sugerida?

Leia o poema de Millôr Fernandes:

Na poça da rua
o vira-lata
lambe a lua

- O que o poema parece sugerir com “lambe a lua”?
- O que é um vira-lata? A que animal se refere? É um processo de metonímia?
- O que “vira-lata” e “poça” possuem em comum? Há alguma relação de sentido? Quais outras palavras podem ser associadas a essas duas?
- Se vira-lata fosse substituído por outro termo, o sentido seria o mesmo? Por quê?
- Quais palavras apresentam rima?
- Como o haicai se relaciona com os dois textos acima?
- A qual dos textos o haicai sugere maior proximidade devido à exploração dos recursos expressivos (imagens sugeridas, disposição gráfica, uso da linguagem)?

3 – PERCEPÇÃO

BC: Sugira aos alunos que pesquisem a fase da lua em que estamos, assim como as características desse satélite terrestre. Peça também aos alunos que façam uma ilustração para o poema.



- Você já ouviu falar das fases da lua? Quantas são?
- O que há de poético nesse haicai?
- Se fosse para você ilustrar o poema de Leminski, quais figuras você usaria?

4) Que adjetivos podem ser dados para a lua? Que sentimentos ela desperta em você?

4 – APREENSÃO

Peça aos alunos que leiam silenciosamente os poemas abaixo.

Poema 1

Noite na praia...
Os pescadores recolhem
a estrela cadente.

(Ana Suzuki)

Poema 2

Salta uma truta –
Movem-se as nuvens
No fundo do rio.

(Bashô)

- Que imagens eles despertam em você?
- Onde você imagina que se passa cada uma dessas cenas?
- Em que momento do dia se passam as cenas descritas? Por quê?
- O que há de semelhante entre os dois poemas?
- Os poemas criam alguma relação de proximidade? De que forma?

Peça aos alunos que elejam outros elementos da natureza que se relacionam com as palavras sugeridas em cada quadro:

POEMA 1	POEMA 2
Estrelas	Nuvens

Faça você mesmo:

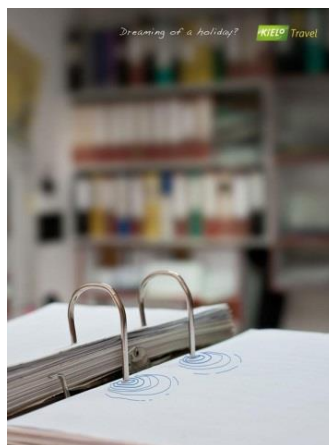
Imagine outra situação, de dia ou de noite, em que um elemento da natureza é refletido na água, na parede por meio da sombra ou mesmo em algum objeto espelhado. Use sua imaginação e o quadro acima criado para pensar em uma cena em que um dado objeto é refletido. Tente dar sentido, criatividade para seu momento de imaginação poética. Veja:

Laranja debaixo da luz
Bonita e redonda
Lembra a beleza do mundo

(Kleber Mazione)

Observe a propaganda abaixo:

- a) Que título você daria a ela? Por quê?
- b) Qual serviço está sendo vendido?



Leia o haicai:

Férias de verão
As brincadeiras de rua
No clarão da lua.

(**Gabriela de Fátima**)

- a) Imagine você também um momento bom das suas férias e construa um haicai sobre esse tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de competências e habilidades em língua portuguesa, sobretudo orientado para o seu escopo de abordagem, que são os pressupostos de ensino de leitura e escrita, aporta para o ensino/aprendizagem de língua materna indiscutíveis contribuições, pois se passa a conhecer os processos envolvidos para que o aluno seja considerado proficiente. Embora isso seja verdade, quando são analisados aspectos de leitura que estão envolvidos com o ensino de literatura, raras abordagens são encontradas, às vezes espaçadas, o que manifesta claro afastamento de análise teórica e metodológica da constituição do sujeito leitor de literatura.

Por refletirmos sobre tais aspectos, o presente projeto pretendeu abordar a literatura sob o enfoque da formação de leitores de literatura no contexto escolar. Assim, não se trata de desmerecer as abordagens sobre modalidade de leitura que vêm sendo construídas, mas de reavivar a verdadeira vocação da linguagem, que é permitir que o sujeito falante/escrevente faça parte das relações sociais

fundadas pela interação verbal. O projeto orientou-se, portanto, pela abordagem que considera a leitura como próxima do campo escolar, do domínio do letramento, da aprendizagem, e do uso e desenvolvimento da leitura e da escrita.

