

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Bruno Pereira dos Santos

A PERFORMANCE DA VOZ E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO
A PARTIR DA ANTOLOGIA POÉTICA DE DRUMMOND

MESTRADO EM LITERATURA E CRÍTICA LITERÁRIA

São Paulo
2017

Bruno Pereira dos Santos

A PERFORMANCE DA VOZ E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO
A PARTIR DA ANTOLOGIA POÉTICA DE DRUMMOND

MESTRADO EM LITERATURA E CRÍTICA LITERÁRIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Literatura e Crítica Literária, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Rosa Duarte de Oliveira.

São Paulo

2017

Bruno Pereira dos Santos

A PERFORMANCE DA VOZ E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO
A PARTIR DA ANTOLOGIA POÉTICA DE DRUMMOND

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Literatura e Crítica Literária.

Banca Examinadora

São Paulo, 19 outubro de 2017.

Para Francine e Gabriel,
pelo apoio e confiança constantes.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me deu forças para chegar até aqui.

À professora Maria Rosa Duarte de Oliveira, por sua paciência, generosidade e disponibilidade. Embora alguns momentos tenham sido obscuros, sua sabedoria iluminou meus passos e decisões. E, quando não pude ver o horizonte, colocou-me em seus ombros para que pudesse enxergar além.

A minha família, pelo amor e apoio sem medidas.

Aos meus pais, Dirceu e Valdete (*in memoriam*), que me trouxeram a vida.

À Dulcinéia e Terezinha, pelo apoio no início dessa jornada.

À Ketlen, que me fez rir quando o desânimo tentou se aproximar.

À Natália, sempre presente nos momentos difíceis.

Ao Carlos, pelas palavras encorajadoras e reflexões sobre educação.

Aos amigos Marcelo e Gilson, por suas palavras de incentivo.

À CAPES, pelo apoio à pesquisa.

Ainda que se narrem os acontecimentos verídicos já passados, a memória relata, não os próprios acontecimentos que já decorreram, mas sim as palavras concebidas pelas imagens daqueles fatos, os quais, ao passarem pelos sentidos, gravaram no espírito uma espécie de vestígios.

(SANTO AGOSTINHO,1999).

SANTOS, Bruno Pereira dos. **A performance da voz e a formação do leitor literário a partir da antologia poética de Drummond**. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil, 2017. 67 p.

Resumo

Esta pesquisa desenvolve uma reflexão sobre a formação do leitor literário, com o objetivo de elaborar um conjunto de proposições metodológicas para o ensino da poesia no contexto do ensino fundamental de uma escola pública. O *corpus* é a Antologia poética de Carlos Drummond de Andrade, organizada pelo próprio autor em 1962. O livro foi distribuído em toda a Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, em 2010, e dele selecionamos cinco poemas: “Poema de Sete Faces”, “Cidadezinha Qualquer”, “Retrato de família”, “Quadrilha” e “No meio do caminho”. O critério de seleção considerou o experimento de leitura que realizei, anteriormente, com alunos do 9º ano de uma escola pública de Sorocaba, na qual sou docente. Desse experimento, surgiu a problemática desta pesquisa: a de elaborar novas estratégias de ensino de poesia, no ensino fundamental, que levem à formação do leitor literário num contexto adverso, que privilegia as práticas de ensino da língua portuguesa, reduzindo a literatura a um gênero de discurso dentre tantos outros. A hipótese que projetamos é a de que estratégias metodológicas de leitura literária sob a ótica da *performance* – segundo a concepção do medievalista, escritor e pesquisador da voz, Paul Zumthor (1915-1995) –, isto é, um ato presencial de forte empenho da voz, do corpo e de todos os sentidos do aluno-leitor, poderiam levar a resultados eficazes para a percepção do poema. Como em uma cena, o aluno-leitor é um intérprete ativo, cuja subjetividade interage com a alteridade do poema, e, nesse processo de aprendizagem, desperta canais perceptivos adormecidos. A análise da hipótese nos conduziu a duas etapas: na primeira, por meio de nossa mediação de leitura crítica, retiramos de cada texto poético – corpo caligráfico multissensorial entre palavra-som-imagem-sentido – as potencialidades vocais, que farão dele obra, isto é, *performance* viva no aqui e agora da voz e do corpo do intérprete, no contexto da sala de aula. A partir daí, estabelecemos três núcleos de proposições metodológicas: o de vocalização, o de ler-escrever a leitura e o de interpretar a alteridade ficcional. Este lance propositivo de estratégias para a formação do leitor literário é a contribuição desta dissertação para o ensino da literatura no ensino fundamental.

Palavras-chave: Carlos Drummond de Andrade; Leitura; *Performance*; Ensino.

SANTOS, Bruno Pereira dos. **A performance da voz e a formação do leitor literário a partir da Antologia Poética de Drummond**. Masters dissertation. Program of Graduate Studies in Literature and Literary Criticism. Pontifical Catholic University of São Paulo, SP, Brazil, 2017, 67 p.

Abstract

The present research develops a reflection upon the formation of the literary reader, it aims at establishing a set of methodological propositions regarding the teaching of poetry to middle school students in a public-school environment. The *book Antologia poética de Carlos Drummond de Andrade*, organized in 1962 by the author himself, constitutes the corpus of the research. This book, from which we selected five poems, was distributed to every public school in the state of São Paulo back in 2010. The selected poems were: “Poema de Sete Faces”, “Cidadezinha Qualquer”, “Retrato de família”, “Quadrilha” and “No meio do caminho”. The selection criteria considered the reading experiment I had previously conducted with 9th grade students from a public school in the city of Sorocaba, where I work as a teacher. The experiment brought up the research problem: the idea of establishing new strategies to teach poetry to middle school students, aiming at improving their competencies as literary readers, in a context so adverse that privileges the teaching practices of the Portuguese language, reducing the literary text to a speech genre, amongst many others. The hypothesis we propose is that methodological strategies of literary reading based on the concept of performance – as discussed by the medievalist, writer and researcher of the voice, Paul Zumthor (1915-1995), that is, a present act that strongly engages the voice, the body and the other senses of the student-reader, – could lead to effective results as to perceive the poem as a scene in which the student-reader is an active interpreter, and whose subjectivity will interact with the alterity of the poem, awakening perceptive channels, in the learning process. The hypothesis analysis required two steps: firstly, through critical reading mediation, we selected in each poetic text – multisensory calligraphic body that connects word-sound-image-meaning – the vocal potentialities that make it art, that is, the vivid performance of the interpreter’s voice and body happening here and now, in the context of the classroom. Advancing into step two, we established three core methodological propositions – the vocalization, the reading-writing of the poem interpretation, and the fictional alterity interpretation. Proposing strategies to improve the literary reader competencies is the contribution of this research to the teaching of literature in the middle school environment.

Keywords: Carlos Drummond de Andrade; Reading; Performance; Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – O LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA.....	16
1.1. A formação do leitor literário na escola pública à luz dos documentos oficiais	16
CAPÍTULO 2 – DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE O LEITOR LITERÁRIO	22
2.1 Literatura. Leitura. Ensino	22
2.1.1 A função do mediador na leitura literária.....	27
2.2 Zumthor: leitura poética, voz e <i>performance</i>	29
2.3 Barthes e a leitura como prática digressiva e escritural.....	35
2.4 Iser e os vazios do texto	37
CAPÍTULO 3 – A ANTOLOGIA POÉTICA DE DRUMMOND: DO TEXTO À OBRA	39
3.1 Do texto à obra	39
3.2 Poema de Sete Faces	40
3.3 Cidadezinha Qualquer	45
3.4 Retrato de família	47
3.5 Quadrilha	50
3.6 No meio do caminho	52
CAPÍTULO 4 – A PERFORMANCE COMO METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: PROPOSIÇÕES.....	54
4.1 Vocalização	54
4.2 Ler-escrever a leitura	55
4.3 Interpretar: a alteridade do espaço ficcional	57
4.4 Estratégias metodológicas em processo	58
4.4.1 Vocalização	58
4.4.2 Escrever a leitura	58
4.4.3 Interpretar a alteridade ficcional	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS.....	64

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo o estudo da formação do leitor literário no contexto da escola pública, a partir da análise crítica sobre a utilização, em sala de aula, da *Antologia poética de Carlos Drummond de Andrade* (1962), obra elaborada pelo próprio autor e distribuída pelo Governo do Estado de São Paulo na rede das escolas públicas.

A obra que usamos é a 65ª edição, de 2010, com um total de 124 poemas extraídos da obra poética de Drummond¹ e distribuídos por nove seções, cuja escolha, segundo o próprio autor esclarece em nota da primeira edição, de 1962, é a seguinte:

Ao organizar este volume, o autor não teve em mira, propriamente, selecionar poemas pela qualidade, nem pelas fases que acaso se observem em sua carreira poética. Cuidou antes de localizar, na obra publicada, certas características, preocupações e tendências que a condicionem ou definem, em conjunto. (2010, p. 17).

Com essa preocupação, o poeta dividiu sua antologia em nove seções: “1) O indivíduo; 2) A terra natal; 3) A família; 4) Amigos; 5) O choque social; 6) O conhecimento amoroso; 7) A própria poesia; 8) Exercícios lúdicos; 9) Uma visão, ou tentativa de, da existência” (DRUMMOND, 2010, p. 17) e também declara, na nota da primeira edição, que “Algumas poesias caberiam talvez em outra seção que não a escolhida, ou em mais de uma. A razão da escolha está na tônica da composição, ou no engano do autor.” (DRUMMOND, 2010, p. 17).

Em “Um eu todo retorcido”, primeira seção do livro, encontramos o indivíduo que está à margem da sociedade, torto no mundo. Para Barbosa, “o poeta se coloca como espectador de um mundo a sua frente, mundo que tenta descrever, ou com quem tenta dialogar” (1980, p. 91). Em “Uma província: esta”, os poemas remetem à terra natal do poeta, a cidade de Itabira, em Minas Gerais; em “A família que me dei”, remetem à infância e a momentos que estão na memória do poeta. Já em “Cantar de amigos”, os poemas dialogam com outros poetas, como Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Jorge de Lima, e também com artistas como

¹ Os poemas selecionados vieram dos seguintes livros: *Alguma Poesia* (1930), *Brejo das Almas* (1934), *Claro Enigma* (1951), *Fazendeiro do Ar* (1954), *José* (1942), *Lição de Coisas* (1962), *Novos Poemas* (1948), *Poemas* (1959), *A Rosa do Povo* (1945), *Sentimento do Mundo* (1940), *Viola de Bolso* (1952) e *A Vida Passada a Limpo* (1959).

Portinari. Em “Na praça de convites”, a produção selecionada por Drummond concentra-se nos dramas sociais; em “Amar-amaro”, os poemas têm por temática o amor nos seus encontros e desencontros e, em “Poesia contemplada”, possuem forte teor metalinguístico, neles Drummond reflete sobre o fazer poético. Em “Uma, duas argolinhas”, oitava seção do livro, encontramos poemas que se dedicam ao jogo lúdico, para, na última seção, “Uma visão, ou tentativa de, da existência” debruçarem-se sobre o “estar-no-mundo”.

Essa antologia foi distribuída, em 2010, para todas as escolas da Rede Estadual de São Paulo, contemplando os alunos do Ensino Fundamental Ciclo II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio. São 12,9 milhões de livros oferecidos por meio dos projetos “Sala de Leitura”, “Apoio ao Saber” e “Leituras do Professor”. A compra desses livros representa um investimento de R\$ 85,5 milhões por parte do governo, com o objetivo de oferecer aos alunos obras clássicas de autores brasileiros e estrangeiros.

Em 2010, foram 27 novos títulos entregues às escolas, alunos e professores e, dentre essas obras, alguns são: *A Hora da Estrela* (1977), *Eles Não Usam Black Tie* (1958), *O Quinze* (1930), *Canto Geral* (1950) e *O Pagador de Promessas* (1961), além de coletâneas de poetas como Mário Quintana, Cecília Meireles, Cora Coralina e Carlos Drummond de Andrade, que constitui o *corpus* de nossa pesquisa.

Na cerimônia que oficializou a entrega dos livros o secretário da educação na época, Paulo Renato Souza, disse:

[...] São clássicos da literatura, da poesia e do teatro, que nossos alunos levam para casa para compartilhar com seus familiares. É um projeto importante para formação de leitores, que ultrapassa os limites das nossas escolas, tendo como agentes os próprios estudantes. (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo²).

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo divulgou no Portal do Governo, no dia 28/06/2010, que a seleção dos títulos é realizada por uma equipe técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria (CENP), baseada em critérios como o desenvolvimento do autoconhecimento, do senso estético, da sensibilidade social, da responsabilidade para com a democracia e do compromisso para com o patrimônio histórico, cultural e ambiental. Também foi levada

² Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=210872>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

em consideração a relevância da obra e a qualidade da edição. Os títulos devem dar suporte aos conteúdos da matriz curricular, com objetivo de elevar a qualidade do ensino público, bem como contribuir para a ampliação da cultura literária geral.

A antologia objeto deste estudo faz, assim, parte de uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo de investimento na compra e distribuição de obras consideradas canônicas para os alunos das escolas públicas do Estado, visando à formação do leitor literário. No entanto, observamos que tais livros têm o seu uso comprometido pela ausência de uma prática efetiva que estimule tal formação. O problema que detectamos foi que o trabalho realizado com as obras era precário e nada estimulante para o aluno, embora ele tivesse fácil acesso às obras desde que recebia os livros por meio do “Kit do aluno” da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. O que se via, então, era o despreparo dos professores para o trabalho com a literatura na escola, acrescido da falta de incentivo para tal. Daí nasceu o nosso desejo de buscar uma metodologia que fizesse da leitura literária um espaço de conhecimento e prazer.

O interesse por esta pesquisa partiu da nossa prática na E.E. Hélio Del Cistia, na periferia da cidade de Sorocaba (SP), mais especificamente com alunos do 9º ano, para os quais ministrou a disciplina de Língua Portuguesa. A escola conta com uma biblioteca e seu acervo é reforçado por livros adquiridos pelo governo, estando à disposição de todos os alunos e professores, que, no entanto, não fazem uso desse espaço nem são leitores dos livros ali existentes.

Dessa forma, embora a escola tenha uma infraestrutura razoável para a formação do leitor literário – biblioteca com um bom acervo de obras literárias, sala de vídeo e de informática –, o que falta é habilitar o professor de Língua Portuguesa, mediador dessa atividade de leitura para o aluno, para desenvolver um planejamento no qual os objetivos, a seleção de materiais e, especialmente, as estratégias metodológicas sejam determinadas com precisão.

Durante os três anos de docência nessa escola, pude observar que a estratégia dominante de leitura de obras literárias se reduzia a seminários orientados para oferecer apenas informações exteriores sobre o livro lido – autor, data de publicação, resumo do enredo etc. –, sem nenhum outro estímulo que levasse o aluno a desejar o livro, senti-lo como uma presença viva e prazerosa junto ao seu corpo.

Essa precariedade nos inquietou e foi daí que projetamos, experimentalmente, outra prática de leitura que se constituísse em ponto de partida significativo para esta investigação.

O hábito era o aluno receber o kit com três obras literárias que levava para casa com a opção de ler ou não. Não havia nenhum tipo de acompanhamento por parte da escola para saber como alunos e professores estavam utilizando os livros recebidos. Mas o pior ainda estava por vir: notamos que, ao final do turno da manhã, algumas obras entregues eram deixadas de lado pelos alunos ou até mesmo jogadas na grade de proteção das janelas da escola, como foi o caso, aliás, da Antologia poética de Drummond.

Decidimos, então, experimentar uma outra estratégia para aproximar os alunos do livro de um modo que os cativasse. Começamos por pedir a cada aluno que escolhesse um poema e fizesse uma leitura silenciosa a fim de que pudesse ter maior intimidade com o texto. Em seguida, cada aluno compartilhou com os demais o poema que escolheu, justificando os motivos da escolha e apontando aquilo que mais lhe chamou a atenção.

