



(RES) SIGNIFICANDO O ENSINO DE LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA DE CÍRCULO DE LEITURA E LEITURA SUBJETIVA COM ALUNOS DE ENSINO MÉDIO

Daniela Aguiar Barbosa

Orientadora: Diana Irene Klinger

Doutoranda

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo geral apresentar uma experiência de intervenção didática no que diz respeito à Educação Literária em turmas de Ensino Médio. Na perspectiva utilizada, além do engajamento do corpo por meio da vocalização poética, da canção feita poesia e da performance, questionamos também quais obras e qual tipo de leitura a escola deve estimular. Para tanto, analisaremos uma experiência de círculo de leitura realizada por alunos do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual Agrícola Antonio Sarlo, localizada em Campos dos Goytacazes. Neste trabalho, buscamos uma formação transformadora do leitor por meio da experimentação sensorial da leitura e a apropriação pessoal do texto, favorecida pelos debates acerca de identificações a respeito das leituras realizadas. Do ponto de vista teórico, este texto versa sobre os documentos educacionais publicados pelo Ministério da Educação e fundamenta-se em vozes autorais como as de Paul Zumthor, Annie Rouxel e Fernanda Medeiros que ajudam a pensar numa experiência de Educação Literária por outras vias, de outros modos, num processo de (res) significação do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação literária, estudos da canção, cânone, questões de gênero e etnia



Introdução

Apesar de práticas potencialmente significativas a respeito da educação literária que circulam em revistas, *sites* acadêmicos e se fazem presentes em escolas bem estruturadas, com professores bem preparados, ainda é possível notar certas preocupações por parte de críticos literários. Antonio Candido (2011) e Tzvetan Todorov (2010), por exemplo, consideram que os riscos da literatura se relacionam aos equívocos do próprio ensino, que ocorrem sempre em que são privilegiados, na sala de aula, gêneros literários, história e crítica literárias, elaboração da significação, situações de enunciação, entre outras teorias ou métodos, em detrimento daquilo que deveria estar no centro do processo educacional: a leitura das obras. Segundo os autores, o problema surge quando a literatura deixa de nos conduzir “a um conhecimento do humano, o qual importa a todos” (Todorov, 2010, p. 89), ou até mesmo, perde a capacidade de desenvolver em nós “a quota de humanidade” (Candido, 2011, p. 182).

Para outra parcela de críticos, a função humanizadora da literatura esbarra no apagamento das diferenças ou no elitismo de algumas visões do cânone. Assim, apontam para o fato de a problemática se inserir no seio do próprio campo literário. Segundo Rita Terezinha Schmidt (2008), há em certos contextos institucionais no campo das letras, uma notável valorização de discursos voltados à preservação e à continuidade de saberes constituídos na perspectiva da literatura canônica ou da alta literatura. De certa forma, para a pesquisadora, os discursos buscam uma homogeneização da literatura nacional, consagrando uma certa definição de literatura depurada das marcas sociais da diferença, de modo a excluir do campo de sentido e valor obras que podem provocar tensões e dissonâncias. Esta forma de pensar a literatura favorece o silenciamento, em muitos momentos, da luta de classes, das vozes de negros, índios, homossexuais, mulheres e projeta “uma representação idealizada da cultura, como se esta constituísse uma totalidade sem fraturas” (Schmidt, 2008, p.50). A crítica ainda acrescenta:

Esse fechamento compromete o alcance do próprio ensino-aprendizagem em sua dimensão emancipatória e limita o docente à repetição de uma concepção monolítica da cultura que aborta o alcance de seu papel como agente de formação, produção e transformação (SCHMIDT, 2008, p.50).

Concomitantemente à ideia defendida por Schmidt, a pesquisadora Regina Dalcastagnè, na mesa “Artes e Revolução”, durante o XV Congresso Internacional da ABRALIC, realizado na UERJ, em agosto de 2017¹, apresenta dados sobre os extensos levantamentos que vem coordenando a partir da Universidade de Brasília sobre os autores e romances publicados pelas grandes editoras. Segundo a pesquisadora, há uma preocupante repetição do mesmo, com autores e personagens brancos, homens, classe média, heterossexuais, moradores de Rio de Janeiro e São Paulo. Diante de tal constatação, chama a atenção para o conceito de literatura, para o modo como concebemos o literário e para a tendência em excluir tudo aquilo que escapa de contornos preestabelecidos.

Deste modo, considera que “precisamos refletir sobre o que estamos escolhendo legitimar como *literário*, sobre o que estamos excluindo quando fazemos isso e por quê”. A questão do cânone pode ser problematizada ainda, por meio da fala de um aluno do terceiro ano. Em entrevista², comentou sobre o modo como vivenciava a literatura na sala de aula, o que de certa forma, afirma ir de encontro aos seus interesses enquanto leitor.