No terreno da poesia, em que a palavra é fundamental, e não apenas o que ela significa, mas a palavra em ação, em plena vivência de suas potencialidades, é somente na experiência linguística e estética que os alunos poderão criar abertura e disponibilidade para o texto literário. Daí que surgem os desafios, pois não se ensina ler literatura, pelo menos, não de modo pragmático e de busca pelas destrezas da proficiência. É preciso refazer o caminho das práticas leitoras, de modo que ler seja menos programado, objetivo, libertando o leitor das armadilhas da interpretação pura, da compreensão inelutável. Ler literatura é também compreender, mas permanecendo aberto o questionamento. Nem tudo está compreendido, mas tudo ainda há de se questionar.

Na leitura do texto literário, entretanto, é possível, sim, reconhecer um esforço de assimilação, por parte do leitor. Mas o texto resiste e permanece desafiador, o que obriga o leitor a uma mudança subjetiva: já percebe que o que lhe interessa naquele texto não é algo a ser digerido ou assimilado, mas uma outra coisa. Para manter essas mesmas chaves metafóricas, digamos que, agora, o leitor quer degustar o texto quer mantê-lo como fonte inesgotável de...*estranhamentos* (RANGEL, 2014, p. 155, grifo do autor).

O hiato que parece se ter criado entre *leitura de literatura* e *ensino de literatura* provocou não apenas categorias orientadoras para o que seja considerado ensino/aprendizagem de literatura, mas afastou o leitor, em seu primeiro contato com a literatura, do prazer experimentado com a leitura. A leitura da literatura torna-se mais afeita ao que o ensino impõe, ou seja, às escolhas dos manuais, às experiências do professor, ao plano educacional da escola e, muitas vezes, ao baixo acervo das bibliotecas. Aos poucos, pode-se cair na perda da ludicidade da construção e reconstrução de sentidos.

Quando elegemos o haicai como estratégia de acesso ao texto literário, pautamos tal escolha no reconhecimento da importância de se garantir com que o aluno tenha uma consolidada experiência de leitura do texto literário e também que se promova a percepção dos alunos em relação à força da descoberta e ao jogo estético possibilitados pela singularidade da escrita literária. O haicai como construção estética, que vem ganhando força nas livrarias e mesmo nos manuais de ensino do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, surge como possibilidade de resgatar a literatura na cena escolar, ampliar as visões dos alunos acerca do texto literário, conceder voz aos sujeitos e enriquecer as abordagens no trato com poesias contemporâneas.

Sendo assim, se abriremos as possibilidades aportadas pela leitura e reflexão do haicai, reconhecemos de imediato que não é possível falar de cânon literário e sim de figuras mais representativas; não se prende a um formato, embora tenhamos como marcador formal os três versos; escapa de uma denominação: haicai para criança, haicai para adultos, o que seria impensado e mesmo

absurdo.

A gota de orvalho
Airosa, conquista a rosa
sem muito trabalho.

(Sérgio de Mesquita Serra)

Serve-se do jogo, da brincadeira, do lúdico, da imaginação e da criatividade; incorpora elementos importantes do fazer ou da linguagem poética (figuras de linguagem, imagens, sons, ritmos, rimas); trata os temas, muitas vezes, como linguagem simples e sensível, captando o momento, a singularidade das coisas; força com uma linguagem sintética, mais possibilidades interpretativas (ganchos intertextuais).

Pétalas de seda
Flutuam, fazem festas
Borboletas

(Setsuko Geni Oyakawa)

Desperta imagens do cotidiano; sugere críticas, ironias; constrói humor; abre-se para o lirismo, para o burlesco, para o erótico; incorpora estilos; remete a um dito ou a uma verdade anunciada de maneira filosófica, mais que erradia fantasia. Prende-se e se solta ao mesmo tempo das coisas do dia a dia, para dali refletir sobre emoções, situações, fatos, pensamentos; traz como cenário a própria natureza, mas dela também se escapa ao dar vazão aos sentimentos que dela emanam ou que dela despertam.