Feito isto, o passo seguinte foi chamar a atenção para o ritmo e a sonoridade, isto é, o modo de expressão e vocalização de cada verso, em detrimento daquilo que diz e, para isso, levamos vídeos de várias pessoas vocalizando poemas de Drummond, incluindo o áudio do próprio poeta. Selecionamos os vídeos de alguns intérpretes, como Alcides Villaça, com o “Poema de sete faces”, Adriana Calcanhoto, com o poema “Elefante”, e Drica Moraes, com o poema “Amor”.

Por fim, cada aluno, individualmente ou em grupo, vocalizou os poemas escolhidos dentre aqueles que mais gostou: “Quadrilha”, “Cidadezinha qualquer” e “No meio do caminho”. Buscamos enfatizar neles, logo após, a voz do sujeito lírico e o ritmo, como resgate de uma voz inscrita no texto, bem como a relevância da cena poética projetada pela leitura, agora fruto de uma nova percepção. O fato de muitos alunos, após tal prática, terem ido à busca do livro no qual se encontravam tais poemas, foi um sinal do interesse e do prazer que a leitura lhes proporcionou.

Este relato de experiência serviu como sondagem preliminar para que pudéssemos, de um lado, avaliar a relevância da questão de pesquisa e, de outro, levantar critérios mais objetivos na seleção dos poemas do *corpus* para análise.

A essa altura, perguntamo-nos, então, quais estratégias metodológicas poderiam promover, com maior eficiência, a formação do leitor literário no ensino

fundamental de uma escola pública? Seria a vocalização dos poemas uma estratégia para promover uma recepção mais qualitativa e prazerosa?

Acreditamos que, por hipótese, uma estratégia metodológica para a formação do leitor literário que invista na oralização/vocalização de poemas, ao lado da leitura silenciosa, será um fator decisivo para a obtenção de maior grau perceptivo do texto poético pelo receptor-aluno. A leitura mediada pelo professor, visando a performance vocal-corporal, no contexto da sala de aula, abre possibilidades para a percepção de intensidades, tons, ritmos e silêncios que ultrapassam a noção de texto escrito e, nessa medida, promovem a compreensão aliada ao prazer, contribuindo para a educação da sensibilidade da criança e do jovem.

A partir dessas hipóteses, partimos para a seleção do *corpus* de análise, que se concentrará em cinco poemas – “Poema de sete faces”, “Cidadezinha qualquer”, “Retrato de família”, “Quadrilha”, “No meio do caminho” – advindos de *Alguma Poesia* (1930) e *A Rosa do povo* (1945). O critério de escolha procurou privilegiar as diferentes potencialidades de vocalização e *performance* dos poemas, em termos da relação entre imagem-som-sentido, tendo em vista o público previsto, isto é, alunos do 9º ano do ensino fundamental II da E.E. Hélio Del Cistia, em Sorocaba. Para essa escolha concorreu, também, a vivência prévia, pelos alunos da referida escola, de alguns desses poemas e decidimos manter tanto aqueles que tiveram uma recepção calorosa por parte deles (“Quadrilha” e “Cidadezinha qualquer”) quanto aqueles que foram rejeitados (Poema de sete faces), pois justamente nestes a hipótese de pesquisa poderá ser verificada com maior acuidade analítica.

Os fundamentos teóricos desta pesquisa concentram-se nos estudos do medievalista, escritor e pesquisador da voz Paul Zumthor (1911-1995), especialmente em seu livro *Performance, recepção, leitura* (1990). A *performance* da voz, segundo a concepção de Zumthor, “é um momento da recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido” (2007, p. 50) e que ocorre, portanto, no tempo presente da recepção, implicando a presença corporal do sujeito. Para ele, ainda, “a voz é uma subversão ou uma ruptura da clausura do corpo [...]. Enquanto falo, minha voz me faz habitar a minha linguagem” (2007, p. 83-84).

Nesse sentido, acreditamos que os poemas que selecionamos da Antologia poética de Drummond terão melhor qualidade de recepção se a estratégia da *performance* vocal dos poemas acompanhar a leitura silenciosa, passando do texto à obra, no sentido que lhe dá Zumthor, isto é, “o texto é a sequência linguística que

constitui a mensagem [...] a obra é aquilo que é poeticamente comunicado, aqui e agora” (2005, p. 142), passando, assim, do texto escrito à cena vocal, que exige a interação entre voz, corpo e palavra, num contexto de *performance*.

Outros autores que se dedicaram à questão da recepção e da leitura literária serão também chaves teóricas importantes para esta pesquisa, como Wolfgang Iser e os conceitos de “vazios” do texto, em *O ato da leitura* (1996), além de Barthes, em *O prazer do texto* (1973).

Nosso objetivo será, então, o de refletir sobre a *performance* da voz do aluno no contexto da interação entre texto e leitor, entendendo que a poesia rompe com a linearidade da leitura passiva e aponta para o que Barthes chama de leitura de prazer, implicando uma atividade que envolve, simultaneamente, o corpo, a voz, a imaginação e a inteligência do leitor.

Com esta pesquisa, pretendemos contribuir para a formação do leitor literário na escola, de modo a renovar as metodologias e as práticas de mediação para a leitura literária, levando o aluno a entender que o texto poético deve ser percebido como organismo vivo, que exige do leitor uma percepção integrativa de todos os sentidos.

CAPÍTULO 1 – O LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA

Para refletir sobre a formação do leitor literário na escola pública do Estado de São Paulo, temos que entender sua importância e qual o sentido de tal formação. Sabemos que para formar leitores, há necessidade de mediadores e não basta que conheçam as diretrizes educacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, no caso do Estado de São Paulo, o Currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, documento que orienta os professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, até mesmo porque tais documentos não suprem a experiência efetiva de mediação da leitura literária na escola. Por isso, nem tudo o que está nos documentos terá eficácia e caberá ao professor saber adequar à sua realidade.

Formar leitores na escola é um trabalho árduo e, neste capítulo, focaremos o que se espera dos professores de Língua Portuguesa diante dos documentos oficiais do governo e da maneira como o professor é orientado a trabalhar com os livros de literatura que são distribuídos a todas as escolas estaduais.

Constatamos uma contradição entre, de um lado, o alto investimento do Governo do Estado de São Paulo para a compra de obras literárias distribuídas gratuitamente aos alunos – o “Kit do aluno” da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – e, de outro, o descaso com o ensino da literatura na escola pública estadual, carente de profissionais que possam desempenhar a função de mediadores de leitura literária com estratégias metodológicas eficazes.

1.1. A formação do leitor literário na escola pública à luz dos documentos oficiais

Ao falar do leitor literário na escola, fica muito claro que estamos falando de um ser em construção, que é o centro da aprendizagem e que deve conquistar uma leitura autônoma. O professor, nesse contexto, torna-se um mediador na construção do hábito de ler e os livros, em especial aqueles de ficção em prosa e poesia, devem se constituir em material que faça parte da vida do aluno, independentemente do livro didático que já está instituído em sua rotina escolar.

No que se refere à formação do leitor, o Governo de São Paulo disponibiliza para os professores de Língua Portuguesa um documento chamado *Currículo do*

Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias (2010), que traz a concepção sobre o que é e como se deve trabalhar a leitura na escola, bem como a sua importância na formação social do aluno, pois, entende que em [...] “uma cultura letrada como a nossa, a competência de ler [...] é parte integrante da vida das pessoas e está intimamente associada ao exercício da cidadania” (2010, p. 15).

No caso do leitor literário, que é objeto desta pesquisa, os parâmetros curriculares revelam novas contradições e lacunas que se avolumam. Há, de um lado, uma visão redutora da literatura, entendida como uma variante dos gêneros discursivos, isto é, aqueles vinculados à ficção literária como o conto, a crônica, o romance, a poesia e a dramaturgia; de outro, reconhece que [...] “O estudo da literatura não pode ser reduzido à mera exposição de listas de escola literárias, autores e suas características” (2010, p. 26) e, mais à frente, completa:

[...] A literatura participa da consolidação da teia humana que chamamos “sociedade”. Então, o prazer do texto se constitui como jogo entre a compreensão do próprio texto como fenômeno de leitura literária e a interação com a delicada trama social que é a instituição literária (2010, p. 33).

Desta forma, o documento reconhece a função da literatura na formação do homem e, inclusive, aponta a ineficiência de uma estratégia metodológica de ensino da literatura, bastante comum, aliás, apoiada apenas em critérios rígidos e estanques de escolas literárias e autores canônicos, sem estimular a leitura direta dos textos.

No que se refere ao trabalho com o texto literário, o documento oferece algumas diretrizes, que vamos destacar para posterior análise:

[...] o discurso literário como realidade linguística e social atravessa todos os tipos textuais. Desse modo, podemos encontrar, praticamente, qualquer gênero textual em uma obra literária [...] O que, naturalmente, não significa que qualquer carta ou notícia de jornal sejam consideradas literatura. (SÃO PAULO, 2010, p. 32-33).

[...] o prazer do texto se constitui como jogo entre a compreensão do próprio texto como fenômeno de leitura literária e a interação com a delicada trama social que é a instituição literária (SÃO PAULO, 2010, p. 33).

[...] seja qual for a tipologia ou o gênero em estudo, o texto literário pode ser e deve ser trabalhado permanentemente, uma vez que é elemento fundamental na construção da competência leitora e na formação do hábito do estudante. (SÃO PAULO, 2010, p. 36; destaques nossos).

A questão do gênero discursivo é o destaque, como vemos, além dos aspectos linguístico e social. As únicas referências que poderiam conduzir à natureza singular do texto literário – o jogo e o prazer – acabam apontando para uma leitura cuja finalidade é a “instituição literária” e não o próprio leitor na sua interação sensorial e perceptiva com o texto. Quais competências são necessárias para a formação do leitor literário que não apenas a linguística e a de construir hábitos de leitura?

Os PCNs são bastante claros quando se referem à atividade de leitura linguística, mas ambíguos e omissos quanto à leitura do texto literário, que implica, além das competências explicitadas acima, outras que considerem a singularidade do texto literário do ponto de vista de uma área de estudo distinta da questão de gênero discursivo: “O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos”. (BRASIL, 1998, p. 70).

É certo, também, que o caminho para uma leitura literária competente se vislumbra em várias partes deste documento de orientações curriculares:

[...] a não exploração das potencialidades da linguagem poética, que fazem do leitor um coautor no desvendamento dos sentidos, presentes no equilíbrio entre ideias, imagens e musicalidade, é que impede a percepção da experiência poética na leitura produtiva. [...] A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação. O ensino médio constituiria, então, uma etapa da escolaridade em que se olharia para a arquitetura do poema nas suas diferentes dimensões. (2006, p. 74).

[...] Muito já se falou sobre a dificuldade de lidar com o abstrato, com o inacabado, com a ambiguidade, características intrínsecas do discurso poético, que tem tornado a leitura de poemas rarefeita nas mediações escolares com sua tradicional perspectiva centrada na resposta unívoca exemplar e na inequívoca intenção autoral. (BRASIL, 2006, p. 74; destaques nossos).

Ao mesmo tempo em que há o destaque para as qualidades poéticas que vão além do puramente linguístico como o ritmo, o som e as imagens, o documento lança um olhar crítico sobre as deficiências da mediação de formação literária apegada à resposta unívoca dos manuais didáticos e à intenção autoral. E isso se agrava no caso do ensino de poesia, especialmente.

O trabalho com a poesia acaba ficando de lado, como o próprio documento reconhece: “Sabe-se que ela tem sido sistematicamente relegada a um plano secundário” (BRASIL, 2006, p. 74). Isso mostra que, por um lado, o governo oferece os livros, mas, por outro, reconhece que não cobra seu uso, deixando para o professor a responsabilidade de usar ou não.

No caso dos mediadores, isto é, os professores de Língua Portuguesa, o documento aponta as limitações de sua formação, mas também é consciente de que é ele um ponto frágil na cadeia por ter poucos recursos para atuar de forma mais competente. Esse desafio é reconhecido em um documento do Ministério da Educação, chamado *Práticas de leitura e escrita*, de 2006, que afirma:

[...] Promover o encontro das crianças com o texto literário, desde o início do processo de alfabetização, constitui [...] um desafio tanto para quem propõe, quanto para quem se dispõe. O professor é, sem dúvida, um *sufrido protagonista* neste processo. Que ferramenta utilizar para aproximar as crianças da leitura literária sem tornar a Literatura intangível, ou sacralizada, em suma, sem tornar inexecutável a tarefa didática? (BRASIL, 2006, p. 129; destaques nossos).

[...] *Tornar o hábito da leitura uma prática prazerosa no dia a dia da criança é uma tarefa que desafia o educador.* Para superá-la, sua capacidade de analisar criticamente os textos disponíveis no início do processo de escolarização tem de *possibilitar uma leitura que ofereça uma construção de sentidos, abrangendo diversas linguagens – a corporal, a plástica, a imagética, a musical* [...]. (BRASIL, 2006, p. 130; destaques nossos).

[...] O estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar *o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária* (BRASIL, 2006, p. 72; destaques nossos).

[...] *Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária* (BRASIL, 2006, p. 74; destaques nossos).

Não basta o Ministério da Educação reconhecer a importância do professor como mediador das práticas de leitura literária, conforme as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* (2006), afirmando que: [...] “O estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária” (2006, p. 72). É preciso mais do que isso, oferecendo estratégias que conduzam à formação de competências para esse leitor literário.

O professor tem um trabalho singular com o texto literário na escola pública e a biblioteca da escola constitui um suporte significativo para isso. Por outro lado, todo o investimento do governo para a distribuição de livros de literatura não é suficiente, pois é preciso que se atente para as atividades de capacitação do professor de Língua Portuguesa para exercer tal mediação, num contexto bastante adverso como o próprio documento aponta:

No Brasil, como se sabe, o processo de legitimação do que se deve e do que não se deve ler tem se realizado principalmente por meio de livros didáticos, pela via fragmentada dos estilos de época, os quais historicamente vêm reproduzindo não só autores e textos característicos dos diferentes momentos da história da Literatura brasileira e portuguesa, como os modos de ler a seleção. Reproduzem-se, assim, formas de apropriação da Literatura que não pressupõem uma efetiva circulação e recepção de livros no ambiente escolar [...] (BRASIL, 2006, p. 72; destaques nossos).

A crítica ao modo como a literatura aparece nos manuais didáticos – de forma fragmentada por meio de seleção de trechos ou da reprodução de estilos de época e escolas literárias – acaba afastando o leitor do livro no seu circuito de produção e recepção. Necessita-se, assim, de urgente reformulação a respeito das formas de apropriação da literatura.

Acreditamos, ainda, que a biblioteca é de fundamental importância para o binômio literatura-leitura e o Ministério da Educação também vê dessa forma. Porém, a questão não é só ter bibliotecas, mas alunos lendo. A esse respeito, é válido observar que, em 1997, foi criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com o objetivo principal de promover o incentivo à leitura por meio da distribuição de livros para as escolas. Segundo o MEC:

O programa divide-se em três ações: PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.³

³ Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

Não podemos negar que esse respaldo governamental é importante, mas não basta ter bibliotecas se nelas a leitura não acontece. Iniciativas que se realizem na biblioteca, como saraus, contação de histórias etc., podem reforçar a formação do leitor literário. Tais iniciativas, que não são previstas nos documentos oficiais, cabem ao professor e à escola realizar.

CAPÍTULO 2 – DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE O LEITOR LITERÁRIO

Pensar o leitor literário, desde concepções mais voltadas para a educação até aquelas de teor predominantemente teórico, é o objetivo deste capítulo.

