

Leitura literária de poesia:

Alguns pressupostos interdisciplinares sobre poemas, discentes e docentes

Adriano da Rosa Smaniotto

RESUMO: Este trabalho discute a presença da poesia na escola e os desafios enfrentados por professores na mediação da leitura literária. Considera-se o poema como obra de arte linguística, capaz de promover sensibilidade, reflexão e construção subjetiva no aluno. No entanto, fatores como a má formação docente, a fragmentação da disciplina de Língua Portuguesa e a escassez de tempo para a leitura aprofundada comprometem esse potencial. A partir de autores como Rouxel, Dalvi e Petit, defende-se uma abordagem que valorize o envolvimento afetivo e a liberdade interpretativa do aluno, aproximando-o do texto literário como experiência transformadora. Critica-se o modelo escolar que reduz a literatura a conteúdo técnico ou instrumento avaliativo, negligenciando sua função humanizadora. Conclui-se que o professor precisa ser leitor sensível, capaz de proporcionar acesso à literatura de qualidade, atuando como mediador entre o aluno e o texto, resgatando o valor da poesia na formação cultural e pessoal.

Palavras-chave: Leitura literária de poesia. Ensino de literatura. Literatura, educação e interdisciplinaridade

ABSTRACT: This paper examines the role of poetry in schools and the challenges teachers face in mediating literary reading. Poetry is viewed as a linguistic artwork that fosters students' sensitivity, reflection, and subjectivity. However, issues such as poor teacher training, the fragmentation of Portuguese language curricula, and the lack of time for deep reading limit its potential. Drawing on theorists like Rouxel, Dalvi, and Petit, the study advocates for an approach that values affective engagement and interpretative freedom, bringing students closer to literature as a transformative experience. It criticizes the school model that reduces literature to technical content or evaluation tools, neglecting its humanizing function. The conclusion highlights the importance of the teacher as a sensitive reader and mediator, capable of providing access to high-quality literary texts and restoring the value of poetry in students' cultural and personal development.

Keywords: Poetry literary reading. Teaching of literature. Literature, education and interdisciplinarity

1. ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E OUTRAS ÁREAS

De caráter multidisciplinar, estudos recentes como *How Shakespeare tempests the brain: neuroimaging insights* (Davis, 2013) e *The reader organisation* (2010) investigam os efeitos da leitura de poesia no cérebro humano, bem como a concepção do valor da leitura literária sob a ótica de outras ciências, como a Medicina, por exemplo. Menos frequentes na realidade

Leitura literária de poesia: alguns pressupostos interdisciplinares sobre poemas, discentes e docentes acadêmica brasileira, em alguns casos inexistentes, tais investigações estão há três décadas presentes em universidades europeias e estadunidenses, pautadas por uma concepção interdisciplinar no que concerne ao desenvolvimento de estudos sobre questões que já não podem ser vistas sob uma única ótica acadêmica, sob esta ou aquela área.

São relevantes, por exemplo, as pesquisas e atividades desenvolvidas pelo professor Philip Davis e sua equipe multidisciplinar, que têm dado relevo à leitura de poemas, alçando-a a um patamar singular, no sentido de que esta pode realizar benefícios cognitivos e, por sua vez, terapêuticos. Por ora, é importante mencionar o artigo “*Shall I compare thee: the neural basis of literary awareness, and its benefits to cognition*”, de autoria de Josie Billington, Noreen O’Sullivan, Philip Davis, Victoria Gonzalez-Diaz e Rhiannon Corcoran (2015), preocupados em perceber como a leitura pode causar mudanças na cognição e, conseqüentemente, bem-estar mental.

Segundo os pesquisadores, a leitura de poemas pode interferir em áreas cerebrais não só relacionadas à cognição, mas também à emoção, de modo que a literatura opera mudanças significativas na mente de quem a executa. O interessante é que o estudo dos professores citados acima não se limitou às pessoas com saúde mental fragilizada, mas se estendeu também à observação do comportamento cerebral de indivíduos que estão familiarizados com a leitura de poemas, no caso, 24 estudantes do curso de graduação em Inglês, da Universidade de Liverpool.

Após propor o confronto entre poemas e textos em prosa construídos pela equipe, baseados nos temas e significados presentes nos poemas, o cérebro humano foi mapeado através de ressonância magnética, enquanto os participantes foram convidados a avaliar as leituras. Durante a fase de leitura, “os excertos poéticos diferencialmente recrutaram mais as regiões occipitais frontal e temporal, do que os excertos prosaicos” (Billington *et al*, 2015, p. 145). Quanto à reflexão, diferentes áreas cerebrais foram estimuladas.

Desse modo, diante dos poemas,

A ampliação da consciência literária está associada a uma maior flexibilidade dos modelos internos de significado, a uma percepção interoceptiva mais refinada das mudanças e a uma capacidade aprimorada de raciocínio sobre eventos. Além disso, observamos que a variância

residual na medida de reconhecimento poético modulou a atividade do corpo caudado dorsal direito, possivelmente relacionada à tolerância à incerteza. (Billington *et al*, 2015, p. 144, tradução nossa)¹

Assim os pesquisadores acreditam que “a leitura de poemas melhora o bem-estar mental” (Billington *et al*, 2015, p. 144).