Dança de mulher molhada
Ao vento o galho
Orvalho nas pétalas

(Silvia Mera)

E, talvez seja uma de suas pretensões, o haicai também desperta o desejo da composição:

Ouro Preto
Muitas igrejas me rodeiam
Mas a fé
Está encastelada em meio peito

(Kleber Mazione)

Por fim, esperamos que o projeto apresentado sirva de caminho para que muitos professores, em suas mais diversas realidades de sala de aula, possam encontrar estratégias que levem a um trabalho efetivo com o texto literário. Resta dizer que as ideias e propostas aqui apresentadas foram parte de uma formação possibilitada pelo mestrado profissional – PROFLETRAS/UFMG, e que

ressoam como experiência não só de leituras realizadas e acumuladas, mas também por experiências vividas e escutadas. Foi um intenso processo de revisão de propostas pedagógicas, que mesmo sendo orientadas para sugestões didáticas, foram para mim úteis e espero que sejam úteis para que se faça uma reflexão sobre o ensino-aprendizado da leitura literária na escola como percurso na formação do leitor crítico. Termino com uma das mais célebres reflexões de Antonio Candido (2004, p. 174): “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.”

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor; alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. Trad. Eudoro de Sousa. 5. ed. [S.l]: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin Nicolaévitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAPTISTA, V. D. *Chiclete com banana: a experiência do haicai no Brasil*. São Paulo: Centro de Estudos Japoneses, 1995
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mário Laranjeira. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BERNIS, Yeda Prates. *Encostada na paisagem*. Belo Horizonte: Phrasis, 1998.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BRAGATTO FILHO, Paulo. *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática, 1995.
- BRANCO, António. Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”: poder e participação. . In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2014. p. 85-110.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa, terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC, 1998.
- CAMPOS, Haroldo de. *A arte no horizonte do provável*. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1977. (Debates, 16.)
- CAMPOS, Maria Helena Rabelo. Para ler as letras. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (Orgs.). *Teoria da Literatura na escola*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994. p. 8-14.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas Cidades, Ouro sobre azul, 2004. p. 169-191.

- CLAVER, Ronald. *Hoje tem poesia*. Ilus. Angelo Abu. Belo Horizonte: Dimensão, 2005.
- CLEMENT, R. História do haikai brasileiro. s/d. Disponível em: <<http://www.thehaikufoundation.org/omeka/files/original/6922ed1691a22f4edd0aa3291f8017b9.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.
- CUNHA, Leo (Org.). *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Rio de Janeiro: Piá, 2012.
- CURY, Maria Zilda Ferreira. Intertextualidade: uma prática contraditória. *Ensaios de semiótica - Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura*, FALE/UFMG, Belo Horizonte, n. 8, p. 117-128, dez. 1987.
- D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto: teoria da lírica e do drama*. São Paulo: Ática, 1995.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ECO, Umberto. O conceito de forma nas poéticas contemporâneas. In: _____. *A definição da Arte*. Rio de Janeiro: Elfos; Lisboa: Edições 70, 2005. p. 153-259.
- FERNANDES, Millôr. *Hai-kais*. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- FRANCHETTI, P. *Haikai: antologia e história*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- FRANCHETTI, Paulo. O haikai no Brasil. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 256-269, dez. 2008.
- FRANCHETTI, Paulo. *Estudos de literatura brasileira e portuguesa*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.
- FRANCHETTI, Paulo. Guilherme de Almeida e a história do haikai no Brasil. s/d. *Jornal de Poesia*. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/pfr01.html>>. Acesso em: 21 maio 2016.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- GOGA, H. Masuda. Os dez mandamentos do haikai. *Caqui*, Revista Brasileira de Haikai, 31 dez. 2007. Disponível em: <<http://www.kakinet.com/caqui/dezmand.shtml>>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- GOGA, H. Masuda. *O haikai no Brasil: história e desenvolvimento*. Trad. José Yamashiro. São Paulo: Oriente, 1988.
- GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- GONÇALVES FILHO, A. *Educação e literatura*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

GUTTILLA, Rodolfo Witzig (Org.). *Boa companhia: haicai*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p.27.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. In: LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. p. 305-357.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LEMINSKI, Paulo. *Melhores poemas de Paulo Leminski*. 7. ed. São Paulo: Gaia, 2006.