Para tanto, focalizaremos estudos voltados para a relação entre a leitura literária e o ensino, como os de LAJOLO (1993), COLOMER (2003), SILVA (2006), CORSO & OZELAME (2009), JOUVE (2013), LANGLADE (2013), ROUXEL (2013) e DALVI (2013), também aquele que fornece o fundamento teórico de base para a hipótese desta pesquisa, ou seja, a de que é na *performance* da voz que reside a estratégia metodológica capaz de potencializar os efeitos de sentido da leitura silenciosa de um texto poético. Esse é o caso do livro *Performance, recepção, leitura* (2007), de Paul Zumthor (1915-1995), medievalista, escritor e estudioso da voz no âmbito da história, da antropologia, da cultura e dos estudos literários, cuja edição original em francês é de 1990.

A reflexão sobre a leitura literária terá, ainda, como objeto, dois outros estudos teóricos complementares ao de Zumthor: os de Barthes (1973) e de Wolfgang Iser (1996).

2.1 Literatura. Leitura. Ensino

Marisa Lajolo é uma das autoras mais representativas entre os que têm se dedicado ao estudo da leitura literária no ensino. Segundo ela, em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (1993), a obrigatoriedade da leitura é um fator comprometedor para esse ensino, ao desprezar a motivação e o prazer de ler, que deve ser uma conquista individual.

O ensino de literatura na escola deve aproximar o aluno em formação do texto, que precisa se identificar e ter uma relação mais profunda com o que está lendo, longe de obrigações. “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (LAJOLO, 1993, p. 15). Esse sentido não se concretizará no “mundo” do aluno se o texto for trabalhado por obrigação ou de forma fragmentada nos livros didáticos, como, inclusive, o próprio documento do Ministério da Educação (MEC), *Práticas de leitura e escrita*, de 2006, reconhece:

[...] a fragmentação dos textos literários, que são apresentados aos alunos como ‘pseudotextos’, às vezes começando pela metade, outras vezes com

seu final alterado ou ignorado, ainda outras vezes com recortes feitos no corpo do texto apenas para adequá-lo ao espaço do livro didático, aproximando o começo do fim. Além disso, muitas vezes, quando é transferido para o livro didático, o texto literário acaba por não se configurar, pois perde a programação visual [...] do livro original concebido e publicado. (2006, p. 128).

Há ainda outra questão em pauta, que é a do professor que, como mediador de leitura, tem a necessidade de ser, antes de tudo, um leitor também. Uma escola de professores que não leem, especificamente os de Língua Portuguesa, acaba gerando alunos que não leem, como destaca Lajolo:

[...] O professor de Português deve dispor de uma noção ampla de linguagem, que inclua seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos [...] deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa de literatura. Frequentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera preferência. Em outras palavras: o professor de Português pode não gostar de Camões nem de Machado de Assis. Mas precisa conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los. (1993, p. 21-22).

Ensinar literatura na escola requer grande preparo do professor, formação constante e didática que atraia o aluno para tal aprendizado. A escola, por sua vez, deve dar suporte para que esse ensino não seja superficial, conforme Corso & Ozelame destacam:

[...] A escola é o espaço principal para se formar leitores; cabe ao professor proporcionar esse ambiente a fim de que os alunos tenham contato com diversas obras literárias ou ainda, com jornais, quadrinhos, lendas, poemas, contos e outros gêneros textuais. É importante que o aluno, a partir das leituras propostas pelo professor, possa perceber as diferentes maneiras de ler o mundo de maneira crítica. Para muitos, a escola é o único lugar onde têm contato com os livros e é na escola que o aluno tem a oportunidade de, por meio da leitura, construir a ponte para a vida. (2009, p. 71).

A leitura prazerosa parece não ter lugar na escola, onde ler mais configura uma necessidade para se atualizar com informações múltiplas e que se substituem rapidamente, sem o tempo necessário para o aprofundamento. Isso talvez seja reflexo da própria contemporaneidade, na qual “a literatura parece não ter mais lugar no cotidiano das pessoas” (COSSON, 2014, p. 11). O professor que se propõe a trabalhar com literatura na escola precisa mostrar ao aluno a importância de tal atividade. Esse processo exige empenho do professor, que deve estimular a capacidade criativa de seus alunos e, nessa busca por estratégias, não há espaço para a ficha técnica de leitura, pois:

[...] É na posição do leitor que se encontram as credenciais mais fortes para quem quer discutir o perfil do indivíduo que, livro aberto nas mãos, no silêncio de sua leitura, pergunta ao escritor que não pode esquivar-se da resposta: trouxeste a chave? [...] o trazer ou não a chave é a senha para cativar leitores. (LAJOLO, 1993, p. 33).

Para Teresa Colomer, em *A formação do leitor literário* (2003), ocorreu “um deslocamento teórico importante neste campo, que passou do estudo das obras ao estudo de todo o circuito comunicativo literário” (2003, p. 92). Trabalhar com a literatura no ensino requer, assim, considerar o processo e a concepção da obra por inteiro para que se compreenda a ausência de um fim determinado ou de uma obra fechada que não permita outras leituras.

O livro de Colomer está dividido em duas partes: na primeira, discorre sobre a evolução da literatura infantil e juvenil e, nesse percurso, focaliza, especialmente, a narrativa infantil e juvenil; na segunda, dedica-se à reflexão sobre a formação de leitores literários no contexto da Catalunha, na Espanha, e daí amplifica sua análise crítica para a formação de leitores, de forma mais geral.

Para Colomer, o leitor em formação compreende o mundo por meio de uma “cultura codificada” (2003, p. 173) e, nela, é a literatura que lhe oferece uma “avaliação estética do mundo” (2003, p. 173). Assim, segundo a autora, o ensino de literatura é importante na escola, embora fique limitado a conceitos históricos, deixando de lado abordagens mais específicas e atualizadas sobre metodologias de aprendizagem de leitura de textos literários. Não adianta ter excelentes livros de literatura se não houver a prática leitora, que implica a formação de um leitor literário capaz de fazer associações no campo textual, que se apresenta como um “jogo” no qual os significados estão em contínua transformação.

A autora entende que a formação do leitor literário deve ocorrer desde os primeiros anos escolares e, para isso, o aluno deve ter contato com as obras até mesmo antes da alfabetização. Nessa perspectiva, a formação do leitor literário precisa acontecer constantemente, pois a literatura permite ao leitor refletir sobre o mundo e, também, sobre si próprio, na medida em que “a linguagem representa a capacidade humana mais decisiva para transcender seu ‘aqui e agora’ com a finalidade de construir modelos simbólicos que permitem entender melhor o mundo” (COLOMER, 2003, p. 83). É nessa interação entre o texto literário e o leitor que este deve construir, ao longo de todo um processo de formação, uma leitura capaz de

preencher os “vazios” do texto, que Colomer chama de “elementos não ditos” (2003, p. 96). Para que isso aconteça de forma eficaz, há necessidade de lhe apresentar o universo da literatura desde bem cedo.

Para Colomer, “O texto e o leitor interagem a partir de uma construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas” (2003, p. 96) e isso acontece por meio do repertório do leitor e da mediação do professor, que pode fazer da leitura uma possibilidade para o aluno construir a sua identidade. A autora entende que a literatura é uma base que permite a construção de si, logo, a escola precisa contribuir para que isso ocorra, pois “[...] o leitor literário compreende as obras segundo a complexidade da sua experiência de vida e da sua experiência literária” (COLOMER, 2003, p. 133).

Rouxel e Langlade, em *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), vão priorizar, na leitura literária, o aspecto da subjetividade: [...] “Ninguém permanece impunemente exposto muito tempo ao contato de obras literárias; tanto é verdade que toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares” (2013, p. 20).

Gérard Langlade, professor de literatura francesa na Universidade de Toulouse, aponta, em seu artigo “O sujeito leitor, autor da singularidade da obra” (2013), que há no ato de ler “marcadores da subjetividade”, que são indicadores de reações advindas da “consciência” do leitor.

O sujeito leitor está em constante ação durante a leitura, trazendo consigo experiências de “leituras fundadoras”, que permanecem vivas nele, como as leituras da infância, que devem ser consideradas. Devemos levar em conta, desse modo, que “as reações subjetivas” traçam o perfil do leitor, e alimentam seu “trajeto interpretativo de leitura” (Langlade, 2013, p. 30-31). Isso significa que, no ensino, o leitor-aluno se constrói diante do texto por meio de sua intimidade com outros textos, não como um leitor “conceitual”, que segue regras de um conhecimento prévio, como é o caso do professor, mas como um leitor particular, em formação, cuja subjetividade precisa ser privilegiada.

Assim, se uma das características chave da obra literária é o inacabamento, o leitor empresta a ela elementos do seu mundo pessoal e, nesse sentido, a leitura literária se constitui como uma experiência humana que implica um sujeito leitor (histórico) e um repertório de experiências pessoais, que levam ao reconhecimento de uma subjetividade decorrente da relação entre texto e leitor.

Nessa mesma direção, Vincent Jouve, professor de literatura francesa na Universidade de Reims Champagne-Ardenne, afirma, no ensaio “A leitura como

retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas”, que: “[...] Toda leitura tem [...] uma parte constitutiva de subjetividade” (2013, p. 53), o que pode levar o leitor ao “saber sobre o mundo pelo saber sobre si” (p. 54). Esse processo interativo implica um confronto de alteridades, em princípio, entre dois sujeitos – o texto e o leitor –, desconstruindo a visão redutora de um texto estático e sem vida que deve receber a projeção interpretativa do sujeito leitor sobre ele, passivamente:

[...] a leitura se apresenta como um espaço intermediário entre o eu do leitor e o não-eu do texto, entre o sujeito que lê, [...] entre o imaginário das representações e a realidade; é um confronto do leitor consigo mesmo e revela uma das dimensões maiores da leitura [...] (JOUVE, 2013, p. 61).

Para Jouve, as reações subjetivas estão no plano afetivo e intelectual e são necessárias para a formação do leitor literário, exigindo dele um “investimento pessoal” (JOUVE, 2013, p. 54) na construção de representações, ou imagens mentais, que estão no plano afetivo, que determina o valor particular das representações.

Quanto ao plano intelectual da leitura, Jouve o nomeia como “lugar de incerteza”, pois decorre daí o processo de interpretação que traz consigo ambiguidades, resíduos, vazios e contradições. Trata-se de uma investigação lógica sobre o texto, ou o que ele chama de “constatação de semelhanças”. Melhor do que isso, diríamos que, ao invés de “constatações”, esse é um terreno de jogo e de extrema falibilidade, no qual a incerteza, como o autor bem aponta, é a dominante.

Jouve faz, ainda, três propostas que nos parecem viáveis para o ensino da leitura literária na escola pública. A primeira seria partir da relação pessoal do aluno com o texto, fazendo perguntas sobre o cenário, objetos, personagens. Como ele reage com as questões morais da obra? O que entendeu do texto? E o que mais gostou?. A segunda sugestão consiste em confrontar as reações do aluno com o texto. Mediar perguntas contraditórias, esperando dele respostas categóricas ou não, fazendo com que acrescentem algo naquilo que vem do texto. A terceira proposta é a de interrogar as reações subjetivas do aluno, fazendo perguntas como: Com qual personagem se identificaram? Por que julgam certo ou errado tal atitude do antagonista ou dos outros? Seria essa uma atividade adequada para uma roda de conversa, após várias leituras silenciosas, permitindo que o texto seja mais explorado e aproximado da realidade do leitor.

No entendimento de Annie Rouxel, professora de literatura francesa da Universidade de Bordeaux, em “Apropriação singular das obras e culturas literárias” (2013), é importante que haja na formação do leitor literário o “engajamento subjetivo do leitor” (ROUXEL, 2013, p. 187), que pode se desdobrar para uma atividade de leitura e escrita, de modo que o leitor-aluno possa escrever um texto que seja resultante de sua leitura. A autora aponta que “[...] Todo aluno pode [...] com seus próprios recursos, fazer irradiar as significações do texto. Nesse contexto, a escrita [...] é a própria expressão da cultura” (2013, p. 188-189). Escrever a leitura é um ato pessoal e vem da intimidade do leitor-aluno com o texto.

Em outro ensaio – “O advento dos leitores reais” (2013) –, a autora aponta para a necessidade de repensar o uso do texto e da leitura literária em sala de aula. O leitor real deve buscar a máxima atualização do texto (Rouxel, 2013), não se conformando com “instruções”, mas buscando “imprimir sua marca” (ROUXEL, 2013, p. 191) pessoal nele.

O texto literário, portanto, não é lugar de neutralidade, mas deve ser entendido como lugar de aprendizado e de prazer, onde o aluno pode habitar nas relações e ações que estabelece nos momentos de percepção (ações perceptivas). Assim, o trabalho de mediação literária na escola precisa estar apoiado na leitura e escuta do texto, bem como na escrita, como impressões subjetivas do sujeito.

Mas há ainda que se considerar no processo de formação do leitor literário um terceiro sujeito, que é o professor-mediador, também ele leitor e, ao mesmo tempo, produtor de estratégias mediadoras que possam estimular a leitura de outros, por princípio diferente da sua, uma vez que implica perspectiva e repertório diferenciados.

2.1.1 A função do mediador na leitura literária

O trabalho com a leitura na escola deve estar apoiado em três fatores: o texto, o aluno e o mediador. No que se refere à formação do leitor literário, cada elemento dessa cadeia é importante e deve ser conhecido em sua singularidade própria. Em primeiro lugar, considerar que são três sujeitos e não apenas dois – aluno e professor-mediador –, como comumente se pensa. É um processo dialógico e ternário no qual o texto é um organismo vivo que inscreve em seu corpo escritural visões de mundo que não coincidem necessariamente nem com as de seu autor, nem com as de seus leitores.

Na escola, a leitura literária deve ser um encontro do aluno com o texto, estimulado e conduzido por um professor-mediador que promove em suas aulas, de forma estratégica, momentos singulares de percepção de um texto literário para os alunos.

O mediador precisa saber o que se pretende com essa ou aquela leitura no ambiente escolar e o maior desafio é saber como acessar as “múltiplas facetas” da leitura literária no ensino face à realidade social de seus alunos.

O professor-mediador de leitura literária não pode levar o aluno apenas ao reconhecimento de gêneros textuais, como orientam os documentos oficiais, mas precisa formar um leitor que interage com o texto por meio do seu corpo e de sua voz, resgatando do texto a voz também contida nele. Dessa forma, aponta-se para uma abordagem metodológica distante de orientações e práticas de ensino tradicionais, que levam o aluno a ler apenas com o objetivo de colher informações do texto literário.

O mediador é importante na medida em que é ele quem pode abrir ou fechar a passagem do aluno para adentrar ao tempo e ao espaço ficcional do texto literário. Ele tem por função colocar em ação um jogo de alteridades: do espaço-tempo da realidade do aluno para outro espaço-tempo, inventado, no qual é a imaginação a força construtiva. É imprescindível, por isso, que o mediador esteja, também, em constante formação, seja sendo um leitor ativo de obras literárias, seja avaliando sua própria experiência e buscando novas metodologias para a formação do leitor literário.

Apesar de a leitura ser única, o mediador pode oferecer aos alunos um momento de partilha, levando em consideração a sensação de cada um e os confrontos transformadores decorrentes da leitura, pois “é nesse confronto que o leitor vai além da própria interpretação” (SILVA, 2006, p. 161).