Em suma, a leitura de poemas exige esforços do cérebro, o qual precisa lidar com a “surpresa da interpretação” de forma tolerante, pois os poemas não foram decodificados de pronto na pesquisa. Contudo, os participantes sabiam que estavam diante de um texto que necessita outro comportamento interpretativo (consciência literária), de modo que retomavam suas leituras (reavaliação), propiciando alterações nas regiões cerebrais, as quais por serem estimuladas podem influir no bem-estar cerebral, não só no momento de ler, mas em outras situações sociais.

Mais adiante a equipe de pesquisadores conclui que

Em suma, afirmamos que nossos resultados demonstram que o aumento da consciência literária está relacionado à atividade cerebral que apoia uma maior capacidade de processar modelos dinâmicos de significado. Se a leitura de literatura pode encorajar e treinar um estilo de raciocínio mais dinâmico, fluido e menos rígido, isso terá intrínsecos benefícios terapêuticos que devem incluir um funcionamento social melhorado e adaptativo. (Billington *et al*, 2015, p. 154, tradução nossa)²

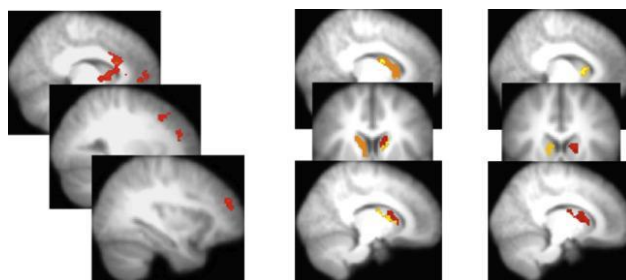
O estudo referido mapeou algumas imagens por meio de ressonância magnética, à medida que a leitura de poemas ocorria. Trata-se de inovação em termos de interdisciplinaridade, uma vez que poucas vezes são apresentadas mudanças neurofisiológicas relacionadas à leitura.

Abaixo estão reproduzidas algumas das imagens, em que as manchas em vermelho são as regiões cerebrais estimuladas pela leitura de poemas:

¹ Enhanced literary awareness is related to increased flexibility of internal models of meaning, enhanced interoceptive awareness of change, and a enhanced capacity to reason about events. In addition, we found that the residual variance in the measure of poetic recognition modulated right dorsal caudate activity, which may be related to tolerance of uncertainty. (Billington *et al*, 2015, p. 144)

² In short, we contend that our results demonstrate that increasing literary awareness is related to brain activity that supports greater capacity to process dynamic models of meaning. If the reading of literature can encourage and train a more dynamic, fluid, and less rigid reasoning style, then this will have intrinsic therapeutic benefits that should include improved, adaptive social functioning. (Billington *et al*, 2015, p. 154)

Figura 1 – Regiões cerebrais estimuladas pela leitura de poemas



Fonte : Billington et al, 2015, p. 151

Em outro artigo, também relacionado à leitura de poesia e concebido de maneira interdisciplinar, intitulado *How Shakespeare tempests the brain*, o professor Philip Davis (2013) relata alguns efeitos propiciados pela leitura dos versos shakesperianos, principalmente os que possuem *functional shift*, *mudanças funcionais* em tradução livre, que podem ser caracterizadas como “o uso de uma palavra semanticamente apropriada em um papel sintaticamente inapropriado” (Davis, 2013, p. 913), como o uso de substantivos no papel de verbos ou de adjetivos como substantivos. No trecho “O, tis the spite of hell... to lip a wanton in a secure couch, and to suppose her chaste”, (Ó, este despeito do inferno, labiar uma libertina numa cama segura, e supô-la casta)³; por exemplo, a *mudança funcional* ocorre duas vezes: o substantivo *lip* (lábio) é usado como um verbo, adquirindo o sentido de beijar, copular; e o adjetivo *wanton* (libertino, devasso) é usado como um substantivo para se referir à Desdêmona (Davis, 2013, p. 913-914).

No estudo realizado pela equipe, na Universidade de Bangor – com 17 alunos, a maioria pertencente ao curso de Psicologia, alguns dos cursos de Teatro e Inglês, todos falante nativos do idioma⁴ – houve “significativas mudanças no hemisfério direito [...] nas áreas tradicionais da linguagem tipicamente ativadas pelo processamento gramatical e pela integração léxico-semântica” (Davis, 2013, p. 915). Posteriormente também os pesquisadores “observaram ativação no hemisfério esquerdo, no córtex pré-frontal dorsomedial” (Davis,

³ Traduzi por labiar para efeitos de compreensão, mas o sentido é de beijar e copular, pois se refere à suposta traição de Desdêmona e ao consequente ciúme de Othelo. Esta frase é dita por Iago a Othelo para incitar o falso enlace entre Cássio e Desdêmona.

⁴ A caracterização dos participantes e do estudo é bem mais profunda. Aqui, reproduzo apenas algumas informações, a título de contextualização (Cf, Davis, 2013).