LEMINSKI, Paulo. *O ex-estranho*. São Paulo: Iluminuras, 1996.

LEMINSKI, Paulo. O hai-kai verde amarelo em discussão. *Caqui*, Revista Brasileira de Haicai, v. 2, n. 30, p. 10-12, 1987.

LEMINSKI, Paulo. *Distraídos venceremos*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LEMINSKI, Paulo. *Caprichos & relaxos*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LEMINSKI, Paulo. *Matsuó Bashô: a lágrima do peixe*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. Leitura literárias: discursos transitivos. In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2014. p. 85-110.

- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- NOVAES, Débora. *Haicais ao sol*. São Paulo: Vip Editora, 2003.
- PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2014. p. 55-68.
- PAULINO, Graça. *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: EDGUFPEl, 2010.
- PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.
- PAULINO, Graça; CURY, Maria Zilda F.; WALTY, Ivete. *Intertextualidades: teoria e prática*. Belo Horizonte: Lê, 1985.
- PAZ, Octávio. *Signos em rotação*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PEIXOTO, Afrânio. *Trovas populares brasileiras*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1919.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2004.
- PIMENTEL, Luís Antônio. *Prosa e poesia reunidas*. Organização de Aníbal Bagaça. Niterói: Niterói Livros, 2004.
- PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 3. ed. rev. amp. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.
- PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.
- RAMOS, Maria Luiza. *Fenomenologia da obra literária*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- RAMOS, Maria Luiza. A linguagem figurada. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (Orgs.). *Teoria da Literatura na escola* (atualização para professores de 1º e 2º graus). 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1994. p. 96-108.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental, Editora 34, 2005.

RANGEL, Egon. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2014. p. 145-162.

RICOUER, Paul. *Tempo e narrativa*. Tomo I. Trad. Constança Marcondes Cesar. São Paulo: Papirus, 1994.

RUIZ, Alice (Org.); LEMINSKI, Áurea. *O ex-estranho*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2009. 80p.

SAITO, Roberto; GOGA, H. Masuda; HANDA, Francisco (Orgs.). *100 haicaístas brasileiros*. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, Massao Ohno Editor, 1990.

SANTAELLA, Lúcia. Imagens na publicidade. In: _____. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. p. 135-160.

SANT'ANNA, Affonso Romano. *Paráfrase, paródia & Cia*. São Paulo: Ática, 1985.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SORRENTI, Neusa. *A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988.

WALTY, Ivete. Reflexões sobre a poesia. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (Orgs.). *Teoria da Literatura na escola* (atualização para professores de 1º e 2º graus). 2. ed. Belo Horizonte: Lê, 1994. p. 85-92.

ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 4. ed. São Paulo: Globo Ed., 1985.

ANEXO A – ANTOLOGIA DE HAICAIS

Na estrada deserta
um simples cair de folhas
quebrou o silêncio

(Abel Pereira)

Aquelas lanternas
zigzagueando nos montes...
Quantos vaga-lumes!

(Abel Pereira)

Tristeza

Uma árvore torta.
Uma ave cantando grave.
A tarde já morta.

(Adriano Spinola)

Outono

Folhas. Ventania.
Cajus se despencam nus:
apodrece o dia.

(Adriano Spinola)

Poema sem palavras
Harpa sem cordas
Portal sem portas

(Alberto Marsciano Rodrigues)

Freme frágil folha
fléxil flana flui
facho fléxil flutua

(Alberto Marsciano Rodrigues)

primavera
até a cadeira
olha pela janela

(Alice Ruiz)

luzes acesas
vozes amigas
chove melhor

(Alice Ruiz)

Silêncio.
O passeio das nuvens
E mais nenhum pio

(Alonso Álvares Lopes)

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

Rosa, a rosa flor,
caída ao chão, esquecida,
lembra um pobre amor

(Amadeu Fontana)

Angústia

O suor escorre
junto com as lágrimas
e o tempo.