Para Maria Amélia Dalvi, em “Literatura na escola: propostas didático-metodológicas” (2013), literatura é algo que se vivencia, distante do trabalho com textos literários “mutilados” em livros didáticos. Para a autora, “literatura não se ensina, se lê, se vive” (2013, p. 68). Nesse sentido, a autora oferece alguns princípios para o professor-mediador, que são: tornar o texto literário acessível em todos os espaços da escola; promover eventos de leitura literária, como, por exemplo, leitura livre na biblioteca, apresentação de trabalhos sobre livros lidos etc., e, o mais importante, não fazer da literatura um meio para um fim, como frequentemente ocorre no ensino de literatura no ensino fundamental, principalmente nos livros didáticos, que geralmente usam os textos literários para o ensino da gramática. Desses princípios apreende-se

que é essencial fazer da leitura literária um hábito, tanto para o professor como para o aluno, de modo que ela faça parte do cotidiano de ambos, que devem se sentir seduzidos e desafiados pelo prazer de ler.

2.2 Zumthor: leitura poética, voz e *performance*

Performance, recepção, leitura é o livro de Zumthor de 1990, com traduções para o português em 2000 e 2007, que alicerça a hipótese desta investigação, que sustenta ser a “performance da voz” uma estratégia metodológica potencializadora da leitura silenciosa e da compreensão do texto poético.

Mas qual o sentido de voz em suas relações com a oralidade, a *performance* e a escrita? O que caracteriza a voz e a escrita poéticas? E, nesse conjunto de questões, a mais desafiadora: haveria *performance* da voz na leitura silenciosa de um texto poético?

Cada uma dessas indagações abre um percurso que nos propomos a percorrer, tomando a obra citada e seu autor como “guias”, a fim de que possamos fundamentar os motivos que nos levam a afirmar que são essas as referências para o que buscamos, isto é, construir um quadro de proposições de estratégias metodológicas de leitura literária a partir da seleção de cinco poemas de Drummond escolhidos da *Antologia poética* que tomamos como *corpus* de análise, no contexto do 9º ano de uma escola pública – E.E. Hélio Del Cistia – da qual sou docente.

Nada melhor do que as próprias palavras de Zumthor para materializar o sentido que dá para *performance*, ao descrever um momento que testemunhou, quando, na infância, morando com seus pais num subúrbio parisiense, percorria a pé o caminho até o colégio e, no trajeto, havia muitos cantores de rua:

[...] Éramos quinze ou vinte troca-pernas em trupe ao redor de um cantor. Ouvia-se uma ária, melodia muito simples, para que na última copla pudéssemos retomá-la em coro. Havia um texto, em geral muito fácil, que se podia comprar por alguns trocados, impressos grosseiramente em folhas volantes. Além disso, havia o jogo. O que nos havia atraído era o espetáculo. Um espetáculo que me prendia [...] Havia o homem, o camelô, sua parlapatice, porque ele vendia as canções, apregoava e passava o chapéu; as folhas volantes em bagunça num guarda-chuva emborcado na beira da calçada. Havia o grupo, o riso das meninas, sobretudo no fim da tarde, hora em que as vendedoras saíam das lojas, a rua em volta, os barulhos do mundo e, por cima, o céu de Paris que, no começo do inverno, sob as nuvens de neve, se tornava violeta. Mais ou menos tudo isto fazia parte da canção. Era a canção. Ocorreu-me comprar o texto. *Lê-lo não ressuscitava nada. Aconteceu-me cantar de memória a melodia.* A ilusão era um pouco mais

forte mas não bastava, verdadeiramente. *O que eu não tinha então percebido [...] era, no sentido pleno da palavra, uma “forma”: não fixa nem estável, uma forma-força [...] porque a forma não é regida pela regra, ela é a regra. Uma regra a todo instante recriada, existindo apenas na paixão do homem que, a todo instante, adere a ela, num encontro luminoso* (ZUMTHOR, 2007, p. 28-29; destaques nossos).

Aí está, numa síntese esclarecedora, o sentido pleno de *performance* como um espetáculo no qual contam não apenas o intérprete, com o gesto expressivo de seu corpo e da elocução vocal de seu canto, mas também a palavra – canto da letra da canção –, além dos ouvintes e de todo o ambiente que circunda a cena. Esse contexto constitui uma “forma-força” em movimento constante no aqui e agora de uma presença viva e irrepetível, seja pelo texto escrito (“Ocorreu-me comprar o texto. Lê-lo não ressuscitava nada”), seja pela rememoração do canto. O que Zumthor procurava era reproduzir o efeito através da letra da canção. Passou 60 anos nessa busca para entender que o que ficou nele daquele momento foi o efeito da *performance* do cantor de rua, irrecuperável ao vocalizar ou ler o texto cantado na escrita.

No entanto, o que intriga é o modo como essa descrição de Zumthor consegue, pelo texto escrito, aproximar-se (mimetizar, poderíamos dizer) da experiência vivida, de modo a transportar seus leitores de agora para esse tempo-espço, partilhando do canto desse cantor de rua, da letra de uma canção que imaginamos ouvir, das sensações do ambiente, das cores do céu, “das folhas volantes em bagunça num guarda-chuva emborcado na beira da calçada”, das vozes e risos das meninas que cercam o cantor-camelô e do barulho das ruas de Paris. São as qualidades poéticas dessa escrita que criam esse efeito, porque nela Zumthor não buscou transmitir uma informação, mas reconstruir pela letra, por meio de uma operação na qual a semelhança impera, a forma-força de todo um espetáculo.

Para Zumthor, o ato performático tem na voz e no corpo seus constituintes básicos. Voz, para ele, não é sinônimo de oralidade, pois implica qualidades como peso, timbre e textura, que ultrapassam a palavra. A voz traz a presença de um corpo que vibra: a do intérprete e a dos ouvintes, como aconteceu na experiência relatada pelo autor. Por isso, na poesia, que é corporal desde a sua origem, a voz encontra lugar privilegiado, como Zumthor aponta:

[...] Pode-se dizer que o discurso poético valoriza e explora um fato central, no qual se fundamenta, sem o qual é inconcebível: em uma semântica que

abarca o mundo (é eminentemente o caso da semântica poética), o corpo é ao mesmo tempo o ponto de partida, o ponto de origem e o referente do discurso. (2005, p. 77).

Mas se isso é verdadeiro na poesia oral, na escrita há uma diferença devida à mediação da letra que reduziria a *performance* vocal a praticamente zero, como diz Zumthor, não fosse por um aspecto determinante: na escrita poética a palavra recupera sua dimensão corporal, não representa algo fora de si, mas é aquilo que diz, numa simbiose entre som, imagem e sentido, recuperando a carnalidade da voz. Essa é a “escrita caligráfica”, como a nomeia o autor:

[...] O que é com efeito caligrafar? *É recriar um objeto de forma que o olho não somente leia mas olhe; é encontrar, na visão de leitura, o olhar e as sensações múltiplas que se ligam a seu exercício.* Na medida em que a poesia tende a colocar em destaque o significante, a manter sobre ele uma atenção contínua, a caligrafia lhe restituiu, no seio das tradições escritas, aquilo com que restaurar uma presença perdida (2007, p. 73; destaque nosso).

Que presença perdida é essa senão a voz que ressurge de uma escrita a meio caminho entre a letra impressa e a audição de uma voz que a habita? Escrita que apela, na leitura silenciosa, não apenas para o sentido visual, que dirige para a focalização na palavra impressa e em seu significado codificado na língua. Mas dirige também para o “olhar”, sem contorno definido, abrangente e selvagem, que deseja abarcar toda a cena, a visível e a subterrânea, dispersa em meio a palavras, sons, imagens, cheiros, sensações vagas, lembranças, restos de conversas esquecidas e silêncios de vozes pressentidas, mas inaudíveis. Basta uma estrofe qualquer de um poema de Drummond, recolhida aleatoriamente da antologia que vamos analisar no Capítulo 3, para materializar o que dissemos:

O AMOR BATE NA AORTA

Cantiga de amor sem eira
nem beira,
vira o mundo de cabeça
para baixo,
suspende a saia das mulheres,
tira os óculos dos homens,
o amor, seja como for,
é o amor.[...] (ANDRADE, p. 191).

Ao nos depararmos com o estranho título, podemos imaginar um traçado de leitura silenciosa, entre o ver e o olhar, que ouça sob a “aorta” a vocalização da palavra “porta” que se liga ao “bater” da “aorta”, termo no qual se comprimem duas facetas do “coração”: a de órgão físico e a de sentimento amoroso. Daí a associação com a “cantiga de amor”, porém, “sem eira nem beira”, fora do tom, sem meta, e que segue seu percurso insubordinado caligrafado gráfica e visualmente por meio da palavra “baixo” posicionada, não por acaso, abaixo da palavra “cabeça”, executando o movimento de estar “de cabeça para baixo”.

Essa cantiga de amor invertida e rebelde culmina em dois atos que a definem como tal: “suspender as saias das mulheres e tirar os óculos dos homens”, retornando aos versos anteriores e projetando-se para frente, fechando-abrindo o circuito: “o amor seja como for é o amor”. Eis aí uma cena que se aproxima da *performance* do cantador de rua que Zumthor presenciou na infância, embora o que a diferencia esteja no grau e na modalidade de *performance*:

[...] Na situação performancial, a presença corporal do ouvinte e do intérprete é presença plena, carregada de poderes sensoriais, simultaneamente, em vigília. Na leitura essa presença é, por assim dizer, *colocada entre parênteses; mas subsiste uma presença* invisível, que é manifestação de um outro, muito forte para que minha adesão a essa voz, a mim assim dirigida por intermédio do escrito, comprometa o conjunto de minhas energias corporais. Entre o consumo [...] de um texto poético escrito e de um texto transmitido oralmente, *a diferença só reside na intensidade da presença* (ZUMTHOR, 2007, p. 69; destaques nossos).

É a presença dessa voz como “manifestação de um outro” (não mais atribuída a um vago “sujeito lírico”) que vai tomando corpo à medida que nossa imaginação, atendendo aos apelos da cantiga e num corpo a corpo com ela, entra em cena e vai construindo pontes, associações, fios invisíveis entre as palavras e os vazios que as circundam, e o sentido vai se fazendo e desfazendo no próprio ato da leitura. Somos, simultaneamente, o intérprete, a cantiga de amor, o ouvinte-leitor e todo o espaço circundante, num jogo de alteridade que se faz no instante presente, único e irrepetível, porque a cada entrada do leitor nos versos, ainda que o texto seja o mesmo, sua percepção será diferente porque somos “leitores nômades” (ZUMTHOR, 2007, p. 53), de modo que, ao retornarmos ao mesmo texto, encontraremos outro a

nossa espera. Eis aí a *performance* na leitura silenciosa do texto poético⁴.

O sentido, dessa forma, é uma construção em processo, por meio do cruzamento dos mais diferentes sistemas de signos, na percepção, na imaginação e no corpo do leitor.

[...] Compreender-se não será surpreender-se, na ação das próprias vísceras, dos ritmos sanguíneos, com o que em nós o contato poético coloca em balanço? Todo texto poético é, nesse sentido, performativo, na medida em que aí ouvimos, e não de maneira metafórica, aquilo que ele nos diz. Percebemos a materialidade, o peso das palavras, sua estrutura acústica e as reações que elas provocam em nossos centros nervosos. Essa percepção, ela está lá. [...] É a partir daí, graças a ela que, esclarecido ou instilado por qualquer reflexo semântico do texto, aproprio-me dele, interpretando-o ao meu modo [...], e se nenhuma percepção me impele, se não se forma em mim o desejo dessa (re)construção, é porque o texto não é poético; há um obstáculo que impede o contato das presenças. (ZUMTHOR, 2007, p. 54; destaques nossos).

É esse desejo de reconstrução dos movimentos do texto poético, mimetizando a pulsação vital de seu corpo, como fizemos no exercício de leitura silenciosa de um trecho de “O amor bate na aorta”, de Drummond, que conduz o contato das presenças (do leitor, do texto) e a penetração nas múltiplas camadas de sentido, sempre fluido e em metamorfose, de um texto poético. Trata-se, portanto, de uma compreensão que se sustenta sobre a percepção sensorial, afetiva, imaginativa e também, embora não exclusivamente, linguística, pois as palavras percebidas enquanto peso, materialidade e estrutura acústica ganham uma densidade corporal que faz delas figuras, palavras-coisas para serem tocadas, ouvidas, sentidas e não apenas pensadas e decodificadas pelo intelecto. É a voz que retorna na escrita caligráfica do poema. Barthes, em *O prazer do texto*, vai na mesma direção de Zumthor, ao afirmar que:

Se fosse possível imaginar uma estética do prazer textual, cumpriria incluir nela: a *escritura em voz alta*. Essa escritura vocal [...] é transportada, não pelas inflexões dramáticas [...] mas *pelo grão da voz*, que é um misto erótico de timbre e de *linguagem*, e pode portanto ser, *por sua vez, tal como a dicção*, a matéria de uma arte: a arte de conduzir seu próprio corpo [...] Com respeito aos sons da língua, a escritura em voz alta [...] procura os incidentes pulsionais, a linguagem atapetada da pele, um texto em que se possa ouvir o *grão da garganta, a pátina das consoantes, a voluptuosidade das vogais, toda uma estereofonia da carne profunda*: a articulação do corpo, da língua, não a

⁴ A poeta Annita Costa Malufe assim traduz a *performance* na leitura silenciosa: “[...] Ao executarmos esses textos em nossa leitura, escutamos uma espécie de música da fala ou música vocal, que soa mesmo se lermos em silêncio. [...] A voz foi sendo aprisionada nas linhas escritas, nas linhas mudas do papel. E quando lemos, hoje, um poema – no escuro da noite, na solidão do quarto, da poltrona – são essas vozes que podem ser ouvidas, em diferentes volumes, dentro da nossa cabeça. São essas vozes que alguns textos têm o poder de nos fazer escutar.” (2013, p. 19).

do sentido, da linguagem. Uma certa arte da melodia pode dar uma ideia desta escritura vocal. (2015, p. 77-78; destaques nossos).

Mas há ainda um outro aspecto que devemos destacar no ato performático da leitura silenciosa do texto literário: o jogo e a trapaça, que, mais uma vez, cria um elo entre Barthes e Zumthor. Se, para Barthes, em *Aula*, a linguagem literária joga com a língua no sentido de se insurgir contra o código por meio dos desvios que provoca⁵, para Zumthor o jogo se estabelece no domínio da leitura literária:

[...] A leitura literária não cessa de trapacear a leitura. Ao ato de ler integra-se um desejo de restabelecer a unidade da *performance*, essa unidade perdida para nós, de restituir a plenitude por um exercício pessoal, a *postura*, o *ritmo respiratório*, pela *imaginação*. Esse esforço espontâneo, em vista da reconstituição da unidade, é inseparável da procura de prazer. (2007, p. 67; destaque nosso)

O jogo agora se faz no âmbito da leitura silenciosa do texto literário, na medida em que se desloca da leitura enquanto prática linguística decodificadora do código para o resgate da voz em *performance* na cena poética, de modo que, ao ler, focado na visualidade, agrega-se o olhar, vasto e integrativo de todos os sentidos, afetando o corpo do leitor, desde a respiração e o ritmo sanguíneo até as sensações e a imaginação.

Para Zumthor, se o texto poético traz as potências corporais da voz na letra, é só na passagem do texto à obra, que a *performance* se completa, seja na leitura silenciosa, enquanto “projeção de uma cena viva no aqui e agora da ação imaginativa feita acontecimento” (OLIVEIRA, 2012, p. 358), seja no prazer materializado nos ritmos da respiração e do corpo do leitor. O sentido é, assim, uma percepção multifacetada e plural produzido por meio de um cruzamento de sensações, numa totalidade incapturável e selvagem.