2013, p. 916), entre outras regiões cerebrais. A leitura dessas passagens poéticas, em virtude de seu amplo trabalho com a linguagem, também gerou imagens mapeadas por meio de ressonância magnética, o que permite acreditar que a leitura de poesia é uma atividade complexa para o cérebro humano, não só do ponto de vista literário – o que já sabemos – mas também do ponto de vista neurofisiológico. Inclusive, tais passagens funcionam na mente do falante nativo como funcionaria, por exemplo, o aprendizado de uma segunda língua, dadas as suas complexidades e o esforço exigido na interpretação.

A esses dois exemplos específicos de leitura de poesia, vem somar-se o artigo *Why Literature and Medicine?*, de McLellan e Jones (1996), o qual traz uma avaliação dos autores sobre os possíveis acertos e consequências positivas advindos da publicação do jornal *Literatura e Medicina*, em 1981, com foco no liame entre as referidas áreas, numa época em que

As humanidades foram o empreendimento inicial, formado principalmente por pessoas com interesses especiais na história da medicina ou no campo emergente da bioética. A literatura estava apenas começando a encontrar seu lugar à mesa onde esses pioneiros estavam tentando trazer os valores e preocupações das humanidades para a prática médica. (McLellan, Jones, 1996, p.109, tradução nossa)⁵

Os autores veem aquele primeiro movimento editorial como positivo, pois desde aqueles remotos anos “a literatura e medicina evoluíram por direito próprio” (McLellan, Jones, 1996, p.109). Também há referência ao fato que, após haver um professor de literatura e medicina, com dedicação exclusiva numa Faculdade de Medicina dos Estados Unidos, a literatura começou a ser cada vez mais reconhecida como um importante assunto de investigação na formação profissional, uma vez que

a literatura foi introduzida para estudantes de medicina na crença de que ensinar um aluno a ler, no seu sentido mais amplo, é ajudar a treiná-lo medicamente [...] compreensão empática, desenvolvimento de habilidades

⁵ Humanities was the budding enterprise, made up primarily of those with special interests in the history of medicine or in the emerging field of bioethics. Literature was just beginning to find its place at the table where these pioneers were attempting to bring the values and concerns of the humanities to bear on medical practice. (McLellan, Jones, 1996, p.109)

interpretativas complexas e uma maior apreciação pela arte da medicina por estudantes e profissionais. (McLellan, Jones, 1996, p.109, tradução nossa)⁶

Adiante, após mencionar vários poemas e textos literários em que confluem a ciência médica e a literatura, além de diversos estudos sobre o tema, bem como o fato de que na época, “após 25 anos, a literatura era ensinada em cerca de um terço das faculdades de medicina estadunidenses” (McLellan, Jones, 1996, p.109, tradução nossa)⁷, concluem os autores que

Como uma forma de arte que enriquece muitas facetas da experiência humana, a literatura não pode ser reduzida a uma ferramenta de análise; em vez disso, a palavra escrita tem um poder inerente e muitas vezes inexplicável. O envolvimento contínuo de duas profissões excitantes, enriquecedoras e enobrecedoras é um bom augúrio para nossa esperança de celebrar com uma vasta audiência muitos aniversários do estranho casamento entre literatura e medicina. (McLellan, Jones, 1996, p.109, tradução nossa)⁸

Trata-se de um exemplo bastante relevante, pois mostra certo pioneirismo no intuito de pensar a leitura de literatura à luz das outras ciências, bem como na sua perspectiva humanista.

Outrossim, as pesquisas mencionadas, ao transcenderem os domínios da disciplina de Literatura, em muito se aproximam da realidade dos discentes do Ensino Médio, também objeto de estudo deste artigo. O leitor em formação muitas vezes desconhece o potencial da leitura, circunscrevendo-a à rotina dos exames preparatórios ou à obrigatoriedade desta ou daquela plataforma de leitura, em que exigências pedagógicas como nota e aprovação acabam afastando-o do prazer de ler, bem como de suas possíveis contribuições à mente de maneira mais ampla, como sugerem os textos referidos.

⁶ Literature was introced to medical students in the belief that to tach a student to read, in fullest sense, is to help train him or her medically. [...] Empathic understanding, development of complex interpretative skills, and a greater appreciation for the art of medicine by students and practioners. (McLellan, Jones, 1996, p.109)

⁷ In the past 25 years, the field has grown to the extent that literature is now taught in about one third of all US medical schools. (McLellan, Jones, 1996, p.110)

⁸ As an art form that enriches many facets of human experience, literature cannot be reduced to a tool of analysis; rather, the written word has an inherent and often inexplicable power. The continuing engagement of two exciting, enriching, ennobling professions bodes well for our hope of celebrating with a wide audience many anniversaries of the strange marriage of literature and medicine. (McLellan, Jones, 1996, p.110)

Por isso, é necessário pensar também outras relações na escola para a leitura literária, tão desgastada não só pelas questões mencionadas, mas também por outras tratadas mais adiante, mas, sobretudo, pela presença do historicismo literário como metodologia única no ato de ensinar literatura, cujos sintomas podem ser vistos nas listas de autores e obras e nos esquemas que permitem entender cada momento histórico-literário de forma estática e linear, ainda que a literatura não se estabeleça dessa forma na vida em geral.