Eu acho que a galera, a gente que estuda a Literatura na sala de aula, a gente nunca vai falar de Machado de Assis, sim tem que ouvir, porque é uma parte, é uma parte ... tem que conhecer, mas não precisa ser focado naquilo, de uma forma maçante, pode ser de uma forma mais descontraída, tipo de uma forma em que você possa trabalhar o atual, como essa professora que veio, trabalhou de uma forma atual, como uma forma mais, mostrando, é ... fazendo uma parada mais dinâmica, mostrando o quanto também foi importante aquele livro ... ah Machado de Assis e bem lá pra trás, com a poesia do Ferrez de hoje [...] ou como foi importante para que isso acontecesse hoje. De certa forma, nós criamos um entendimento a mais sobre isso.[...] Por que a Literatura não fala sobre o dia a dia? Vou usar uma gíria que a gente usou, por que a literatura é só coisa velha? Não pode ser mais atual? Só que neste ano eu conheci o Ferrez³.

¹ Disponível em: <http://www.suplementopernambuco.com.br/artigos/1936-literatura-e-resist%C3%A2ncia-no-brasil-hoje.html>. Acesso em 31.08.2017.

² A entrevista feita com os alunos do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual João Barcelos Martins, em Campos dos Goytacazes, ocorreu em maio de 2017. Naquele momento, o alvo era obter dados para pesquisa que realizava sobre a Ocupação estudantil e a Educação Literária.

³ A entrevista realizada com os estudantes da Escola Técnica Estadual João Barcelos Martins, que participaram da ocupação da escola no ano de 2016, foi realizada e gravada em 29 de maio de 2017.

Diante desse contexto de questionamento do cânone nacional, surgem novas questões, angústias e dilemas para professores de Ensino Médio que anseiam educar para a leitura literária. Já não nos cabe apenas interrogar como levar estudantes à leitura literária, devemos questionar também quais obras e qual tipo de leitura a escola deve estimular. Apesar da existência de práticas instigantes envolvendo a educação literária em diferentes escolas de Ensino Médio pelo país, a educação em geral e, mais especificamente, o meu objeto de análise, o próprio ensino de literatura, em muitos momentos, ignora os campos de interesse dos jovens, suas resistências ou desejos. Suas singularidades e trajetórias de vida são negligenciadas, em diferentes momentos, tirando-os de suas histórias de leitura, disciplinarizando o ensino, num trajeto que afasta o aluno do prazer do texto.

Desse modo, o próprio ensino de literatura pode ser entendido, em algumas instituições, como um estrato que aprisiona o desejo e controla os afetos⁴. Spinoza, em sua obra “Ética”(s/d), denuncia radicalmente as paixões tristes, pois “tudo que envolve a tristeza serve à tirania e à opressão” (2002, p.60-61). Como forma de resistência devemos pensar no poder da arte e do desejo, do corpo e de suas potências incluídos no processo de ensino-aprendizagem, evitando, dessa forma, aquilo que Gilles Deleuze e Félix Guattari, em “Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia” (1996), denunciam: que embora os indivíduos sejam compostos por desejos e por intensidades que os afetam, constantemente sofrem estratificações, organizações e sujeições, que tendem a fixar a identidade (1996, p. 21-22).

Diante das questões aqui suscitadas, como poderíamos utilizar as aulas de literatura não com leituras disciplinadoras, que controlam os desejos, mas ao contrário, com leituras intempestivas, essa via para leitoras e leitores não se sujeitarem a lugares determinados e autoritários em que supostamente deveriam estar?

Este texto apresenta uma tentativa de refletir sobre tal questão e obter algumas respostas. Trata-se da narrativa da experiência que surge do encontro entre a professora cujo anseio é de educar para a leitura literária com alunos do terceiro ano da Escola Técnica

⁴ O conceito de afeto é entendido aqui sob a luz da teoria de Spinoza, em sua obra “Ética” (s/d), afeto enquanto afecções do Corpo, que pode aumentar ou diminuir, ajudar ou limitar a potência de agir desse Corpo. Assim, “o corpo humano pode ser afetado de muitos modos, que aumentam ou diminuem sua potência de agir, assim como de outros modos que não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (Spinoza, s/d, 39).



Estadual Agrícola Antonio Sarlo, que descobriram na potência de uma leitura vocalizada e no diálogo com os estudos da canção, possibilidades de apropriação do texto literário e uma frente de resistência à violência racial e de gênero.