[...] o texto é a sequência linguística que constitui a mensagem, e cujo sentido global (o sabemos) não é redutível à soma dos efeitos de *sentido particulares produzidos por seus componentes sucessivos*; a obra é aquilo que é poeticamente comunicado, aqui e agora: texto, sonoridade, ritmos, elementos visuais e situacionais: o termo abarca a totalidade dos fatores da *performance*, fatores que produzem juntos um sentido global, que também não é redutível à adição de sentidos particulares. Neste sentido, a obra é por

⁵ Barthes afirma que a terceira força da literatura consiste em jogar com os signos ao invés de destruí-los, isto é, “colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebataram” (1980, p. 28-29).

natureza teatral; o teatro é sua forma acabada, *mas toda performance o sustenta de alguma forma*. (2005, p.142; destaques nossos).

Essas noções aplicadas à leitura silenciosa do texto poético inserem-na num lugar cênico, no qual se dá o reconhecimento, por parte do leitor, da alteridade espacial, isto é, a percepção de um outro espaço – o ficcional – diferente daquele onde se encontra, estabelecendo, assim, as bases de uma ruptura com o real. Esta é a teatralidade à qual se refere Zumthor, com base num estudo de Josette Féral⁶.

Dessa forma, este encontro do leitor com o texto poético na leitura silenciosa implica prazer, isto é, o desejo de reconstruir essa unidade performática da voz na escrita, num corpo a corpo entre texto e leitor, entendendo-se o texto como “um tecido perfurado de espaços brancos” (ZUMTHOR, 2007. p. 53). Há aí uma sutil aproximação dos vazios de Iser, embora neste os vazios sejam componentes textuais e reguladores da leitura, ao demandarem representações que estão no plano da compreensão do sentido das rupturas na continuidade do discurso, enquanto em Zumthor esses espaços de silêncio e vazio são lugares que trazem a presença de um corpo potencial, no limiar entre ausência-presença de uma voz, ainda que inaudível, sob a letra.

A busca de estratégias metodológicas que unam a leitura literária à *performance*, na escola, deve considerar cada texto poético em si mesmo como um corpo vivo que não representa algo fora dele, mas é uma presença que se instaura no corpo a corpo com o leitor, conforme aponta Zumthor.

Este é o objetivo central desta pesquisa, isto é, o de elaborar proposições metodológicas de mediação do professor para a formação do leitor literário no que se refere à leitura do texto poético, de modo a extrair dele a carnalidade de sua voz.

2.3 Barthes e a leitura como prática digressiva e escritural

Em “Escrever a leitura”, ensaio de 1970, Barthes se posiciona sobre a questão do leitor, num momento em que a teoria literária focalizava predominantemente o autor e o seu processo de produção. Nesse ensaio, define a leitura literária como uma prática digressiva, de “levantar a cabeça” e se desviar do sentido “original”. Trata-se de uma leitura irrespeitosa, pois corta o texto, apropria-se dele para, depois, voltar a ele já

⁶ Trata-se de do ensaio “La théâtralité”, publicado em *Poétique*, em 1988, e que contribuiu para a elaboração do conceito de *performance*, ao qual Zumthor chegou tempos depois.

acrescido de novas percepções. Esse é o ato de “escrever a leitura”, isto é, o texto que o leitor escreve em sua imaginação no simples gesto de “levantar a cabeça” do livro que lê:

[...] a leitura [...] (esse texto que escrevemos em nós quando lemos) dispersa, dissemina [...] *Essa lógica não é dedutiva, mas associativa*: associa ao texto material (a cada uma de suas frases) outras ideias, outras imagens, outras significações. “O texto, apenas o texto”, dizem-nos, mas apenas o texto não existe: *há imediatamente nesta novela, neste romance, neste poema que estou lendo, um suplemento de sentido de que nem a gramática nem o dicionário podem dar conta*. (2012, p. 27-28, destaques do autor).

Desse modo, para Barthes, ler também é escrever, pois diante dos significantes do texto literário o leitor cria em si outro texto por meio de uma lógica associativa que altera o lido, cria outras perspectivas de visão, assumindo a leitura como uma atividade construtora de “verdades lúdicas”, distantes da informação ou do mero entretenimento.

Já em *O prazer do texto*, de 1973, e no ensaio “Da leitura”, de 1975, Barthes desenvolve outro aspecto da leitura literária à luz da psicanálise, que é o seu vínculo com o desejo, o gozo e o prazer. Essa é a “leitura desejante”: “[...] não é que necessariamente desejemos escrever como o autor cuja leitura nos agrada [...] *desejamos o desejo que o autor teve do leitor enquanto escrevia*” (BARTHES, 2012, p. 39; destaque nosso).

O “prazer do texto” é aquele efeito estético que advém de um “texto de fruição”, ou seja, aquele que propõe ao leitor um espaço de alteridade e jogo no qual a imprevisibilidade provoca o efeito erótico do gozo, isto é, o que seduz é a encenação de um aparecimento-desaparecimento. O texto de fruição é aquele que coloca o leitor em estado de perda: desconforta e faz vacilar as bases históricas, culturais e psicológicas do leitor. Assim, na leitura, “o prazer é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias” (BARTHES, 2015, p. 24).

A leitura digressiva escritural revela um novo texto produzido no ato de “levantar a cabeça”, que Barthes chama de texto-leitura, que só é possível quando o que se lê proporciona prazer e não advém da leitura obrigatória. O leitor escreve em sua imaginação outro texto ao levantar a cabeça. Por meio de uma forma escritural, “o leitor é tomado por uma inversão dialética: finalmente, ele não decodifica, ele *sobrecodifica*; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e

incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia” (BARTHES, 2012, p. 41; destaque do autor).

Mas é ao final de *O prazer do texto* que Barthes lança uma hipótese desafiadora, que irá cruzar com a de Zumthor, conforme apontamos em páginas anteriores: a de uma estética do prazer textual materializada no grão da voz de uma “escritura vocal” (2015, p. 78).

Essa concepção barthesiana sobre a leitura literária será uma das chaves teóricas norteadoras do sentido, que, nesta dissertação, terá a formação do leitor literário a partir da *Antologia poética de Drummond*.

2.4 Iser e os vazios do texto

Outra concepção significativa para a investigação sobre a leitura literária vem dos estudos de Wolfgang Iser (1926-2007), um dos fundadores da Estética da Recepção, juntamente com Hans Robert Jauss (1921-1997). Dedicaram-se ambos ao estudo da recepção do texto literário, embora a vejam sob prismas diferenciados: Jauss volta suas pesquisas para a recepção da obra em termos do horizonte de expectativas de determinada época da história, enquanto Iser está mais preocupado com o efeito que a obra literária determina em leitores individuais.

Segundo Luiz Costa Lima, “Iser concentra-se no *efeito (Wirkung)* que causa, o que vale dizer, na *ponte* que se estabelece entre um texto possuidor de tais propriedades – o texto literário, com sua ênfase nos vazios, dotado pois de um horizonte aberto – e o leitor” (LIMA, 2002, p. 52).

Iser buscou compreender o efeito do texto literário no processo de interação com o leitor: “[...] Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo” (ISER, 2002, p. 107).

Nessa premissa, Iser nos revela que a interação entre o texto literário e o leitor tem por substrato as estruturas de indeterminação dos vazios e lacunas, que interrompem a conectividade dos segmentos textuais e exigem do leitor uma intensa atividade de produção de sentidos.

O texto literário, permeado por vazios imprevisíveis, permite a abertura para inúmeros sentidos potenciais, gerando transformações num vasto horizonte dialógico ao qual o leitor tem acesso por meio da leitura silenciosa. Daí, a “relevância estética

do lugar vazio. Ao interromper a *good continuation*, ela desempenha um papel decisivo para a formação das representações” (ISER, 1999, p. 131-132) que o leitor elabora e deve, logo em seguida, abandonar e substituir por outras, numa atividade de leitura permeada por desafios e novas percepções.

Mas há ainda as potências de negação responsáveis por desafiar a conectividade do texto literário, criando vazios que exigem uma reversão de expectativas por parte da leitura, ao substituir uma representação imaginária por outra de sentido oposto, ampliando as perspectivas de interpretação. Diz Iser que:

[...] Os procedimentos negativos transformam o pano de fundo dos procedimentos esperados num lugar vazio; este aumentará inevitavelmente a desordem dos segmentos textuais do ponto de vista do leitor. [...] em decorrência da colisão desses segmentos, *aumenta o número de lugares vazios no campo do ponto de vista do leitor* [...] Aqui vem à luz a natureza característica dos lugares vazios produzidos pela negação, natureza dupla da qual se origina em boa parte a interação de texto e leitor. A princípio, os lugares vazios são do texto, em seguida eles marcam aquilo que está ausente no texto e *que deve ser suprido pela representação*. (1999, p.166, p. 177; destaques nossos).

Assim, quanto maior complexidade e opacidade tiver o texto literário, maior será o número de lugares vazios, abrindo a possibilidade de fruição e de prazer de leitura, sedimentada pelo continuo jogo erótico entre aparecimento-desaparecimento. Explorar essa potencialidade do texto literário é a tarefa primordial de qualquer estratégia de formação do leitor literário, tal qual buscaremos construir nesta dissertação.

CAPÍTULO 3 – A ANTOLOGIA POÉTICA DE DRUMMOND: DO TEXTO À OBRA

Toda palavra poética aspira a dizer-se, a ser ouvida.
(ZUMTHOR, 2005, p. 69).

Neste Capítulo, analisamos cinco poemas selecionados da Antologia de Drummond a partir de nossa interpretação crítico-teórica, que terá por diretriz a hipótese de pesquisa, ou seja, a de que são as potencialidades vocais-corporais dos poemas, em termos das correlações de imagem, som e sentido, que determinarão as proposições de estratégias metodológicas para a formação do leitor literário, seja pela leitura silenciosa ou não, no exercício de graus diferenciados de *performance*.

3.1 Do texto à obra

Carlos Drummond de Andrade nasceu em 1902, na cidade de Itabira do Mato Dentro, em Minas Gerais. No dia 17 de agosto de 1987, faleceu, 12 dias após a morte de sua filha Maria Julieta. Ambos são enterrados no Cemitério São João Batista, no Rio de Janeiro.

Drummond fez parte da segunda fase do modernismo brasileiro (1930-1945) e dedicou 65 anos de sua vida à produção literária, seu primeiro livro publicado foi *Alguma Poesia* (1930), com cerca de “500 exemplares” (SANTIAGO, 1976, p. 13). Em 1928, lançou, na *Revista de Antropofagia*, o poema “No meio do caminho”. Com este poema foi admirado e ridicularizado e a pedra do poema tornou-se a imagem por excelência em sua poesia. Sua vasta obra abarca temas sociais, culturais e políticos, e seu percurso literário apresenta quatro fases. A primeira fase (1918-1934) é considerada a poética do *gauche*⁷. Conforme Villaça, “o gauchismo funciona desde o início como confissão psicológica, dinâmica do estilo e lugar social” (2006, p. 18). Dessa fase são as obras *Alguma Poesia* (1930) e *Brejo das Almas* (1934). Na segunda fase (1934-1945), Drummond escreve poesias voltadas para o social. Nessa época passa a morar no Rio de Janeiro, onde trabalha como chefe de gabinete do então ministro da Educação Gustavo Capanema. São dessa fase as obras *Sentimento do Mundo* (1940) e *Rosa do Povo* (1945). Segundo Teles:

⁷ *Gauche*, do francês, indivíduo canhestro, inseguro; a direção esquerda.

[...] É a fase em que o poeta começa a dar melhor configuração à sua linguagem, o momento em que a linguagem de adesão ao Modernismo [a con-formação] cede lugar à linguagem de formação pessoal, havendo portanto uma conformação, a simultaneidade do legado modernista e o da forte criação drummondiana, que acaba se impondo. (1970, p. 101).

Na terceira fase (1945-1962), o poeta está em um momento filosófico e metafísico. Segundo Teles, esse é o período de “transformação”, pois, “[...] A corrente modernista, a que o poeta aderiu e a que deu depois a sua grande contribuição, foi inteiramente absorvida pela consecução de uma plenitude expressiva em que falava mais alto a personalidade do poeta Carlos Drummond de Andrade.” (1970, p. 107). Nesse percurso, o poeta busca a essência da linguagem poética, que tenta encontrar no ser abrigo para a comunicação. As obras dessa fase são: *Poesia até agora* (1948), *A mesa* (1951), *Claro Enigma* (1951), *Viola de bolso* (1952), *Fazendeiro do Ar* (1954), *A vida passada a limpo* (1959) e *Lição de coisas* (1962).

Na última fase (1962-1987), Drummond busca na sua poesia o passado por meio da memória, “[...] para dimensionar o presente [...] o poeta mergulha no passado e procura trazê-lo para si, a fim de melhor se compreender, buscando a explicação de seu ser em raízes longínquas e compreender também a vida e os homens” (BARBOSA, 1980, p. 96). As obras que marcam essa fase são: *Versiprosa* (1967), *Boitempo & a falta que ama* (1968), *Menino antigo* (1973), *As impurezas do branco* (1973), *Discurso de primavera e Algumas sombras* (1977), *Esquecer para lembrar* (1979), *A paixão medida* (1980), *Corpo* (1984), *Amar se aprende amando* (1985) e *Amor, sinal estranho* (1985).

A seleção do *corpus* remete a cinco poemas, dentre as nove seções do livro, e o critério de escolha foi o da presença de diferentes potencialidades vocais na relação entre imagem, som e sentido, que pudessem atuar sobre a leitura silenciosa e vocal-corporal dos alunos, num contexto de diferentes graus de *performance* na formação do leitor literário.

3.2 Poema de Sete Faces

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser *gauche* na vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo. (2010, p. 21).

Este poema está na seção “Um eu todo retorcido” e foi publicado em *Alguma poesia*, de 1930. É um poema bastante conhecido de Drummond e soa como uma espécie de autobiografia do autor. As sete faces se revelam em sete estrofes do poema e, em cada uma delas, a dimensão corporal da escrita poética se faz presente – as potências da voz inscritas na letra, ou ainda, a escrita vocal e de prazer de Barthes e a caligráfica de Zumthor.

O corpo do poema, logo de saída, se propõe como estranho e rebelde a uma representação modelar, que é desfeita na medida em que possui não uma, mas sete faces, à semelhança de uma imagem cubista ou surreal. Essa multiplicidade de faces se tece por meio de perspectivas diferentes e, entre elas, o corte das estrofes anuncia uma sintaxe na qual a conectividade é abalada pelos lugares vazios, que se inscrevem, também, dentro de cada estrofe, exigindo do leitor uma contínua mudança de perspectiva e de substituição de representações, conforme Iser define.

Na primeira face, os desvios já ocorrem com o anjo torto que anuncia o nascimento do poeta, não o biográfico, mas o que nasce aqui no poema: o eu-poema. Uma anunciação às avessas à do anjo que anuncia a Maria o nascimento do Filho. Prenúncio de um poema torto, que escolhe o lado da sombra, do *gauche*, do esquerdo

e da negatividade, contrariando o caminho que segue para a direita e para a positividade de uma rota já esperada.

A segunda face aponta para uma sequência de contrariedades em pares, seja pelo sentido, seja pelo ritmo marcado por tempo [1. a pulsação forte] e contratempo [2. a fraca]⁸: [1] As casas espiam os homens X [2] homens correm atrás das mulheres; [1] A tarde talvez fosse azul X [2] (se) não houvesse tantos desejos.

Acrescente-se a isso uma sequência de ausências, que se fazem tanto pelo significado de verbos como espiar, que aponta para um estar entre dois espaços – não olhar diretamente, mas entreolhar, entre frestas –, quanto pela incerteza e a busca por algo que sempre se afasta.

Enfim, desenha-se, até agora, nesse “poema torto”, um caminho feito de interrupções e descontinuidades, que geram sucessivos lugares vazios nos quais as potências de negação, de que fala Iser, têm uma função chave: elas criam para o leitor uma reversão de expectativas, dificultando a conexão dedutiva e linear por deixar uma lacuna, um vazio entre os segmentos, solicitando uma intensa atividade imaginativa do leitor na projeção de possíveis interpretações.