Não obstante, ainda persiste em muitos discentes a indecisão acerca de qual rumo profissional seguir, o que os leva a não perceber o valor da leitura literária. Em termos de análise literária, têm sido comuns situações em que há o uso de inteligência artificial, no que diz respeito à produção de resumos e análises prontas e interpretação de textos.

Além disso, há certos ambientes virtuais de leitura que, embora se proponham a disponibilizar o livro, carecem de teor crítico na escolha das obras e de acervos realmente amplos e democráticos, como uma biblioteca e uma livraria são ou foram, mais a primeira do que a segunda, certamente.

Desse modo, trazer a leitura literária para a realidade do aluno e menos do historicismo literário é afastá-los, em grande medida, do trauma literário que esse tipo de concepção de ensino de literatura produz, deixando aberta a possibilidade para que façam da literatura parte de suas vidas, não importando nessa escolha qual profissão intentarem seguir. Ademais, enquanto seres que ganham e perdem, alegram-se e sofrem, ainda que para muitos seja o começo do modular dessas emoções.

2. O QUE PODE O POEMA NA SALA DE AULA

Em livro pioneiro sobre o assunto em termos brasileiros, *Poesia na sala de aula*, o professor Helder Pinheiro Alves atentava para o fato de que

É evidente que vale a pena trabalhar a poesia na sala de aula. Mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo. Carecemos de critérios estéticos nas escolhas das obras ou na confecção das antologias. Não podemos cair no didatismo emburrecedor e no moralismo que sobrepõe à qualidade estética determinados valores. (Pinheiro, 2007, p.20)

Desde a primeira edição da referida obra – fruto de um trabalho iniciado na década de 1980, com alunos da Educação Básica e que hoje atinge os alunos universitários – o pesquisador percebia a importância da presença da poesia no meio escolar, mas também alguns equívocos de cunho metodológico e formacional. Ressaltava que o cuidado com os aspectos sonoros e semânticos como assonâncias, aliterações, ecos, paranomásias, entre outros, deveria ser levado em conta, porém com atenção, pois a simples recorrência não garante literariedade. Também alertava o professor para uma certa adequação entre os textos e as idades, por exemplo, a relação entre a leitura e a afetividade, afinal nem sempre se oferecem textos que possibilitem, além do mirar-se naquela experiência simbólica, um alargamento de visão do que está sendo vivido, uma descoberta de outras possibilidades de vivência afetiva. Todavia, advertia que o vivido não deveria ser alvo de pretextos moralizantes (Alves, 2007).

Tais visões intentavam pensar no sujeito leitor⁹ e principalmente no mediador que a ele se dirige, o professor. Observava Alves que muito do equívoco em se gostar de poemas, ou ainda, gostar de lê-los, decorria de problemas de formação profissional, inclusive leitora.

Por outro lado, à parte os obstáculos, o professor acreditava, como Eliot, no caráter social do poema, enquanto elemento transformador:

Para além de qualquer intenção específica que a poesia possa ter, [...] há sempre comunicação de alguma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras – o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade. (ELIOT, 1991, p. 29 *apud* ALVES, 2007, p. 22)

Assim, de modo pioneiro, apostava o crítico na sensibilidade, no emocional e na afetividade, em nome de uma noção humanista de literatura. Entretanto, a desestabilizava o seu entorno, que ia do desconhecimento dos estratos formativos ao pouco convívio com essa forma de arte. Por exemplo, em alguns aspectos, como no despreparo estético de professores das séries iniciais em relação à dimensão artística da poesia, como apontava Alves, quase

⁹ Criticamente, não havia a teorização do sujeito leitor, mas havia o esforço para se pensar no aluno, além do texto. Nesse sentido, não só o do professor Helder Pinheiro Alves, mas trabalhos de Marisa Lajolo, Regina Zilbermann, Vera Teixeira de Aguiar, Marta Moraes da Costa, entre outros, são fundamentais e pioneiros, pois de alguma forma rumavam para tais considerações.

nada mudou. Uma vez que a maioria desses professores são formados em Pedagogia e não em Letras, no caso brasileiro, tais equívocos são quase lógicos. Quase, porque a qualidade do docente transcende sua formação, nem sempre eficaz e completa.

Diante de tais considerações, reafirma-se que o poema, por sua especificidade artística, é um objeto estético repleto de recursos fonéticos, sonoros, sintáticos, semânticos, visuais, formais, estilísticos, que podem trazer ao aluno outra dimensão da linguagem, principalmente diversa da que faz uso.

Sabe-se que o aluno, principalmente da escola pública, quase sempre vem de uma realidade carente de acesso aos bens culturais, principalmente aqueles veiculados em outros meios. Portanto, a escola deve lhe dar oportunidade para que ocorra tal aquisição, ao invés de renegá-lo à margem, isolado em sua esfera cultural (Grazioli, 2016).