Considerações sobre o ensino de literatura: alguns desafios.

A Escola Técnica Estadual Agrícola Antonio Sarlo, vinculada à Rede FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica), destaca-se por ser a única instituição pública de potencial agrícola no município de Campos dos Goytacazes, bem como a única escola técnica estadual no distrito de Guarus, uma das localidades mais pobres do município com índices expressivos de criminalidade. Localizada numa fazenda, às margens da BR 356, oferece ensino integral para os alunos de Ensino Médio, com aulas envolvendo as disciplinas técnicas pela manhã e as demais disciplinas que compõem o Ensino Médio na parte da tarde.

A respeito das aulas de literatura na rede Faetec, as disciplinas língua portuguesa e literatura ainda se encontram separadas na grade curricular, com aulas específicas, incluindo professores especialistas para cada tema, na contramão das recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000)⁵. No curso Técnico em Agropecuária, a literatura entra como disciplina obrigatória somente nos dois últimos anos do Ensino Médio. De certa forma, na perspectiva dos conteúdos - com plano de curso construído pela própria Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação⁶ - é desafiador para o professor imaginar que durante esse período de vivência com a disciplina, os alunos devam ser apresentados aos cânones, de acordo com a linha cronológica da história da literatura, desde os primórdios da literatura brasileira até o século XXI. Essa opção pela historiografia da literatura, ainda presente em diferentes escolas das redes particular, estadual e federal, passa a ser conflituosa, visto que,

⁵ A disciplina que na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em língua e literatura (com ênfase na literatura brasileira), formando uma divisão curricular entre Gramática, estudos literários e redação, aparece na LDB nº 9.394/96 integrada à Língua Portuguesa e articulada com os pressupostos da grande área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

⁶ Disponível em <http://www.faetec.rj.gov.br/index.php/planos-de-curso-medio-tecnico/60-ensino-medio-tecnico-integrado>. Acesso em 28.08.2017.

por vezes, inviabiliza a leitura integral de obras ou, ainda, deixa em segundo plano a oportunidade de o professor e o aluno se debruçarem sobre a leitura e a análise de textos.

As “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”- OCEM (Brasil, 2008) - documento organizado pela Secretaria de Educação Básica ligada ao Ministério da Educação que, por sua vez, instaura a última reforma educacional efetivamente implantada no país⁷ - adotando uma visão claramente humanista de conceber o ensino de literatura, coloca em desacordo o fato de a escola ter que cobrir toda a extensão da história da literatura no Ensino Médio, visto que essa postura acaba exilando o contato dos alunos com as obras em sala de aula, uma apropriação dos textos a que tem direito.

Para que, na escola, o ensino de literatura possa ser um acontecimento significativo, faz-se necessário abrir espaço para o não controle, para o que não está previsto. De certo modo, somente o contato do aluno com a obra literária, tal como sugere o OCEM, seria garantia de engajá-lo significativamente, permitindo-lhe uma maior liberdade de significação? A resposta torna-se negativa quando se leva em consideração a distância que muitas vezes se estabelece entre os interesses dos jovens em contato com as obras canônicas e os métodos e os modos de ler na escola. Em, “Círculos de leitura e letramento literário” (2004), Rildo Cosson apresenta as possibilidades de modos de leitura literária na sala de aula, caminhos que, segundo o pesquisador, podem passar por quatro elementos: leitor, autor, texto e contexto (ibid, p. 71). Se observado o plano de curso da FAETEC, o conflito é instaurado. Há a predominância dos três últimos em face do quase apagamento da figura do leitor. De certo modo, ignorar a figura do leitor representa um descompasso se observados os relatos dos próprios alunos sobre as obras lidas. Neles é possível notar uma busca dos estudantes comungarem a leitura das obras com suas histórias de vida, suas histórias de leitura e memórias discursivas, privilegiando conexões pessoais entre o que estão lendo e o que já leram ou viveram.

⁷ No momento da escrita deste texto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento que determina com mais clareza os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar e os conhecimentos essenciais para toda a Educação Básica, elaborada à luz do que apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e de um [processo de debates, seminários, consulta pública, leituras críticas e relatórios iniciado em 2013 - não havia sido apresentada em sua versão final](#) de Ensino Médio.