A terceira face se desvia para outro espaço, agora fora do eu: o bonde em movimento e a visão de pernas que se misturam para um coração que pergunta, mas fica o vazio da resposta que o olho não pode dar: basta ver. O procedimento de negação, alicerçado pelo “mas”, que implica a abertura de um caminho contrário ao afirmado, é agora retomado por outro ângulo e, assim como a sintaxe quebrada e interrompida, lança o leitor para dentro de lugares vazios a fim de buscar conexões por analogia, a única lógica possível nesse texto poético.

Esse movimento que lança o eu para fora de si se estabelece, também, na quarta estrofe-face do poema: “O homem atrás dos óculos e do bigode”. Chama a atenção essa imagem visual que faz do bigode a figura em primeiro plano em relação ao homem, que fica no fundo, como que entre o visível e o invisível, oculto, à semelhança de outra face que não se mostra em sua totalidade, talvez, numa associação com este “eu-poema todo retorcido”.

A quinta face surge, então, em meio a uma brusca quebra de expectativa do leitor: não há conexão capaz de vincular diretamente essa paisagem das pernas e do homem–bigode-óculos ao salto que a sintaxe faz, voltando-se para dentro do eu, que

⁸ Na música, qualquer tempo pode ser subdividido entre a parte que faz a marcação principal do tempo (forte) e aquelas que marcam os tempos intermediários (fracos).

agora assume a fala de Jesus no momento de sua crucificação: “Meu Deus, por que me abandonaste/se sabias que eu não era Deus/se sabias que eu era fraco”. Esse “lugar vazio” que fica, exige da leitura poética também um salto para fora da dedução e da causalidade: o que pode criar uma conexão de sentido possível? Outra vez a potência de negação de Iser é uma forte presença no plano do sentido e do próprio ritmo, cuja repetição aparente conduz a outras conexões, alterando o sentido pelo contraste e inversão: “**se sabias** que eu **não era Deus/se sabias** que eu era **fraco**”. A apropriação da fala sagrada, no entanto, também se “entorta” na medida em que o eu-poema é indigno dela.

O corte se faz logo na face seguinte do poema, que faz um giro de 360° e centra-se no próprio poema, no seu corpo de palavras-coisas, que se desviam do seu sentido habitual no código linguístico e na língua cotidiana. O propósito aqui inferido é o das palavras valerem pelo que são, por aquilo que não está escrito, mas subentendido pela sua outra face: a de palavra vocalizada e percebida na sua materialidade de som, visualidade e sentido, simultaneamente, para a imaginação do leitor que vê, ouve, toca, pensa e se defronta com um organismo vivo na sua singular opacidade. É a “rima” que, na sua rede de equivalências e de paralelismos entre sons que se aproximam, é capaz de criar uma figura para o ouvido e a imaginação – a repetição de “**mundo**”, em sua rima interna, acaba projetando-o no interior de “**Raimundo**”, outro nome escolhido para designar o sujeito lírico, ou o eu-poema como designamos anteriormente.

No entanto, em mais um procedimento de negação, há um lugar vazio que se insinua nestes versos: a ironia para a rima usada de forma aleatória, sem buscar o compromisso com a relação som-sentido, pairando na superfície de um “jogo lúdico” ornamental, que visa, apenas, o cumprimento do padrão regulador da rima. Nada mais oposto ao desejo do poema que, entre o dito e o não-dito, ao designar o sujeito lírico por um outro nome – o de um Raimundo qualquer - desfaz a estreita ligação com o “Carlos” do Drummond biográfico. A rima é, agora, um corpo que vibra no aqui e agora do poema ao invés de simples coadjuvante do sentido semântico. Por isso “**Mundo, mundo, vasto mundo**/se eu me chamasse **Raimundo**/seria uma rima/não seria uma solução” marca uma fronteira entre a realidade fora e dentro do poema: são territórios intercomunicantes, mas não idênticos.

E há, ainda, uma outra conexão a ser feita: o verso “Mundo, mundo, vasto mundo/mais vasto é meu coração” faz um retorno ao verso anterior por meio da rima

“solução/coração” e reverte a possibilidade do sentido negativo de uma rima não poder ser a solução para o “mundo” do poema, no qual está o coração da voz, rebelde aos limites do texto escrito.

Na última face do poema, por sua vez, num outro “entortamento” da sintaxe, cabe à leitura imaginar sentidos possíveis para uma cena, que cria uma ruptura intensa com o que se desenhava até aqui. Como reitera Iser: o leitor, a cada lugar vazio inscrito no texto literário, precisa se desfazer de uma representação imaginada para substituí-la rapidamente por outra, que poderá ser negada logo depois. Caminha-se num terreno incerto e cheio de “buracos”, que impedem a leitura linear e dedutiva: “Eu não devia te dizer/mas essa lua/mas esse conhaque/botam a gente comovido como o diabo”. Num lance inesperado de um eu confessional, aparece um não dito que se diz à meia voz, mas que tem o poder de colocar todas as facetas anteriores do poema sob suspeita, na medida em que podem ser, apenas, excessos de um poema e de um poeta ébrios, que “erram” sem direção.

Nesse sentido, os aspectos levantados a partir da análise crítica do poema, cuja dominante está nas correlações estabelecidas com as concepções de Iser sobre as potências de negação e os lugares vazios, apontam para a coluna vertebral do corpo de suas “sete faces”: a sintaxe e as correlações com o sentido. Isso posto, o apelo será para uma leitura que penetre nos muitos lugares vazios do poema e projete, via analogia, possíveis significados rebeldes àquilo que é aparente, fugindo da leitura literal e informativa. Prevê-se, portanto, um grau de dificuldade maior a começar pela duplicidade de sentido entre o “Carlos” nomeado no poema e o Drummond biográfico, apontando para a percepção de uma alteridade espacial que poderá configurar, na passagem do texto à obra, *a teatralidade da performance*.

Da mesma forma, a associação entre o *gauche* do poema e a gama de sentidos possíveis – o que está à esquerda, fora da norma, torto e retorcido – estabelece uma sutil semelhança com esse estranho corpo de sete faces que se desdobra pelas sete estrofes-faces do próprio poema: um organismo vivo que nasce mostrando-se tal qual é: um ser constituído por palavras que são coisas, que não significam nada fora de si, mas cujo dicionário está lá, onde sua voz se inscreve, como Zumthor diz com tanta precisão: o poema é, antes de mais nada, voz, que o leitor ouve com a pulsação de seu corpo e não apenas com o intelecto.

3.3 Cidadezinha Qualquer

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.
Eta vida besta, meu Deus. (2010, p. 63).

Este poema também foi publicado em *Alguma poesia*, de 1930, da primeira fase do poeta, momento em que a literatura se volta para o plano do social e regional com romances como, por exemplo, *Vidas Secas*, de 1938.

O título já nos leva a refletir que dentre tantas cidades esta é pequena e qualquer. Diferentemente do poema anterior, avulta neste a visualidade, cada estrofe projeta um espaço pictórico ao leitor. Não um quadro tridimensional e que vise reproduzir, via perspectiva, a realidade que está fora dele. Não é uma “janela para o mundo”.

São duas cenas justapostas e, entre elas, o espaço que marca a interrupção, o corte e o lance de um “lugar vazio”, na concepção de Iser, ou de um cessar da palavra escrita para que a corporificação da voz, na concepção de Zumthor, tome o seu lugar.

Sintaticamente, o “entre” – cujo significado só pode ser dado pelo performativo⁹, isto é, pelo ato de algo posicionar-se na passagem, no entremeio, entre dois ou mais lugares – concentra o primeiro núcleo significativo do poema. Essa presença corporal do “entre”, que de simples preposição no código linguístico passa a substantivo, que de fato se posiciona no meio dos dois primeiros versos, acaba se projetando para o verso seguinte – “pomar amor cantar” –, no qual é a palavra “amor” que cumpre essa função intermediária com pedaços seus distribuídos dentro do corpo de “pomar” e cantar. Exige-se da leitura poética o exercício da faculdade mimética, no sentido que lhe dá Benjamin¹⁰, isto é, de operar por semelhança, unindo elementos aparentemente dispares, por algum traço que os mantém juntos, invisível a olho nu. Sob a pele da letra, o murmúrio da voz poética se faz ouvir aqui.

⁹ Performativo – conceito introduzido por J. L. Austin, em *How to do Things with words*, de 1962, que vê a linguagem como ação e não apenas representação do real.

¹⁰ Para Walter Benjamin, em “A imagem de Proust”, de 1994, a percepção das semelhanças mais profundas e invisíveis está no plano do extrassensível, vinculando-se à memória involuntária.

Em termos da projeção de sentidos possíveis, nessa rede de semelhanças, podemos entrelaçar amorosamente, numa espécie de cena rural, o familiar e o íntimo – amor-mulheres-casas-cantar –, entremeado à natureza circundante: pomar, bananeiras, laranjeiras.

Na terceira estrofe, surge o elemento masculino em oposição ao feminino anterior. Temos “homem”, “cachorro” e “burro” irmanados num mesmo ritmo monótono, que a repetição do “devagar” materializa e o paralelismo – homem, cachorro, burro/vai devagar – acentua ainda mais. O sentido traça a correlação por semelhança, que iguala homem e animal numa mesma rotina que os condiciona pelo hábito; o homem se animaliza e a sua capacidade inventiva e transformadora se embota.

A ruptura ocorre, porém, no último verso desta estrofe, no qual o advérbio “devagar” é destacado, fechando um verso e abrindo outro: Devagar... as janelas olham. No ato de “olhar através das janelas”, é possível uma associação com o poeta observador de ambas as cenas: a do entretecer amoroso de um canto entre mulheres-casas-natureza e a do devagar monótono e alienante de homem-burro-cavalo. O sujeito lírico, como um *voyeur*, vê um quadro que passa diante de seus olhos, mas não se projeta naquilo que vê.

No último verso, uma ruptura abrupta do ritmo para abrir espaço a um desabafo desalentado do sujeito lírico, que assume aqui a sua voz: “Eta vida besta, meu Deus”. Uma reflexão que enlaça todo o corpo do poema e não se restringe mais à referência de uma cidadezinha interiorana, mas, no “qualquer”, dissolve a marca particular pelo universal. Nela, o homem urbano, da cidade grande, também se vê envolto na mesma repetição monótona que o separa do “canto da vida”, da voz que mesmo abafada ainda resiste como um murmúrio distante.

Por outra perspectiva, dando dominância ao plano simbólico-conceitual da palavra escrita sobre essa textura subjacente das potências vocais que o poema oculta, é possível outra leitura, como a de Cristian Pagoto, em sua dissertação *As cidades no meio do caminho de Carlos Drummond de Andrade: da vida besta ao mundo grande*:

[...] Drummond expressou com clareza o processo de modernização das cidades – e da alma dos cidadãos –, pois conheceu e vivenciou duas realidades distintas: o ritmo lento, mas seguro e previsível, do interior, e o ritmo intenso e alucinante da metrópole, que produz incerteza ao mesmo

tempo que promete progresso. Dessa forma, o poeta mineiro foi testemunha da ruptura entre o homem e a natureza. (2008, p. 19).

Dessa forma, a vida aqui não se limita àquela que devagar acontece na cidadezinha, mas à vida em si, que se desenvolve sem que o homem se conscientize de sua prisão a acontecimentos bestas e insignificantes, que deixam a vida sem sentido.

A proposição de estratégias mediadoras para a leitura deste poema deve ter por objetivo principal, no entanto, ao invés da ênfase nas referências exteriores, como o contraste entre a vida rural e urbana, a percepção de sua materialidade e a ênfase no empenho corporal do leitor em formação, cuja imaginação visual deve ser acionada num apelo simultâneo para o ver e o olhar. Enquanto o primeiro – o ver – estará focado na decodificação do sentido do texto impresso, o segundo – o olhar –, em giro de 360°, empenha-se em abarcar o espaço circundante, perscrutando lugares invisíveis para a visão: os quadros pictóricos que os versos criam por meio do ritmo, dos cortes, das pausas e vazios silenciosos, além dos paralelismos entre som e sentido.

3.4 Retrato de família

Este retrato de família
está um tanto empoeirado.
Já não se vê no rosto do pai
quanto dinheiro ele ganhou.

Nas mãos dos tios não se percebem
as viagens que ambos fizeram.
A avó ficou lisa e amarela,
sem memórias da monarquia.

Os meninos, como estão mudados.
O rosto de Pedro é tranquilo,
usou os melhores sonhos.
E João não é mais mentiroso.

O jardim tornou-se fantástico.
As flores são placas cinzentas.
E a areia, sob pés extintos,
é um oceano de névoa.

No semicírculo das cadeiras
nota-se certo movimento.
As crianças trocam de lugar,
mas sem barulho: é um retrato.

Vinte anos é um grande tempo.
Modela qualquer imagem.
Se uma figura vai murchando,
outra, sorrindo, se propõe.

Esses estranhos assentados,
meus parentes? Não acredito.
São visitas se divertindo
numa sala que se abre pouco.

Ficaram traços da família
perdidos no jeito dos corpos.
Bastante para sugerir
que um corpo é cheio de surpresas.

A moldura deste retrato
em vão prende suas personagens.
Estão ali voluntariamente,
saberiam — se preciso — voar.

Poderiam sutilar-se
no claro-escuro do salão,
ir morar no fundo dos móveis
ou no bolso de velhos coletes.

A casa tem muitas gavetas
e papéis, escadas compridas.
Quem sabe a malícia das coisas,
quando a matéria se aborrece?

O retrato não me responde.
ele me fita e se contempla
nos meus olhos empoeirados.
E no cristal se multiplicam

os parentes mortos e vivos.
Já não distingo os que se foram
dos que restaram. Percebo apenas
a estranha ideia de família

viajando através da carne. (2010, p. 83-85).

Este poema está na seção “A família que me dei”, mas foi publicado no livro *A Rosa do povo*, de 1945, demarcado pela crítica como a segunda fase do poeta, que, naquele momento, era funcionário público no Rio de Janeiro. O livro mostra um Drummond diferente do *gauche* que apenas observava o mundo; nesse período, o poeta se preocupa com o mundo e não está alheio a ele. Além da mudança para o Rio de Janeiro, há aquela que acontece na sua própria de visão de mundo. Drummond vê os acontecimentos nacionais da Era Vargas e os mundiais, como a Segunda Guerra Mundial, e sente-se parte desse todo por uma perspectiva social.

O poema possui uma marca acentuada de prosa: narra a relação entre o passado e o presente trazida pelo retrato-fotografia, que guarda uma distância entre o que foi e o que é hoje, a partir da percepção daquele que olha o retrato: o sujeito

lírico e o próprio leitor, que está na mesma posição, imaginando cada figura que se delineia na imagem retratada.

Abre-se com um pronome demonstrativo – Este – que aponta para uma única imagem retratada no passado pela vivência de uma família. Mas, quem vê o retrato está diante da distância e das marcas do tempo, que ofuscam a visão porque, empoeirado, impede de ver claramente a vida que ali foi registrada: “Já não se vê no rosto do pai/quanto dinheiro ele ganhou”.

O olhar percorre cada membro da família – pai, tios, avó, meninos – e a constante é sempre a ausência, o lugar vazio que a imaginação deve preencher a partir da visão daquele que, hoje, contempla o retrato.

Trata-se de uma assimetria entre o passado e o presente, pontilhada por vários sinais de ausência e de “potências negativas” distribuídos por todo o poema: “Já não se vê no rosto do pai”; “Nas mãos dos tios não se percebem”; “João não é mais mentiroso”; “a areia, sob pés extintos; mas sem barulho”; “Não acredito; o retrato não me responde”.