Desse modo, a escola não deve negligenciar que o aluno enquanto sujeito leitor pode estabelecer sua leitura. Deve-se ensinar o discente a dominar os códigos, as ferramentas, os acessos, tanto quanto propiciar o ambiente para que a leitura ocorra, pois literatura não deve ser privilégio de alguns.

Diante de tal assertiva, o ponto de vista aqui assumido se engendra na crença de que o poema é obra de arte, explicitada pela palavra, que esta, por sua vez, assume várias formas, inclusive novas, devido à criatividade em torno do signo linguístico, a qual é supostamente assinada por um autor (Foucault, 2000), e que pode propiciar no aluno o estabelecimento, por meio da afetividade, de relações consigo, no intuito de fazer parte de sua vida como um bem cultural.

Todavia fazem-se necessárias algumas questões: por que a escola, centro por excelência de formação do indivíduo e de seu crescimento cultural, não prioriza a leitura literária de poesia? Por que um indivíduo, capaz de realizar uma leitura compartilhada em grupos diversos, não o faz na escola? Por que a poesia ainda recebe descrédito? Por que, como adverte a tese de Ronis Souza (2016, p. 200), há “um afastamento entre o professor de Língua Portuguesa e a poesia”?

2.1 Leitura literária na escola

É possível pensar em algumas respostas às perguntas sugeridas, não como censores das práticas realizadas, mas analistas de suas eficácias e desvios. Também é necessário estar aberto a concepções que trazem outras assertivas para o ato de ler. Ainda, a realidade da formação docente e discente, a internet e a tecnologia decorrente desta estabelecem um quadro também novo, que muitas vezes prima pela superficialidade e pela ditadura da velocidade em que está circunscrito o ambiente escolar.

Nesse sentido, é preciso notar que, além da chegada das classes menos favorecidas à escola, que se revelaram pouco familiarizadas com a leitura em sua maioria, outros fatores têm contribuído para a sensação de ineficácia da leitura, como aponta Dalvi:

Além da má formação pregressa, a atividade engessada das escolas literárias, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, a fragmentação da disciplina de Língua Portuguesa em Gramática-Literatura-Produção de Texto, a pequena carga horária destinada às aulas de literatura, a pressão dos exames e dos processos de seleção e a adoção dos resumos canhestros das obras que deveriam ser lidas, tudo isso vem coroar uma história de fracasso e de insucesso, reiterando a ideia de que a literatura é algo para gente genial (que consegue entender aquilo que é algo incompreensível para a maioria), ociosa (que tem tempo de ficar discutindo o sexo dos anjos) ou viajante (que fica delirando/inventando/imaginando coisas onde não há nada para ser visto/percebido). (2013, p. 75)

Esses fatores, assim arrolados, permitem deduzir que possivelmente a escola é o lugar onde menos a leitura literária de poemas ocorra. Entretanto, quase todos os adolescentes travam contatos com literatura de ficção, em nome da “identificação afetiva”, como defende Rouxel (2015), e também por meio da leitura informativa rápida, principalmente nas mídias eletrônicas. Nesse sentido, há alunos que conhecem vários volumes de Harry Potter e Crepúsculo, games que fazem referência a Dante e à Mitologia Grega; compartilham mensagens e pensamentos via redes sociais, reproduzem textos gerados artificialmente em plataformas digitais, mas não compram ou leem livros de poemas de autores consagrados no panorama literário, tampouco são leitores literários.

Penso no artigo de Rezende (2013), que aponta o caráter secundário dado à literatura, cuja lista de obras lidas em pesquisa recente sustenta tal raciocínio. Harry Potter lidera o rol, por exemplo. Outrossim, também reflito aqui sobre a queda interpretativa ocorrida em sala de aula, o número reduzido de literatura nas livrarias comerciais, o pouco apreço e a presença escassa de literatura nos programas escolares atuais, as graduações de Letras em que a Literatura míngua gradativamente.

Impossível, diante dessa situação, afirmar que não sejam leitores, mas bastante plausível, principalmente para o professor em sala, perceber que não possuem o lastro de obras em que a esteticidade literária ganha o relevo artístico, menos ainda se essas obras forem poemas. Se são leitores, mas na escola não o demonstram, certamente algo precisa mudar para que os textos literários passem a ser parte de seu convívio. Como aponta a pesquisadora Maria Amélia Dalvi (2013), no retrato citado, há diversos meandros da crise do ensino de literatura que contribuíram e contribuem para a questão, cuja mudança se faz necessária.

As possíveis razões para a realização da leitura literária de poemas na escola e sua eficácia partem de uma perspectiva político-pedagógica, por meio da qual se entende que o texto literário pode contribuir para a formação discente em vários aspectos – o linguístico, o social, o histórico, o estético, o cultural, o afetivo – e que, além desse potencial formador, sua leitura deve ser prática libertadora e libertária, a qual promove a emancipação, mas também respeita a liberdade de leitor, uma vez que leva em conta a subjetividade do indivíduo que lê e dá importância à maneira como o literário o transforma.