(Amaryllis Schloenbach)

Tão grande árvore
Da semente pequenina
- uma árvore!

(Américo Pelegrini Filho)

Início do ano
O futuro que chegou
Preparado estou?

(Américo Pelegrini Filho)

Noite na praia...
Os pescadores recolhem
a estrela cadente.

(Ana Suzuki)

Crise

O sol esbraseia.
Um gato busca refúgio
na sombra do cão.

(Ana Suzuki)

no hálito do planeta
ligeiro sopro desbotado
asfixia

(Antônio Fernando Guardado)

fragmento de azul
no espelho das águas
as nuvens despedem-se

(Antônio Fernando Guardado)

Pássaros cantam
Ressoam dentro do peito
Te espero

(Antonietta Raucci)

Vejo o mar azul
roubando a cor do infinito
Segredos de abismos

(Áurea de Arruda Féres)

O beija-flor leva
O beijo da primavera
Ao pousar na flor.

(Bernadete Soares)

Silêncio na noite,
cobre-se a árvore de neve
o amor invernou

(Bernadete Soares)

Salta uma truta –
Movem-se as nuvens
No fundo do rio.

(Bashô)

Chuva de vidro –
o, li, tró, pi, he, o
vento e vento

(Claudio Daniel)

Seca

Corvos
Nos galhos curvos
Únicas folhas

(Cláudio Feldman)

Tear suspenso
À mercê da brisa
O balanço da aranha

(Clicie Pontes)

Cigarra vadia:
vida-melodia escorrida
da casca vazia

(Clinio Jorge de Souza)

Instantâneo

Na vidraça fosca,
a lagartixa se espicha
e abocanha a mosca

(Cyro Amando Catta Preta)

ao pé do carvalho
um pequeno oceano
gota de orvalho!

(Cyro Amando Catta Preta)

No teatro
Na plateia escura
nossa vida adormeceu
No palco, ela sonha

(Yolandino Maia)

agitação da mente
Na água turva
movimento incessante
Limpidez enfim

(Eleonora Marsiaj)

Depois da chuva
O sol, apressado.
Espalha a dourada toalha
Pelo chão molhado

(Eno Teodoro Wanke)

O sol se
põe
Girassóis olham o chão

(Eunice Arruda)

Chuva de verão.
O rio, num desafio,
É um vagalhão.

(Fernando Soares)

Vento da manhã
varre as folhas pelo chão
do dia que nasce.

(Geir Campos)

Depois da chuva

O sol surge pálido,
e lágrimas de alegria
caem da folhagem

(Gil Nunesmaia)

Cigarra

Diamante. Vidraça.
Arisca, áspera asa risca
o ar. E brilha. E passa.

(Guilherme de Almeida)

Arco-íris

Arco-íris no céu.
Está sorrindo o menino
Que há pouco chorou

(Helena Kolody)

Abandono

A jovem sentada
na ponta da rede tonta
e a poeira na estrada...

(Jairo de Raguna Cabral)

Gota a gota o sol
pousa o entardecer
nas flores da noite

(João das Neves)

amigo grilo
sua vida foi curta
minha noite vai ser longa

(Alice Ruiz)

mosquito morto
sobre poemas
asas e penas

(Alice Ruiz)

dentro do jardim
o dia chega mais cedo
ao fim

(Alice Ruiz)

varal vazio
um só fio
lua ao meio

(Alice Ruiz)

fim de tarde
depois do trovão
o silêncio é maior

(Alice Ruiz)

entre uma estrela
e um vagalume
o sol se põe

(Alice Ruiz)

velha lua
ao ver-me ao vê-la
vermelha

(Alice Ruiz)

travesseiro novo
primeiras confissões
a historia do antigo

(Alice Ruiz)

noite cheia
lua minguante
meu quarto crescente

(Alice Ruiz)

O HAICAI

Lava, escorre, agita
a areia. E, enfim, na bateia
fica uma pepita.

(Guilherme de Almeida)

VELHICE

Uma folha morta.
Um galho no céu grisalho.
Fecho a minha porta.

(Guilherme de Almeida)

PESCARIA

Cochilo. Na linha
Eu ponho a isca de um sonho.
Pesco uma estrelinha.