Numa das estrofes, uma síntese preciosa: “Vinte anos é um grande tempo./Modela qualquer imagem./Se uma figura vai murchando,/outra, sorrindo, se propõe”. Exatamente o trabalho de reconstrução do passado pelo presente, de uma nova história, tendo no retrato, cristalização de um momento que se extinguiu, o objeto de desvio e de suplemento por um sentido possível, ou ainda, do ato de “escrever uma leitura”, como diz Barthes, que transforma e se desvia do objeto original e preenche o vazio deixado.

Na última estrofe, nota-se que muitos daqueles que estão no retrato já se foram; outros estão vivos, apenas vinte anos se passaram. Porém, os que vivem parecem levar uma vida cinzenta. Percebe-se que “família” é apenas uma estranha e fugaz ideia construída para distinguir a relação de quem está preso pelo grau de parentesco, assim como a moldura do retrato, incapaz de prender o movimento do tempo e eternizar o instante.

O poema traça essa sequência de distorções passado X presente no retrato de cada membro de uma família e, por meio dessa transformação, subjaz uma reflexão sobre a efemeridade do tempo que as fotos acentuam, justamente pelo avesso da eternização do instante, como aliás, um dos versos atesta: “a moldura deste retrato/em vão prende suas personagens”. Mesmo o sentido de família se dilui e o que

permanece na percepção do eu-poema é “a estranha ideia de família/viajando através da carne”.

Assim como a voz, no entendimento de Zumthor, atravessa o arco do tempo para atualizar-se, na sua carnalidade e concretude, no aqui e agora de novos atos performativos, também a ideia de família se solta da prisão da moldura do retrato e “viaja” pelo tempo para se reatualizar nesse novo “retrato de família”, agora “feito carne” na “escrita caligráfica” do poema.

Em termos de estratégias de mediação do professor para a leitura desse poema pelos alunos, o essencial é que se atinja a percepção do modo como o poema vai compondo etapas desse olhar imaginativo do próprio leitor, que assume o lugar de seu outro – o eu-poema – que “escreve a sua leitura” e, juntos, elaboram um novo retrato feito de pedaços ausentes no deslocamento do passado ao presente.

3.5 Quadrilha

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história. (2010, p. 193).

O poema está na seção que leva o nome de um poema publicado em *Lição de coisas* (1962): “Amar-Amaro”. “Quadrilha” foi publicado no primeiro livro de Drummond, *Alguma poesia* (1930). É um poema muito conhecido e foi musicado – canto e piano – por Francisco Mignone, em 1938, e por Oswaldo Lacerda, em 1967.

É um poema de uma única estrofe com sete versos, porém, com dois movimentos diferentes que criam uma tensão entre os três primeiros versos e os quatro seguintes. Materializa, assim, uma verdadeira dança corporal entre os versos que se dobram, entram uns nos outros, trocam de lugar entre si e ainda se voltam uns contra os outros.

Primeiro movimento dessa quadrilha: três homens – João, Raimundo e Joaquim – que buscam o amor de três parceiras – Teresa, Maria e Lili – que não lhes correspondem, pois estão em busca, justamente, daqueles que não as desejam, numa repetição do esquema: A deseja B que não deseja A, mas deseja C, que por sua vez não deseja B, mas deseja D... Uma dança na qual os pares se formam para, logo em

seguida, se desfazerem, numa permanente troca de parceiros, em conflito entre o desejo e a sua negação, de modo que o objeto do amor permanece em contínuo deslocamento, deixando a ausência em seu lugar.

Esse jogo alternado entre os parceiros da dança só é interrompido por Lili, que, embora desejada pelo parceiro, não “amava ninguém”. É ela que sai fora desses passos repetitivos dos demais e inaugura um novo movimento da quadrilha, na estrofe seguinte.

Segundo movimento: revertem-se os passos da dança e o descompasso vibra mais alto: João, Teresa, Raimundo, Maria e Joaquim criam expectativas, impulsionados pelo amor, mas, diante da frustração, todos desistem. Raimundo (nome já usado no “Poema de sete faces”) e Joaquim têm morte trágica. João e Teresa optam pelo exílio – um nos Estados Unidos, na tentativa de recomeçar a vida, e o outro no convento, onde o amor de Cristo será eterno. Maria, numa sutil crítica ao preconceito da mulher que opta por não se casar, “fica para tia”, sem par na quadrilha.

Novamente, o destaque é Lili. É a única que não tinha expectativa alguma por um parceiro e, no entanto, encontra o par J. Pinto Fernandes, que entra inesperadamente na dança. Evidencia-se, desse modo, a interrupção do circuito repetitivo de negações – morte, exílio e solidão –, por seu avesso, de “final feliz”, produto do acaso em sua contingência de ser/não ser, que corta a previsibilidade e mostra o lugar do instante irrepetível e singular, nessa dança de amor e desamor em ato, no corpo do poema.

Avulta a dança que, efetivamente, se faz entre os versos nos seus avanços e recuos, alternâncias, repetições e cortes abruptos, nos quais o contraste e a reversão do movimento são figuras vivas que o ritmo sustenta.

Essa dança realizada na “escrita caligráfica” do poema faz do texto obra, na medida em que pode se desdobrar em *performance* que passa da leitura silenciosa para aquela realizada pelos próprios alunos. Estes, agora em cena, podem se valer da expressão de todo seu corpo: voz, gestualidade e o sentido de descompasso nas relações amorosas pelas surpresas que o acaso, na sua espontaneidade, pode trazer, estabelecendo aproximação e distanciamento dos pares que se cruzam no texto.

Um dos efeitos gerados por esse poema, quando feito objeto de leitura numa de minhas aulas na 9ª série da Escola Estadual Hélio Del Cistia, foi o riso. Essa reação primeira é bastante significativa e será importante perceber o motivo deflagrador desse riso que está no elemento surpresa, presente em ambas as estrofes com a

entrada de Lili, que salta do poema para uma cena dramática que poderá ser performatizada pelos alunos nessa singular dança – quadrilha na qual a troca de casais é a tônica.

3.6 No meio do caminho

No meio do caminho **tinha uma pedra**
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
 no meio do caminho **tinha uma pedra.**

Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho **tinha uma pedra.** (2010, p. 267).

Esse poema está na seção “Tentativa de exploração e de interpretação do estar-no-mundo” da antologia. Ele foi publicado primeiramente em 1928, na *Revista de Antropofagia*, e incluído no livro *Alguma poesia* em 1930.

Quando publicado na revista, recebeu duras críticas, por ser considerado um poema monótono, sem levar a grandes reflexões ou até sem sentido, o que é, sem dúvida, uma interpretação equivocada.

A pedra in-mastigável, como diria o poeta João Cabral, constitui a espinha dorsal do corpo desse poema, trazendo o subtexto vocal para o plano da superfície da “escrita caligráfica”. Por meio da leitura analógica, percebemos que a expressão “tinha uma pedra” aparece sete vezes em apenas dez versos e, junto com a expressão “No meio do caminho”, perfaz toda a primeira estrofe. Essa repetição, no entanto, tem uma função corporal no poema: interromper o fluxo das linhas-versos, fazer da “pedra” um ser material e concreto, duro, para o qual é preciso parar e “defrontar-se com”, respeitando a alteridade de um outro corpo que, em sua carnalidade singular, confronta-se com a nossa de leitor.

O poema sugere a analogia com o próprio ser humano às voltas com as pedras – obstáculos da vida –, mas, ao invés de representar essa ideia, torna-a concreta, corporificando-a por palavras-coisas que são aquilo que dizem, sem a distância habitual do código linguístico no qual as palavras não são aquilo que representam e só o fazem pela convenção do símbolo. No poema, porém, a escrita “caligráfica”, como a qualifica Zumthor, investe em todas as potencialidades vocais da letra que tornem

visíveis o peso de seu corpo, de seus gestos, de seu ritmo, de sua respiração, enfim, da sua carnalidade, que envolve todos os sentidos do leitor.

É assim que a palavra “pedra” é o obstáculo para a leitura “fluente e desimpedida” do poema. A repetição “tinha uma pedra, tinha uma pedra” exige um esforço do leitor para ultrapassar esse “lugar vazio” deixado pela brusca interrupção e perda da conectividade esperada. Ao passar para o próximo verso, lá encontrará novamente a pedra e, assim, após passar três vezes pela palavra na primeira estrofe, o leitor voltará a se deparar outras quatro vezes com ela, na segunda estrofe. Não há possibilidade de escape!

Nem mesmo a aparente mudança de perspectiva – “Nunca me esquecerei desse acontecimento/na vida de minhas retinas tão fatigadas” – rompe com o retorno infundável da pedra, que ali permanece inesquecível na memória, em sua dureza pétrea. Ainda que em variações posicionais (destacadas em negrito no poema) que levariam a desvãos de esquecimento, eis que a pedra retorna, em lugares os mais inesperados: ora no fim, ora no meio, ora no início dos versos, marcando o seu lugar na “tradição do inesquecível”.

O traçado que elaboramos já nos oferece indícios para um caminho que nos leve da superfície da letra e da busca ansiosa pelo sentido para as entranhas da voz que se faz ouvir a cada vez que a palavra “pedra” não vale pelo significado de dicionário, mas pelo ato performático de se colocar, com todo o peso, opacidade e dureza de palavra-coisa, no início, no meio e no final dos versos.

Há, assim, um percurso a ser percorrido e a “pedra” deixa de ser, para o aluno, um elemento sem significado e imóvel no corpo do texto, para se transformar em corpo vivo, seja pela imaginação na leitura silenciosa, seja por aquela realizada pela encenação vocal, gestual e corporal do poema, num contexto de *performance* real.

CAPÍTULO 4 – A PERFORMANCE COMO METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: PROPOSIÇÕES

Não há verdade, é preciso repeti-lo ainda, vitalmente legítima que não seja o particular. Porque só com ele o contato é possível. Por isso, porque ela é encontro e confronto pessoal, a leitura é diálogo. A compreensão que ela opera é fundamentalmente dialógica: meu corpo reage à materialidade do objeto, minha voz se mistura, virtualmente, a sua. Daí o “prazer do texto”; desse texto ao qual eu confiro, por um instante, o dom de todos os poderes que chamo eu. O dom, o prazer transcendem necessariamente a ordem informativa do discurso, que eles eliminam depois. (ZUMTHOR, 2007, p. 63).

Tendo por substrato teórico a concepção zumthoriana de leitura poética como voz em *performance*, chegamos, aqui, ao ponto chave desta pesquisa, que é o de elaborar um conjunto de proposições de estratégias metodológicas para a formação do leitor literário, no contexto do ensino fundamental de uma escola pública do estado de São Paulo, especificamente, alunos do 9º ano da escola Hélio Del Cistia, em Sorocaba, que serviu como referência de base para estas proposições.

Projetamos três núcleos, considerando uma progressão de estratégias que vão desde aquelas mais próximas da subjetividade afetiva do aluno-leitor até aquelas que exigirão dele o distanciamento para atingir o grau de experiência da alteridade com outro corpo, diferente do seu, que, no caso, é o poema. São eles: vocalização, ler-escrever a leitura e interpretar a alteridade do espaço ficcional.

4.1 Vocalização

Vocalizar implica fazer o texto poético migrar da escrita para a *performance* vocal, ou seja, torná-lo obra, na concepção de Zumthor. Isso significa, conforme a epigrafe assinala, que “[...] meu corpo reage à materialidade do objeto, minha voz se mistura, virtualmente, a sua. Daí o ‘prazer do texto’; desse texto ao qual eu confiro, por um instante, o dom de todos os poderes que chamo eu. (ZUMTHOR, 2007, p. 63).

Trata-se de uma relação intersubjetiva na qual o que conta é o leitor afetar e ser afetado individualmente pela voz do poema, fazer do corpo, timbre e ritmo de sua voz a incorporação de uma outra voz, que é a do poema. Esse é um ato interpretativo mimético, conduzido pelo afeto, pelo envolvimento de todos os sentidos do leitor com o texto, à semelhança do que diz o poeta Paul Celan: “Só mãos verdadeiras escrevem

poemas verdadeiros. *Não vejo nenhuma diferença de princípio entre um aperto de mão e um poema*” (destaque nosso)¹¹.

Assim, por meio da vocalização, o aluno-leitor interpreta o poema pela voz, que tem um peso, um tom, pois ela é corpo e, ao fazer isso, ativa um manancial de memórias e experiências que ele traz para sua leitura e incorpora ao texto, que a partir de agora é seu, integrado a sua voz, fazendo com que ele experimente e vivencie o literário de forma mais profunda (Dalvi, 2013).

Essa proposição é importante, pois, se o poema traça uma pauta de ritmos e tons expressivos, ao ser oralizada pela voz do aluno a potência se faz presença corporal e o sentido se faz pleno, recuperando a voz que, embora submersa, ainda está lá, no coração da escrita poética.

Assim, a voz viva dos poemas de Drummond ganha corpo ao passar da leitura silenciosa do texto para a vocalização, em situação de *performance* real, uma potencialização de sentido com a presença corporal do aluno, no contexto da sala de aula. Isso faz da *performance* uma metodologia possível na escola para a formação do leitor literário. Vocalizar o poema no ensino permite que o aluno reverbere em seu corpo as sensações que o texto traz.

4.2 Ler-escrever a leitura

É de Barthes a formulação “ler-escrever a leitura”, quando, em seu ensaio de 1970 – “Escrever a leitura” –, promove um significativo desvio de foco nos estudos literários, que passam a privilegiar o leitor em lugar do autor e de sua criação poética. O leitor deixa o segundo plano de passivo receptor e passa a assumir um papel criador, ao lado do autor, na medida em que partilha com ele a leitura como um ato escritural, desde que projeta na sua imaginação outros caminhos de sentido para o texto. E esse é um ato irreverente, necessário e almejado pelo próprio texto poético, visto ser ele um organismo vivo e desejoso de afetar outros organismos. Ler, portanto, para Barthes, é desviar-se, “levantar a cabeça”, fazer digressões e disseminar sentidos, afetos e prazer.

¹¹ Essa carta foi publicada no livro *Arte Poética – Meridiano e outros textos*, em tradução portuguesa da editora Cotovia de Lisboa, em 1996. A frase citada foi extraída do ensaio “A Neve das palavras”, de Maria João Cantinho. Disponível em: <<https://revistacaliban.net/a-neve-das-palavras-b3d667ac9583>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

Há no poema lido uma “força explosiva [...] e energia digressiva” (BARTHES, 2012, p. 28), que gera no leitor um leque de associações, as mais inesperadas, que disseminam uma pluralidade de sentidos possíveis, longe da repetida expressão “o que o autor quis dizer”.

Novamente, aqui, nesta proposição metodológica, investe-se na sensibilidade do leitor, na sua subjetividade e no modo como ela afeta e é afetada pelo texto poético, lido em leitura silenciosa, mas não muda, porque os sentidos se disseminam na imaginação, entre o olho que focaliza a escrita e o olhar que ouve, toca, cheira nos desvãos das letras impressas e dos espaços de vazios e silêncios que o poema, na sua escrita caligráfica, instaura.

Então, o escrever da leitura de um texto literário, seja pela voz, seja pelos gestos, seja por algum tipo de comentário dos alunos-leitores ao verbalizarem as suas impressões ou mesmo os motivos do seu gostar/não gostar, é uma etapa importante para a formação do leitor literário, considerando o aluno-leitor na sua subjetividade e no empenho de seu corpo, de sua voz, no seu desejo de reconstrução do poema a partir de seu vínculo pessoal e afetivo com ele. “[...] daí o “prazer do texto”, desse texto ao qual eu confiro, por um instante, o dom de todos os poderes que chamo eu”, (2007, p. 63), como afirma Zumthor, na epígrafe deste capítulo.