Ou seja, há um compromisso com o texto literário, por meio de seu potencial ético e estético, mas a este se associa a liberdade de não se atingir um fim único, de não reduzir as leituras a uma única função ou domínio, contemplando o inesperado e o imprevisto que possam surgir nas interpretações, como parece ser, por exemplo, segundo Michèle Petit, “a eficiência dos vários programas de leitura ao redor do mundo, nos quais as coisas não são fixas demais, [...] existe aí um tanto de jogo, em todos os sentidos da palavra, de fluidez” (Petit, 2009 p.283).

Nessa perspectiva, o enfoque de leitura amplia a dimensão dada ao leitor, no caso do discente, crente de que este possui sua maneira própria de chegar ao texto e dele extrair significados que constituirão sua “subjetividade”, sua “biblioteca interior”, como afirma Rouxel (2015). Sua gênese se deve principalmente ao descrédito assumido pela literatura na formação escolar, no que diz respeito ao desinteresse discente pelas obras literárias, principalmente aquelas ditas mais complexas¹⁰. Annie Rouxel postula que há um

divórcio entre a leitura escolar, seus objetos, suas modalidades e as práticas sociais dos alunos, pois a leitura escolar da literatura, leitura atenta e alimentada pela releitura, é estranha aos hábitos dos alunos, que se dividem entre leitura informativa rápida (modo de leitura dominante e valorizado em nossa sociedade) e a leitura afetiva do texto de ficção. (Rouxel 2015, p. 281)

Diante de tal distanciamento e consequente empatia por outras formas de textos, a leitura literária se impõe como um viés pedagógico-crítico que intenta reconciliar o aluno com o literário. Nesse sentido, há várias pesquisas que inclusive intentam investigar o interesse por outras literaturas e mídias, para, a partir disso, promover a passagem para o literário. (Cf. Oliveira, 2013). No caso do sujeito leitor, há interesse acerca de suas emoções, reflexões e sentimentos no ato da interpretação, permitindo que ele se expresse e, a partir dessa manifestação, se descubra e se invente enquanto leitor, ou ainda, se possível, torne-se “um leitor implicado” (Rouxel 2015).

Para realizar tal implicação, adverte a pesquisadora, em artigo traduzido por Rezende (2013) sobre a necessidade de se passar de “uma concepção de literatura como corpus, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva de literatura”, bem como da necessidade de se pensar a literatura como “prática”, “atividade”, entendendo como importantes “os processos de produção e recepção das obras”, e também os seus agentes, “escritor, edição, crítica, leitores e escola”, além de propor a passagem:

¹⁰ Há um descrédito por textos literários veiculados na escola, porém os alunos são leitores de outros textos, considerados literatura de consumo ou de outros gêneros textuais. Portanto a preocupação está em torná-los leitores de “alta literatura”, ou melhor, de textos literários complexos, marcados pela esteticidade da palavra. (Cf. Rouxel, 2015; Rezende, 2013) Sobre o papel secundário da literatura na escola e o panorama do que se tem lido (Cf. Rezende, 2013; Oliveira, 2013).

De uma concepção autotética de literatura (como conjuntos de textos de finalidade estética) a uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras. (Rouxel, 2013, p.18)

Há, portanto, um desejo de dar à literatura uma dimensão humana, “inserida no mundo da vida” (Dalvi, 2013, p. 77), capaz de ampliar e significar além do texto, sobrepondo-se à análise fria que o entende apenas como uma realização estética por si só. Ao contrário, o poema sob essa ótica é portador de conteúdos e formas que de alguma maneira estabelecem relações com o aspecto subjetivo, pessoal do discente, contribuindo para sua formação cultural e, por sua vez, para sua relação com o mundo.

Em nome dessa perspectiva, ocorre a mudança de paradigma, pois se passa do leitor modelo “aos leitores reais, plurais, empíricos”, do “texto a ler ao texto do leitor”, pois permite a este tomar parte na construção do sentido, “num processo de atualização do texto do autor”, pois recusa “uma postura distanciada, visando a uma descrição objetiva”, porque dá ao leitor a oportunidade de engajar-se na leitura, permitindo-lhe uma “postura implicada”. Entende a professora a necessidade de estabelecer essa relação de identidade com o texto, “considerada durante muito tempo como uma regressão” (Rouxel, 2013, p.21).

Além disso, por mais que se saiba que todo texto possa significar, esta proposta pretende reconciliar o aluno com a leitura de poemas ainda pertencentes ao que se chama “literatura de qualidade”. Por isso é fundamental que os poemas sejam dotados de trabalho artístico com a palavra de maneira singular, criativa, original, própria, inventiva, instigante, como propõe Maria Amélia Dalvi:

Os textos literários lidos e estudados na disciplina de Português na escola devem ser escolhidos tendo em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de qualidade literária, isto é, textos ímpares pela criatividade, pela inovação, e pelo risco na utilização da língua e das formas, pela densidade, pela originalidade, pela riqueza e sedução dos mundos representados, pela preocupação com o humano, pela possibilidade de leitura aberta – uma leitura literária que não desafie, instigue, provoque não merece o investimento do precioso tempo escolar. (Dalvi, 2013, p. 78)

Trata-se de dar ênfase à leitura de literatura e não de textos informativos, publicitários, jornalísticos, entre outros. Também não há o interesse em ler a poeticidade de um slogan mercadológico, ainda que ele a possua. Por exemplo, Jakobson (1974), em defesa da função poética da linguagem, adverte para a força do “I like Ike”, na campanha à presidência estadunidense, cuja estrutura trabalha com recursos morfológicos, sintáticos e sonoros constituintes da poeticidade.