De certo modo, uma perspectiva subjetiva da leitura pode contribuir na resistência à domesticação dos alunos no que diz respeito à aceitação de visões objetivas estabelecidas por especialistas e professores acerca das leituras produzidas. Annie Rouxel, na obra “Leitura subjetiva e ensino de literatura” (2013), mostra que nenhum leitor permanece muito tempo exposto ao contato de obras literárias sem que suas leituras provoquem neles algum tipo de “ressonâncias subjetivas” e experiências singulares (Rouxel, 2013, p. 33). Considera também que a implicação do sujeito é o que dá sentido à prática da leitura. A pesquisadora atesta ainda que há acentuado interesse atualmente para o texto do leitor, algo por ela visto positivamente, por representar uma relação viva com o texto e ser fruto de uma interpretação legítima. Segundo Rouxel, “o texto do leitor resulta de uma mestiçagem entre o texto do autor e o imaginário do leitor” (ibid, p. 33).

Diante da importância do texto do leitor e da pouca relevância dada a ele no programa do ensino médio da Escola Técnica Estadual Agrícola Antonio Sarlo, surge um desafio para os professores ao ministrarem suas aulas: na experiência com a obra canônica indicada pela escola deve existir também uma liberdade para que os alunos possam de fato fazer um investimento subjetivo junto à obra, experienciá-la, abri-la ao diálogo com as suas histórias de leitura e de vida, lê-la em voz alta. Este passo torna-se necessário para que exista a apropriação pelo aluno no lugar de mera interpretação.

Os OCEM (2008) consideram que se quisermos que o aluno leia – meio mais eficiente para ele conseguir o saber que a escola almeja - “então é preciso mudar o currículo, retirar dele o que é excessivo e não essencial. Torná-lo realmente significativo para alunos e professores” (ibid, p. 79). Neste caminho, considero que também seja indispensável viabilizar as escolhas estéticas dos alunos, algo que permita uma movência entre cânones e obras selecionadas autonomamente por eles, incluindo, as valorizadas pela cultura popular ou de massa, o que, de certo modo, representaria a potência libertadora do universo literário.

Em contrapartida, é possível notar certa desconfiança no discurso utilizado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2008) em relação ao lugar do *rap*, da literatura de cordel, das letras de música e de tantos outros tipos de produção, em prosa ou verso, no ensino da literatura, o que serviria de pedra de tropeço para aqueles professores que desejam



utilizá-los em suas aulas. Isso se evidencia no momento quando o documento põe em questão que a utilização das obras supracitadas pode representar um preconceito com o próprio aluno, como se professores as usassem nas salas de aula pela única razão de os jovens não serem capazes de entender e fruir produtos de alta qualidade. Neste momento, o caráter demagógico e elitista do documento é desnudado. Os saberes constituídos na perspectiva da literatura canônica são os que devem ser apresentados pela escola na perspectiva dos OCEM.

De certa forma, a minha inclusão no curso “A canção popular na área de Letras; interações disciplinares, crítica e criação cancional”, ministrado pela Professora Doutora Cláudia Matos, na Pós-Graduação em Estudos de Literatura da Universidade Federal Fluminense (UFF), que buscava entre os objetivos travar uma relação entre a canção popular e os estudos literários, fez-me refletir sobre uma possibilidade outra de trabalho com as canções, o que de certa forma, coloca-me numa posição discordante do documento em questão. A potência do trabalho com a canção pode iluminar novas formas de entender e se relacionar com a própria poesia. Não se trata apenas de refletir sobre os recursos que a literatura tem para a análise da canção, mas também de que modo é possível tirar proveito da canção, por meio de suas especificidades, para o estudo da poesia em aulas de Ensino Médio.

Círculo de leitura e canções: por uma experiência ética, estética e política

A experiência envolvendo leitura subjetiva, poesias e canções, que começo a reportar, foi deflagrada numa situação de círculo de leitura⁸, num período de dois meses, com encontros que ocorriam na sala de aula uma vez por semana, por uma hora e meia. O grupo era composto por uma turma de terceiro ano, formada por cinco meninas e três meninos - com idades entre dezessete e dezenove anos - e eu, professora da turma e mediadora do trabalho.

⁸ Rildo Cosson (2014), já apontava para o modo eficaz dessa ferramenta no ensino. Segundo o autor, o círculo de leitores, que ajuda a formar grupos e comunidades de leitores, é uma prática privilegiada. Isso porque “ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou para desafiar conceitos, práticas e tradições” (Cosson, 2014, p. 139). O autor mostra que os círculos de leitura possuem um caráter formativo e favorecem um aprendizado coletivo e colaborativo, ampliando o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do diálogo em torno do que é lido.