(Guilherme de Almeida)

JARDINEIRO INSENSATO

Passou a vida
A cultivar sem saber
A flor da morte.

(Érico Veríssimo)

OK, pulgas, suguem
A pele em arquipélago
Sumam arquipulgas!

(Décio Pignatari)

A lua se foi
Meu rouxinol se calou
Acabou-se a noi-

(Décio Pignatari)

Pérolas de orvalho!
Olho e vejo em cada gota
A minha casa-espelho.

(Décio Pignatari)

LIBERTAÇÃO

A vizinha voou...
Avezinha bem velhinha,
Desengaiolou...

(Cyro Armando Catta Preta)

Fim de estrada. Só.
sem espaço para os passos.
Adiante e atrás: pó.

(Cyro Armando Catta Preta)

ANFITRIÃ

Não se decepcione:
a vida o convidará
para outros fracassos

(Carlos Vogt)

DRAMATURGIA

Não me sinto bem
no papel
vivido por você

(Carlos Vogt)

NUM GUARDANAPO

O movimento do homem
tende infinitamente
para o finito

(Carlos Vogt)

Não tenho dinheiro no banco.
porém,
meu jardim está cheio de rosas.

(Carlos Drummond de Andrade)

HIPÓTESE

E se Deus é canhoto
E criou com a mão esquerda?
Isso, explica, talvez, as coisas desse mundo.

(Carlos Drummond de Andrade)

rede ao vento
se torce de saudade
sem você dentro

(Alice Ruiz)

sem saudade de você
sem saudade de mim
o passado passou enfim

(Alice Ruiz)

diante do mar
três poetas
e nenhum verso

(Alice Ruiz)

nadando num mar de gente
deixei lá atrás
meu passo à frente

(Paulo Leminski)

era uma vez

o sol nascente
me fecha os olhos
até eu virar japonês

(Paulo Leminski)

noite sem sono
o cachorro late
um sonho sem dono

(Paulo Leminski)

choveu
na carta que me mandou
quem mandou?

(Paulo Leminski)

ANEXO B - REFERENCIAL SOBRE AUTORES: SUGESTÕES DE LEITURA³⁶

Alice Ruiz: *DESORIENTAIS* (2000); 3. ed.

Alice Ruiz: *Jardim de Haijin* (2012)

Pedro Xisto: *Haikais e Concretos e 8 Haikais* (1960)

Olga Savary: *Hai-kais* (1986)

Millôr Fernandes: *Hai-Kai* (1986)

Paulo Leminski: *Hai Tropicais* (1985) em parceria com Alice Ruiz.

Teruko Oda: *Nos caminhos do haikai* (1993)

Paulo Franchetti: *Haikai é um volume com mais de 100 haicais traduzidos diretamente do japonês*; 3, ed., 1996.

Ricardo Silvestrin: *Bashô um santo em mim* (1988).

Alice Ruiz S. e Maria Valéria Rezende: *Conversa de passarinhos* (2008)

Nilton Manuel: *Poesia mágica* (2008)

Domingos Pellegrini: *Brasilgatô: haicaipiras no Centenário Brasil-Japão* (2008)

Clicie Pontes: *5-7-5: poesias do Japão e seus Kigôs* (2008)

Carol Ribeiro: *Outras nuvens* (2009)

Benedita Azevedo: *Silêncio da tarde: haikai* (2010)

Gustavo Felicíssimo: *Silêncios* (2010)

Sérgio Francisco Pichorim: *Luar de abril* (2011)

Nelson Savioli: *Insistente aprendiz* (2011)

Regina Alonso: *Haikai no Bentô* (2013)

Álvaro Posselt: *Um lugar chamado instante* (2013)

Neide Rocha Portugal: *Tantas sementes* (2013)

Antologias

Rodolfo Witzig Guttilla (Org.), *Boa companhia: haicais* (2009)

Benedita Azevedo (Org.), *Antologia de haicais e oficinas* (2010)

José Marins (Org.), *A lâmpada e as estrelas* (2012)

³⁶ Tais sugestões também podem ser encontradas em <http://www.thehaikufoundation.org/omeka/files/original/6922ed1691a22f4edd0aa3291f8017b9.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2016.