Para este trabalho é imprescindível que os textos sejam literários, ou ainda, construídos em torno das noções estéticas em que a própria literatura se construiu, ainda que as subvertam ou as modifiquem.

A aprendizagem da leitura literária e interesse dispensado à atividade do sujeito leitor levam a privilegiar as *obras complexas* [grifo original], que não oferecem uma compreensão imediata. Essas obras impulsionam uma atividade intelectual formadora, suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes. [...] Ao mesmo tempo, a incompletude do texto suscita no leitor uma forte atividade inferencial: inferências lógicas, [...], pragmáticas [...] e abduções que requerem resultados marcados pela incerteza. São estas últimas que oferecem a possibilidade de ricos debates interpretativos em classe. (Rouxel, 2013, p.25)

A fim de propiciar uma primeira escolha, uma vez que o leitor terá a última palavra, é interessante, mas não a única possibilidade, a oferta de poemas que possuam um aspecto questionador, tanto pela temática que veiculam, como pelo formato com que se apresentam, ou por ambos, de preferência. Rouxel (2015) adverte a necessidade de se trabalhar com as obras completas, se possível.

Este é um ponto fundamental, porque político e crítico. Uma vez que este artigo se apoia em perspectivas teórico-práticas que se realizam na escola e pela escola, mas também em outros ambientes não necessariamente pedagógicos, mas com eficácia alcançada e comprovada, é fundamental entender que a escolha de poesia não está apenas (o que não seria pouco) relacionada ao deleite, mas à crença de que poemas podem e devem contribuir na formação do aluno, possibilitando-lhe ler o mundo também por meio deste objeto estético, possível e passível de identificação. Contudo, reforça-se o valor empírico desta proposta, e, decorrente deste, a flexibilidade com que se situa no meio escolar, em nome da

não certeza dos resultados, tampouco a obrigação destes, em virtude das surpresas que compõem a leitura literária.

Michèle Petit, ao analisar diferentes trabalhos com leitura, mediados por diversos profissionais, em diferentes lugares do mundo, chega à conclusão de que

Ouvindo-os, ouvindo aqueles que trabalham junto deles, compreendemos que a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos desde a mais jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar as suas experiências. Elaborar um espaço onde encontrar um lugar, viver tempos que sejam um pouco tranquilos, poéticos, criativos, e não apenas ser o objeto de avaliações em um universo produtivista. Conjuguar os diferentes universos culturais de que cada um participa. Tomar o seu lugar no devir compartilhado e entrar em relação com os outros de modo menos violento, menos desencontrado e pacífico. (Petit, 2009, p. 289)

Entende-se, assim, que ler literatura pode também formar e informar o estudante, para além das noções de gosto. Acredita-se ainda que a afetividade com o texto literário de qualidade é possível e bem-vinda, contanto que seja outra a abordagem. O aluno aprende a reagir à literatura, porque a tem como impositiva, chata e difícil, pois está relacionada à prova, à nota, à obrigação.

3. O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DE TAIS PRESSUPOSTOS

Em termos da formação de professores, tarefa incumbida às disciplinas de Metodologia de Ensino nas Universidades, muitos têm sido os relatos de professores responsáveis por tais disciplinas, os quais evidenciam dificuldades e entraves para teorizar e instrumentalizar a leitura literária. Uma das razões para o engodo sentido é o fato de que, numa sala de aula, pouca leitura é presenciada pelos alunos, pois são bombardeados com a história da literatura e seus cacoetes metodológicos. Caso a leitura ocorra, não participam do processo de maneira que suas emoções, suas afetividades, seus pensamentos, suas intuições sejam construídos no ato da leitura, inclusive sejam respeitados, pois são quase sempre

coagidos a realizar a leitura do professor. Este, que deveria ser o mediador do encontro entre texto e aluno, acaba por possuir o discurso castrador da verdade interpretativa:

Alguns professores fazem do encontro pessoal dos alunos e do texto um protocolo sem resultados, concessão feita à instituição. A palavra dada aos alunos é rapidamente confiscada em prol do discurso que se quer desenvolver. O sujeito leitor é amordaçado e negado... É preciso tempo e convicção para que os processos inovadores entrem verdadeiramente nos fatos. E é preciso sobretudo uma verdadeira formação de professores. (Rouxel, 2015, p. 292)

Além da perpetuação da incapacidade, muitos professores não foram, nem têm sido formados sob a perspectiva da Didática da Literatura; ao contrário, na maioria das graduações passa-se ao largo de tal formação, como sugerem os trabalhos de Menezes e Coelho (2016) e Segabinazi (2016). Desse modo, reproduzem em sala com os discentes, esquemas, fórmulas, ações que aprenderam com os docentes que os formaram: principalmente, a análise teórica afastada de implicações pessoais, subjetivas, ou ainda, contextuais; vale lembrar, por exemplo, que é a própria repulsa do método da explicação do texto, oriundo do Estruturalismo, que configura a crise francesa de ensino de literatura (Cf. Verrier, 2007).