A ideia do círculo de leitura surgira num momento de sala de aula quando conversávamos sobre a Festa Literária Internacional de Paraty, a FLIP, que neste ano de 2017, homenageou um autor cuja obra foi estudada por eles, o Lima Barreto. A conversa que permeava as origens do escritor e o valor de suas obras desencadeou no vídeo amplamente divulgado nas redes sociais a que alguns deles tiveram acesso. Neste vídeo, a professora Diva Guimarães, que estava na FLIP assistindo a uma palestra, pediu a palavra e comentou sobre o racismo no Brasil e sobre a importância da educação⁹. Devido à curiosidade dos demais, decidi recuperar o vídeo e apresentá-lo à turma.

A conversa com os alunos foi sendo estendida, então, para os problemas atuais do país e o modo como a literatura pode contribuir como elemento de resistência para pensar criticamente muitos deles. Os alunos falavam sobre os temas que envolviam obras já lidas e de que modo elas se opunham ao *status quo*. A questão do negro, todavia, sempre reaparecia nos argumentos de um ou de outro, talvez pelo impacto provocado pelo vídeo assistido. Até que surgiu um constrangimento: das leituras propostas pela escola até aquele momento, que envolvia a situação dos negros, conheciam somente “Navio Negreiro”, poesia canônica de Castro Alves.

Uma aluna vislumbrou essa potência durante as aulas: ler textos que tocassem a questão da resistência negra. De certo modo, o que ela propunha era contrário ao que vivenciara até então nas aulas de literatura com obras pré-selecionadas. O tema começava a ser delineado. Mesmo respeitando as escolhas dos jovens, precisava pensar em modos de envolvimento e de apropriação das leituras. Para seguir esse novo caminho seria necessário maior tempo e liberdade para um encontro com o texto, um corpo a corpo com a obra. Nesse processo, também teria que rever meu conceito de aula e me abrir para novas possibilidades de leitura, caminhando, inclusive, pelas vias traçadas pela indústria cultural. De certa forma, embora recorresse aos cânones, neste espaço que se desenhara, não poderíamos nos fechar unicamente a este universo, que privilegia obras de homens, brancos, heterossexuais, isso

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tYgEjiev-DU>. Acesso 30.08.2017

faria com que o círculo de leitura entrasse em descompasso com a proposta de resistência delineada inicialmente.

Assim, iniciamos o trabalho. O espaço era o mesmo, mas a disposição das carteiras era outra. Todos se olhavam de frente, estávamos em roda. Lemos “Maria”, conto de Conceição Evaristo que põe em cena a mulher negra, mãe, empregada doméstica, julgada por passageiros de um ônibus no retorno do trabalho para casa: “Aquele puta, aquela negra safada estava com os ladrões!” e condenada à violência por um equívoco: “Lincha! Lincha! Lincha!”. (Evaristo, 2014, p. 42). O conto, árido e complexo, apresenta cenas de injustiça presenciadas na sociedade envolvendo a figura de uma personagem feminina afrodescendente, num cotidiano marcado por humilhação, opressão e preconceito. Após a leitura compartilhada do conto, testemunhei o efeito catártico da narrativa sobre os alunos brancos e negros.

Seguimos com a roda, lemos “Essa negra Fulô”, de Jorge de Lima (1997), a ideia inicial era escapar dos lugares-comuns de reificação acerca da mulher negra e escrava a que os adolescentes se referiam em suas falas. Discutimos sobre a visão da sinhá (Fulô como objeto-mucama) e do sinhô (Fulô objeto - fonte de desejo) em relação à escrava no poema, também comentamos sobre a subversão de Fulô e a saída encontrada para o drama que vivia.

De certo modo, a solução encontrada pela negra Fulô para amenizar a violência que sofria e sair daquela situação de opressão - após ter percebido a embriaguez do senhor, diante de sua nudez - foi inverter a desvantagem em “vantagem” e seduzi-lo. Essa saída, por sua vez, foi recebida diferentemente pelos alunos. Enquanto uns riam da sinhá e vibravam em decorrência da esperteza e vingança imposta por Fulô, um aluno estava visivelmente incomodado com o final da personagem. Dizia que ela começou a se relacionar sexualmente com o senhor para não apanhar, aquele não era um caminho feliz, continuava sem ser livre. Talvez fosse esse o fato de irritação, a opressão continuaria, era uma libertação meramente utópica.

A leitura propriamente dita do poema acendeu também outras questões para a discussão. Foram duas leituras executadas, a primeira foi toda lida por uma aluna, num ritmo cadenciado do início ao fim, mas com poucas alterações no tom da voz e nas alturas. Era o primeiro encontro com o texto. Nesta primeira leitura, as rimas, os versos metrificados e

próprio refrão presente entre cada estrofe foram recursos comentados. De certo modo, compreenderam que aquelas eram ferramentas utilizadas pelo autor para marcar o ritmo do poema. A comparação com a canção se intensificou quando o aluno chamou a atenção para o refrão, recurso muito utilizado nas canções. Neste momento, comentei o que já alertara Octavio Paz (1982), que “a poesia ocidental nasceu aliada à música; depois as duas artes se separaram” (ibid, p. 104).