Neste ponto, faz-se uma ponte entre a concepção de leitura literária como *performance*, segundo Zumthor, e estudiosos do ensino da leitura literária, como Rouxel (2013), Langlade (2013) e Jouve (2103), que defendem o lugar da subjetividade de cada leitor real nesse processo, como apresentamos no Capítulo 2 desta dissertação. O leitor-aluno dá ao texto lido um sentido transitório, pois, a cada retorno a ele, o sentido muda porque nem o poema nem o leitor são mais os mesmos. É por isso que, na formação de leitores literários, cada leitura é um encontro pessoal, individual e intransferível. Como um “aperto de mãos”, ou a resposta ao apelo de Drummond: “vamos de mãos dadas”.

Escrever a leitura de um texto poético, seja por meio de relatos orais, comentários escritos, ou até mesmo da elaboração de um outro poema são indícios da relação viva entre o texto e o leitor, que se reconhece no espaço textual pela contaminação de sua voz com aquelas que reverberam do texto poético. Essa escrita gerada pela leitura de um poema não implica o jogo de entendo/não entendo, pois é a expressão de vivências perceptivas e sensoriais resultantes do diálogo do leitor real com o texto poético, que o afetou corporal e sensorialmente. A experiência de

escrever/produzir textos literários decorrentes da leitura gera um circuito de textos que advém da ação performática de ler.

A vocalização e o escrever a leitura constituem, assim, as proposições metodológicas que fornecem a base para a formação do leitor literário, cujo fundamento recai sobre a subjetividade do aluno-leitor e do seu modo singular de leitura do poético pela *performance* de seu corpo, de sua voz, de sua escrita e de sua imaginação.

4.3 Interpretar: a alteridade do espaço ficcional

Finalmente, o terceiro núcleo propositivo de estratégias para o ensino da leitura literária como *performance* é aquele que investe na interpretação do texto poético como espaço ficcional, à luz de sua alteridade em relação àquele do eu-leitor-aluno. Ver-se como outro e distanciar-se de si é abrir espaço para confrontar-se com outra subjetividade, diferente da sua. Essa é a experiência da teatralidade, afinal, “toda literatura não é fundamentalmente teatro?” (2007, p. 18), questiona Zumthor.

Esse conceito de teatralidade implica a percepção do texto poético como um outro espaço, diverso daquele no qual o leitor está, seja ele o da realidade que o cerca, seja o da sua própria subjetividade; exige-se do leitor outro tipo de contato com o texto poético, distante das projeções e impressões subjetivas. Nesse ato intelectual-imaginativo, busca-se o reconhecimento, pelo leitor, da alteridade de um outro corpo, diferente do seu, cuja natureza é da ordem da ficção, ou seja, do universo imaginário, criador de mundos possíveis, em estado de potência do que pode ou não vir a ser, distante da correlação ficção= mentira X realidade = verdade.

Cabe ao professor-mediador, nesse estágio da leitura literária, promover a reflexão dos alunos-leitores sobre a natureza desse outro corpo, a ser percebido e interpretado como um organismo vivo, ao invés de um conjunto de palavras mortas depositadas sobre o papel. A escrita literária vista como caligráfica traz para primeiro plano a voz que a habita, como um organismo pulsante com determinado ritmo, que constitui a sua respiração.

4.4 Estratégias metodológicas em processo

Nessas etapas propositivas de estratégias de leitura literária como *performance* para a formação do leitor literário, nosso objetivo foi o de elaborar um processo dinâmico em três tempos, que se inter-relacionam, considerando o aluno-leitor real na sua relação individual, afetiva e cognitiva com o texto literário.

A partir daí, elaboramos um roteiro de estratégias que levam em consideração os três núcleos propositivos – vocalizar, escrever a leitura e interpretar a alteridade ficcional – no processo de ensino-aprendizagem de formação do leitor literário, tendo por objeto o poema “Quadrilha”, da *Antologia poética de Drummond* – que foi um dos mais apreciados pelos alunos na etapa de pesquisa exploratória que fizemos.

4.4.1 Vocalização

Objetivo: levar os alunos à percepção de que o mesmo texto escrito leva a diferentes modos de vocalização, gerando expressões e sentidos variados.

Etapas:

- a) leitura silenciosa do poema “Quadrilha”, seguida da vocalização individual por diversos alunos;
- b) vídeos e áudios do poema “Quadrilha” sendo vocalizado por outras pessoas, incluindo o próprio Drummond.

4.4.2 Escrever a leitura

Objetivo: levar os alunos à reconstrução das vozes inscritas no corpo do poema por meio da dança, da voz e dos comentários orais.

Etapas:

- a) construção de coreografias vocais-corporais do poema “Quadrilha” por grupos de alunos;
- b) roda de conversa: comentários e impressões dos alunos sobre o poema e a coreografia realizada pelos grupos.

4.4.3 Interpretar a alteridade ficcional

Objetivos: levar o aluno-leitor à percepção do papel de sua subjetividade – corpo, voz e imaginação – no processo interpretativo-perfomático de “Quadrilha”, e levar o aluno-leitor ao reconhecimento do espaço imaginário-ficcional dessa quadrilha.

Etapas:

- a) o professor-mediador propõe aos alunos-leitores a recolha, a partir das atividades anteriores, daqueles aspectos que traçam a cena poética de “Quadrilha”: desde o espaço cênico das personagens e a busca pelo parceiro na dança amorosa até o espaço de uma outra quadrilha entre os versos, que trocam de posição entre os dois tempos dessa dança, marcada pelo ritmo sonoro e visual na página;
- b) pesquisa informativa (optativa/complementar): o poema, a obra, o autor.

É a percepção da teatralidade o objetivo central desse conjunto de estratégias, por permitirem que o aluno reconheça o texto como literário. Essa é a tarefa e o desafio principal para os professores-mediadores: formar leitores literários que experimentem o processo interpretativo de um poema na relação de alteridade de seu corpo, voz e imaginação no confronto dialógico com outro corpo, que é o poema, no aqui e agora da *performance* da leitura.

Esse é o caminho desejável a ser alcançado pela leitura literária no espaço poético-ficcional dos poemas da Antologia de Drummond, de modo que, no “Poema de sete faces”, por exemplo, não se detenha o aluno-leitor no Carlos que escreveu o poema, mas na voz que atravessa o espaço das sete estrofes-faces de um rosto multifacetado. Assim, em “Retrato de família”, o olhar que percorre cada membro da família pode se construir no cruzamento dos olhares do leitor e de seu outro: aquele que percorre o espaço dos versos desde o interior do poema. No poema “No meio do caminho”, a pedra poderá se mover do espaço real das dificuldades de um percurso de vida, para outro espaço: o do próprio poema, no qual a palavra *pedra* no fim, no meio e no início de cada verso materializa o obstáculo para a leitura corrente e linear.

Dessa forma, o aluno não apenas aprende, mas vive na escola a literatura e entende que há nos livros literários, distribuídos pelo governo, um espaço entre

visível-invisível que pode ser reconhecido por ele mediante a leitura, gerando prazer pelo mundo ficcional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já previsto na hipótese, a perspectiva da *performance* como condutora de estratégias metodológicas para o ensino da leitura literária pode contribuir, efetivamente, para a formação do leitor literário no ensino fundamental da escola pública, visto que o trabalho nesse contexto realizado é muito precário, limitando-se a perguntas e respostas marginais sobre o texto poético.

A literatura vem perdendo espaço, ao longo dos anos, no ensino e o contato dos alunos com o texto literário é cada vez mais reduzido, limitando-se a breves momentos em que o professor lê poemas ou narrativas presentes em livros didáticos, reduzindo a leitura a trechos de um texto literário.

Os documentos oficiais de orientação dos professores de Língua Portuguesa sobre os conteúdos a serem desenvolvidos em sala, por sua vez, não assinalam a importância de o aluno reconhecer o espaço de ficção nos textos literários e, embora destaquem a importância do trabalho com a literatura na escola em termos da sua contribuição para a formação social do aluno, não oferecem estratégias metodológicas capazes de alterar essa situação.

Há necessidade de novas pesquisas teóricas que embasem estratégias para a leitura literária, cuja singularidade é distinta da habilidade geral de ler e escrever. Nossa pesquisa buscou preencher, ainda que parcialmente, essa lacuna por meio da reflexão sobre o significado da *performance* na leitura literária, tendo por substrato os estudos de Paul Zumthor, que oferece fundamentação teórica sobre o lugar da voz e da *performance* do corpo do leitor real no ato de leitura de um texto poético. Tais considerações vão ao encontro, aliás, dos recentes estudos sobre a importância da subjetividade do leitor real na leitura literária, em autores como Rouxel, Langlade e Jouve.

Pensando nisso, a partir do *corpus* de cinco poemas – “Poema de sete faces”, “Cidadezinha qualquer”, “Retrato de família”, “Quadrilha” e “No meio do caminho” – que elegemos da Antologia de Drummond e do reconhecimento das potencialidades vocais-corporais de sua escrita poética-caligráfica, projetamos três núcleos de estratégias metodológicas que, sob a perspectiva da *performance* vocal-corporal intrínseca à natureza do texto poético, poderão oferecer novas ferramentas para a formação do leitor literário no contexto do ensino fundamental: vocalizar, escrever a leitura e interpretar a alteridade ficcional. Pela vocalidade, o texto poético torna-se

mais concreto para o aluno-leitor, que o sente em seu corpo, e transforma-se em obra por meio de um leitor real. Escrever a leitura traz os resultados do que o leitor sentiu diante do texto durante a leitura. Interpretar a alteridade ficcional leva o aluno perceber que há uma cena, tempo e espaço no texto que não são o mesmo que o seu, o que permite o reconhecimento de um outro corpo fora de sua realidade, mas no território ficcional.

Esses núcleos consideram a formação do leitor literário por meio de uma progressão, que vai da subjetividade à alteridade, de modo a atingir o reconhecimento fundamental da singularidade do poético, que está no seu espaço ficcional, no qual a imaginação, o jogo e as potências de não ser/ser de mundos imaginários habitam. É nesse organismo vivo, que se instaura como um outro corpo, diferente daquele do leitor, que residem a potência e o desejo, como diriam Barthes e Zumthor, por seu outro, o leitor, em cujo corpo, imaginação e sensibilidade nasce, também, o desejo de reconstrução dessa voz poética, inscrita nos interstícios da escrita caligráfica, por meio de sua leitura irrespeitosa e desviante.

O reconhecimento da alteridade ficcional instiga o aluno-leitor à percepção de um outro espaço, que não é o seu, encontrando nele indícios de um mundo virtual no qual pode desenvolver a experiência libertadora da faculdade imaginativa, capaz de habilitá-lo para intervenções criativas na realidade social.

É importante, destacar, também, a importância da função dos professores-mediadores na formação do leitor literário. Estes devem ser, antes de tudo, leitores ativos a fim de viverem a experiência de reconhecimento da voz inscrita no texto poético, seja ele escrito ou oral, cuja potencialização se faz no ato performático corporal, vocal e imaginativo do leitor. Dessa forma, trabalhar com os poemas não é falar deles, mas fazer com que os alunos transformem os textos em obra. Para isso, há necessidade de estratégias que atuem nessa direção, investindo na leitura literária como ato não apenas intelectual, mas, sobretudo, corporal, sensorial e imaginativo; um espaço potencializador da imaginação e da criatividade.

Investir na formação do leitor literário, à luz da concepção de *performance* de Zumthor, exige uma alteração significativa do que seja leitura silenciosa ou vocalizada: a compreensão de que ambas implicam carnalidade e corporeidade de um leitor real, que vibra ao contato com o texto poético, desde o ritmo de sua respiração até a sua imaginação, criadora de pensamentos impensáveis e desejosos de capturar o inapreensível de um corpo poético, em movimento constante e rebelde a qualquer

possibilidade de fixação num conceito, como diria Alain Badiou, em *Pequeno manual de inestética*, cuja primeira edição é de 1998:

[...] Uma verdade se depara com a rocha de sua própria singularidade, e é apenas aí que se enuncia, como impotência, que uma verdade existe. Chamemos esse deparar o *inominável*. O *inominável* é aquilo cuja nomeação uma verdade não pode forçar. Aquilo cuja transformação em verdade ela não pode antecipar [...] Se nos voltarmos agora para a poesia, veremos que o que caracteriza seu efeito é a mostração das potências da própria língua. Todo poema faz um poder vir à língua, o poder de fixar eternamente o desaparecimento do que se apresenta. Ou de produzir a própria presença como Ideia pela retenção poética de seu desaparecer. Esse poder da língua é, contudo, precisamente o que o poema não pode denominar. (2002, p.38-39-40; destaque do autor).

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Trad. J. Oliveira Santos, S.J. e A. Ambrósio de Pina, S.J. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética* [organizada pelo autor] / Carlos Drummond de Andrade. ed. 65. Rio de Janeiro: Record, 2010.

BADIOU, Alain. *Pequeno manual de inestética*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

BARBOSA, Rita de Cássia. *Carlos Drummond de Andrade*. São Paulo: Abril Educação, 1980.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Práticas de leituras e escrita*. Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (Org.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CORSO, Gizelle Kaminski; OZELAME, Josiele Kaminski Corso. Escola, leitura, leitores – literatura. *Visão Global*, Joaçaba, v. 12, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2009.

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

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia et al. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. 1. reimp. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-98.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: ISER, Wolfgang. *A literatura e o leitor*. Trad. Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

_____. *O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético*. v. 2. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert; LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Trad. Luiz Costa Lima. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie et al. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad. Amaury C. Moraes. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie et al. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad. Amaury C. Moraes. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38

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

MALUFE, Annita Costa. A performance da escrita em Beckett e Tarkos. *Expressão*, Santa Maria, v. 17, p. 17-28, 2013.

OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de. Explorando o território da voz e da escrita poética em Paul Zumthor. *Revista Fronteiras*, São Paulo, n. 9, p. 349-359, dez. 2012.

PAGOTO, Cristian. *As cidades no meio do caminho de Carlos Drummond de Andrade: da vida besta ao mundo grande*. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad. Amaury C. Moraes. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTIAGO, Silvano. *Carlos Drummond de Andrade*. Petrópolis: Vozes, 1976. (Poetas modernos do Brasil).

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

SILVA, Rovilson José da. *O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da Rede Municipal de Londrina: formação e atuação*. 2006. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Marília.

TELES, Gilberto Mendonça. *Drummond: a estilística da repetição*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.

VILLAÇA, Alcides. *Passos de Drummond*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Ines de Almeida, Maria Lucia Diniz Pochat. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

_____. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. *Escritura e Nomadismo*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária*. 12. Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COCTEAU, Jean. *A dificuldade de ser*. Trad. Wellington Júnio Costa. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CONSELHO, Ana Carla Pereira Martins. *A poesia de Carlos Drummond de Andrade em manuais escolares do Ensino Médio no Brasil*. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção de leitor cosmopolita. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. 1. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

DUARTE, Roselany de Holanda. O leitor ou as dimensões da recepção. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 96, maio 2009.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: GOULEMOT, Jean Marie. *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GUIMARÃES, Luciana Guedes. *Tinha uma leitura no meio do caminho: formação do aluno-leitor*. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NOGUEIRA, Carlos. Carlos Drummond de Andrade “popularizante”. *Nau literária*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, jan/jun 2011.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Ensaio 45. Texto, crítica, escritura*. São Paulo: Editora Ática, 1978.

PORTELLA, Mirtes Maria de Oliveira. A leitura silenciosa do texto literário: uma experiência perceptiva e performática. In: OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de; PALO, Maria José (Org.). *Agamben, Glissant, Zumthor: Voz. Pensamento. Linguagem*. São Paulo: EDUC, 2013. p. 227-246.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. 1. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

TRAGINO, Arnon. O leitor, a leitura, o livro e a literatura na estética da recepção e na história cultural. *Revista Mosaicum*, n. 18, p. 24-34, Jul./Dez. 2013.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura* [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012.