Não bastasse tudo isso, há ainda aspectos outros relacionados ao professor e à aula de literatura, como o cinismo profissional, pois não se pode deixar de frisar que muitos professores superam seus alunos no desconhecimento, ou seja, não são leitores. Os exemplos nesse caso são inúmeros, facilmente comprovados nas realidades do convívio escolar, mas, por outro lado, facilmente maquiados em pesquisas escolares (Cf. Oliveira, 2013; Souza, 2016). Também persiste em nome de tantos conteúdos, o tempo escasso dado à leitura:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (Rezende, 2013, p. 111)

De fato, a questão do tempo se torna um fator impeditivo se há o interesse pela subjetividade do aluno e as diversas interpretações que podem surgir diante da polissemia do texto literário. Ouvir essas vozes, “orquestrá-las”, como propõe Rouxel, é tarefa árdua, pois

os alunos esperam, sem verdadeiramente se implicar, ‘a boa interpretação’ que precisarão fazer para o exame. Só os professores bem formados, apaixonados e convencidos da importância da implicação do leitor conseguem romper com este esquema – desde que não sejam obcecados pelo tempo e sejam capazes de ouvir e de orquestrar a diversidade de leituras (Rouxel, 2015, p. 287).

Para vinhos novos, é preciso odres novos. Eis mais um desafio ao professor, cuja atitude em sala passará, muitas vezes, pela subversão, pela liberdade em desviar dos programas e orientações estanques, pois não há em muitos setores a vontade de mudança e a predisposição para novas ideias.

REFERÊNCIAS:

BILLINGTON, J. *et al*, Shall I compare thee”: the neural basis of literary awareness, and its benefits to cognition. **Cortex**, 73, 2015.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DAVIS, P. et alii. How Shakespeare tempests the brain: neuroimaging insights. **Cortex**, 49, 2013.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?**. Trad. Antonio Cascais e Eduardo Monteiro. 4ª ed. São Paulo: Vega, 2000.

GRAZIOLI, F. T. Uma comunidade de pensadores literários na escola: a proposta de Judith Langer e o ensino de literatura. In: **Diadorim**, Rio de Janeiro, revista 18, volume 1, p. 17-27, jan–jun 2016.

McLELLAN, M. F.; JONES, A. H. **Why literature and medicine**. The Lancet, v. 348, July 1996, p. 109-111.

MENEZES, D. de A; COELHO, F. A. (Des)caminhos da educação literária: do ensino básico ao superior. In: **Diadorim**, Rio de Janeiro, revista 18, volume 1, p. 17-27, jan–jun 2016.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. São Paulo: USP, 2013. Tese.

PETIT, M. **A arte de ler**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

REZENDE, N. L. de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Organizadores: Annie Rouxel, Gérard Langlade, Neide Luzia de Rezende. Tradução: Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, A. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: REZENDE, N. L. de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Organizadores: Annie Rouxel, Gérard Langlade, Neide Luzia de Rezende. Tradução: Amaury C. Moraes [et al.]. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, A. Um sujeito leitor para a literatura na escola: entrevista com Annie Rouxel. In: REZENDE, N. L.; OLIVEIRA, G. R. **Revista Teias: Literatura, Infância e Educação**, v. 16, n. 41, 2015. ProPEd/UERJ.

SEGABINAZI, D. M. Orientações e diretrizes para o ensino e a formação do professor de literatura. In: **Diadorim**, Rio de Janeiro, revista 18, volume 1, p. 17-27, jan–jun 2016.

SOUZA, R. F. de. **O habitus do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo**. (Tese) UFES, Vitória, 2016.

THE READER ORGANISATION. **A little, aloud**. Edited by Angela Macmillan. London: ChattoandWindus, 2010. 470p.

VERRIER, J. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino de literatura na França. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, nº 2, maio/ago 2007.

Sites:

GRUPO DE PESQUISA LITERATURA E EDUCAÇÃO. Portal do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2013-. Disponível em: <http://www.literaturaeeducacao.ufes.br/>. Acesso em: 09 de março de 2019.

SOBRE O AUTOR:

Adriano da Rosa Smaniotto é Doutor em Letras com ênfase em Estudos Literários. Professor desde 2002 em diversas instituições de ensino, incluindo colégios particulares, cursos pré-vestibulares, faculdades e órgãos públicos. Desde 2009 é professor efetivo da Rede Estadual do Paraná (SEED). Também exerceu cargos como diretor escolar e tutor em cursos EAD. Autor de livros de poesia publicados entre 1995 e 2019. Participou de antologias, recitais poéticos e performances culturais. Também ministra oficinas literárias.