Cláudia Matos (2008) também observou que verso e música estiveram, por muito tempo, comprometidos entre si e somente a partir de alguns acontecimentos, como: o fim da Idade Média, a difusão da cultura escrita proveniente da invenção da imprensa, o surgimento do Classicismo e com o progresso da instrumentação e da notação musicais, que foram afrouxados os laços entre ambos. Assim, surgiu a música instrumental para ser ouvida e a poesia escrita para ser lida em silêncio (Matos, 2008, p. 84). Todavia, vale salientar que para Paz (1982), “cada vez mais o poema tenderá a ser uma partitura. A poesia voltará a ser palavra pronunciada” (Paz, 1982, p. 104).

Se pensarmos na profecia anunciada por Paz, podemos vislumbrar nela uma grande potência para o estudo de poesia, abrindo-se para um diálogo ainda mais direto com os estudos da canção. Assim como a canção, o poema pode ser constituído por diferentes camadas significadoras e inseparáveis, uma dessas camadas é o ritmo, elemento percebido pelos alunos na leitura de “Essa Negra Fulô”. Não há como separar, por exemplo, o poema do ritmo. Para Paz (1982), “o ritmo se dá espontaneamente em toda forma verbal, mas só no poema se manifesta plenamente. Sem ritmo não há poema [...] o ritmo é condição do poema” (ibid, p.82). A apreensão do significado de ritmo fará mais sentido para os alunos se, assim como as canções, os poemas passarem a ser vocalizados, ditos, entoados. Segundo Medeiros (2001), “é a voz que pode tornar mais claros os silêncios no interior do poema, silêncios não só do som mas também de sentido, já que as imagens poéticas nem sempre se deixam ouvir com nitidez pela inteligência lógica”. E acrescenta: “o poema no papel mostra-se tão indeterminado quanto a canção na partitura, ambos necessitando do intérprete para ganhar existência” (Medeiros, 2001, p.136).

Medeiros (2001), buscando as relações possíveis e desejáveis entre o estudo da canção e da poesia escrita, propõe uma cena de sala de aula em que por meio de negociação e discussão de ideias, os alunos vocalizem poemas e percebam possibilidades diferentes de sentido do texto. Seguindo suas coordenadas, proponho a segunda leitura do poema de Jorge de Lima. Os jovens deveriam primeiramente trabalhar individualmente a leitura em voz alta do poema. Decidiriam onde seriam feitas as pausas, o tempo de duração dos silêncios, o timbre de voz mais adequado a ser utilizado a cada passagem do poema, o volume da voz e o andamento da leitura. Depois, em grupo, verbalizariam as decisões tomadas individualmente e negociariam o modo como ocorreria à vocalização do poema. Levariam para casa o poema e estudariam sua vocalização, sendo ela o resultado do acordo entre os componentes do grupo sobre como entendiam o poema. Na aula seguinte, apresentariam o resultado do trabalho. (ibid, p.131-132)

Essa ideia de trazer a voz faz do poema é uma oportunidade a mais para o aluno leitor realizar descobertas imprevistas no ato de ler o texto. Se na canção existe o intérprete, aquele que dá a ela a sua singularidade, o mesmo ocorre com o leitor de poema. Ambos ao incorporarem em sua voz o texto escrito ou a letra da canção, tornam-se produtores de sentido. São inúmeras as possibilidades para os ouvintes de cada texto e canção. Na canção vemos esse fenômeno acontecer sempre que ela adquire formas múltiplas, em versões de diferentes intérpretes e vai sofrendo nuances interpretativas.

Para tornar essas questões mais concretas para os alunos, antes da vocalização do texto que apresentariam, sugeri duas audições diferentes da canção “A carne”, composta por Seu Jorge, Marcelo Yuca e Wilson Capellette, na voz de Seu Jorge¹⁰ e de Elza Soares¹¹. Uma mesma letra, duas interpretações diferentes, duas recepções, duas canções. O tema da canção “A carne” diz respeito a todo o processo de injustiça histórica, social e racial sofrido pelo negro, “o respeito é ausente e a justiça também”, bem como a dívida que nosso país tem com esta etnia, “que fez e faz história/ segurando esse país no braço”. A letra toca em pontos problemáticos como o etnocentrismo, preconceito racial, desigualdade racial e social. De certa

¹⁰Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_Ex2E4zKJqM. Acesso em 03.09.2017.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lkph6yK6rb4>. Acesso em 03.09.2017.

forma, mesmo que de forma subliminar, levanta a bandeira de luta e resistência contra a situação que vem sendo perdurada há séculos no país.

Após pegar este desvio pela canção, comprovamos a tese de Medeiros (2001, p.131), de que o retorno para a literatura fica ainda mais enriquecido, voltamos com os ouvidos mais abertos. Após as duas audições, conversamos muito sobre cada interpretação, os alunos diziam que na canção de Seu Jorge a mensagem passada era por vezes despercebida, por ser o ritmo mais descontraído. Enquanto que na de Elza Soares, diziam eles, era quase um desabafo, um tom de revolta, como se ela sentisse na própria pele o preconceito e com entonação que usou a mensagem foi recebida mais facilmente. “Às vezes a poesia nem é muito boa, mas a forma como a pessoa interpreta faz com que ela ganhe um outro sentido”, disse um aluno. Animados com as discussões, avançamos, poderiam ir para casa mais conscientes do poder do intérprete para a poesia e estudar o poema de Jorge de Lima para posterior apresentação.

No encontro seguinte, pude notar que a vocalização decidida fez aproximar a poesia do teatro. Os jovens selecionaram membros do grupo que se encarregaram de fazer as vozes de cada personagem. O refrão também foi trabalhado. Os alunos conseguiram dar destaque especial à leitura, valendo-se de diferentes recursos vocais, o tom imperativo e aliterado da *sinhá*, bem como sua inquietação ao ver os pertences roubados foi percebido pela mudança na tonalidade da voz, alterou-se também a altura vocal ao pronunciar determinadas palavras, para expressar-lhes os sentidos que desejavam. A linha melódica do verso também foi modificada, por exemplo, para mostrar o tom exclamativo no olhar vertiginoso do senhor: “A negra tirou a roupa, /O Sinhô disse: Fulô!”. O refrão foi pronunciado em coro, todos juntos no mesmo ritmo, inicialmente, realçando o caráter de solidariedade com a mucama e, depois, outro efeito, numa entonação que marcava certa malícia da personagem. “Essa negra Fulô!/ Essa negra Fulô”.

Após a apresentação da vocalização de “Essa Negra Fulô”, discussões a respeito da sujeição histórica da mulher negra e suas chances de superar a opressão começaram a ganhar espaço na roda. O poema “Mulata Exportação”, de Elisa Lucinda (1997, p. 184-185) foi, então, lido por uma aluna. O poema polifônico, que mistura a voz da mulher negra e do



homem branco que a assedia, tece considerações sobre um passado de abusos contra a mulher negra e um presente em que tais abusos se repetem. A mulher, na voz do abusador, é concebida de forma erotizada e estereotipada como se no imaginário coletivo a mulata sempre estivesse pronta para repetir a dose de subserviência e prazer que a escrava negra ofereceu anteriormente. A tomada de posição da voz feminina na segunda parte do poema contra os assédios sofridos e o enfrentamento da situação foi festejada ao final da leitura pela turma. Se as diferenças pessoais e identitárias entre o grupo não eram poucas, o desejo criado no grupo com as leituras e discussões realizadas era de por fim à violência contra as mulheres. Nova leitura do texto de Elisa Lucinda seguiu, agora dividiam menino (voz do abusador) e menina (voz feminina assediada).

O interesse na conversa após leitura se voltara para o tratamento dispensado em situações cotidianas às mulheres. Era nítido o incômodo provocado entre as meninas ao ouvirem os comentários machistas que os meninos expunham, na roda, recuperados de amigos em encontros de futebol, em grupos de whatsapp e em festas. Debates também coerções de gênero em situações cotidianas. Decidimos, então, voltar nossas leituras para as representações literárias dos problemas vividos pelas mulheres em geral, afinal negras e brancas eram vítimas.

Voltamos à literatura, lemos o conto de Clarice Lispector “A língua do P”, que trata do estupro: a língua do P, a língua do pênis. O conto, bem complexo, apresenta o terror da personagem frente a uma provável situação de estupro. Na roda, após a leitura do conto, conversamos. Eram muitas as histórias de perigo que passamos ou assistimos nos noticiários e lemos em jornais, histórias que se passam em todos os lugares, até mesmo, dentro de casa. Um fato amplamente divulgado pela grande mídia ocorrido, em São Paulo, ganhou espaço na discussão. Um homem havia ejaculado no pescoço de uma passageira no ônibus, mas em audiência de custódia, a Justiça o soltou alegando que “não houve constrangimento” da vítima no ato. A revolta era grande entre meninos e meninas ao comentarem o caso. Um aluno, visivelmente inconformado com a soltura do abusador, pesquisou as leis de assédio sexual, a razão da decisão da justiça. Leu para todos as suas descobertas e apontou a interpretação inadequada dada pelo juiz, compartilhou informações.

A proposta seguia agora com o vídeo da performance de Mel Duarte¹², em apresentação no sarau de abertura da Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP) 2016. O Poema “Verdade Seja Dita”, em que fala da cultura de estupro foi assistido pelos alunos. “Seu discurso machista, machuca. E a cada palavra falha corta minhas iguais como navalha. Ninguém merece ser estuprada”. O ritmo marcado e a leitura performatizada levaram os alunos a vibrarem com a apresentação.

Na intenção de descrever uma experiência concreta – que é a do leitor lendo -, Paul Zumthor (2007) introduz nos estudos literários a consideração das “percepções sensoriais” de um “corpo vivo” (Zumthor, 2007, p. 27), experiência que o autor define como performance. Sendo também entendida como “um momento da recepção; momento privilegiado em que um enunciado é realmente recebido” pelo corpo. (ZUMTHOR, 2007, p. 50).

De certo modo, a experiência vivenciada pela turma e por mim contra violência de gênero, no círculo de leitura aqui apresentado, leva-me a percorrer o caminho de volta ao texto de Schmidt (2008). Isso porque abrir espaço na sala de aula não somente para a leitura canônica e, sim, para a heterogeneidade de leituras, colocando em cena personagens protagonistas femininas e negras, numa escrita feita por elas mesmas, tende a se transformar em fonte de enriquecimento para os jovens tal como ocorreu com este terceiro ano de Ensino Médio. Como alertou Schmidt, nessa experiência “somos expostos a outros pontos de vista, outros imaginários, outras leituras da realidade social, incluindo leituras diferenciadas da própria identidade feminina, via de regra representada, nos textos de autoria masculina” (Schmidt, 2008, p.57).

(In)Conclusão: o círculo continua

Na experiência aqui apresentada, mais que um aprendizado literário, houve uma profunda vivência ética e política entre os participantes do círculo de leitura e canções proposto. Foram representadas nas rodas, por meio do canto e da voz de meninos e meninas, leituras canônicas e não canônicas que compunham um cenário de histórias de dor,

¹² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=S_RYKZqcG4. Acesso: 26.08.2017.



humilhação e violência. Histórias misturadas entre passado e presente, negros e brancos, ricos e pobres, histórias de alunos, familiares, conhecidos. Histórias de todos e de qualquer um.

A escola ao contrário de “disseminar determinado valor literário, segundo critérios fixos e preestabelecidos, sem questionamentos, como se fossem categorias absolutas” (Schmidt, 2008, p.55), preferiu trilhar um caminho diferente, deu voz a leitura de escritoras, mulheres, brancas e negras, despertando, ao mesmo tempo, entre meninos e meninas do grupo, a consciência em relação aos estereótipos e violência de gênero e etnia.

A roda compartilhada por meio deste texto não para de girar, outras leituras, temas e canções serão incorporados a ela. A experiência não é exemplar, mas uma forma de trabalho encontrada por mim, em contato com as teorias estudadas, que surtiu um efeito positivo nesta turma específica.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. IN: *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol.3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro. Pallas. Fundação Biblioteca 1. Ed. Nacional, 2014.

LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; ROUXEL, Annie (organizadores). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LIMA, Jorge de. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: Editora Getulio Costa, s/d.

LUCINDA, Elisa. *O semelhante*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

MATOS, Cláudia Neiva de. Poesia e Música: Laços de parentesco e parceria. In: MATOS, Cláudia Neiva de, TRAVASSOS, Elizabeth e MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (org). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro; Ed. 7 Letras / Faperj, 2008.



MEDEIROS, Fernanda Teixeira de. Pipoca Moderna: uma lição – estudando canções e devolvendo a voz ao poema. In: MATOS, Cláudia Neiva de, TRAVASSOS, Elizabeth e MEDEIROS, Fernanda Teixeira de (org). *Ao encontro da palavra cantada: poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: ed. 7 letras, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC/ Semtec, 2006.

PAZ, Octavio. Verso e Prosa. In: *O Arco e a Lira*. Rio de Janeiro: Nona Fronteira, 1982

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCHMIDT, R. T. Quem reivindica a identidade? *Revista Desenredo*, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p.49-60, jan./jun. 2008.

SPINOZA, Beneictus. *Ética*. Tradução de Roberto Brandão, s/d.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Tradução de Caio Meira. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusalém Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo. Cosac Naif, 2007.