

# Contribuição da Estilística para o ensino da poesia

## Stylistics contribution to the teaching of poetry

JOSÉ HÉLDER PINHEIRO ALVES \*

**Resumo:** O artigo propõe uma retomada de elementos da abordagem do texto literário utilizados pela Estilística como instrumento de aproximação da poesia ao leitor em formação. Partiu-se, sobretudo, das formulações e análises empreendidas pelo mais destacado crítico da estilística, Leo Spitzer. Aponta-se a contribuição de críticos brasileiros e discutem-se os limites de qualquer método, sobretudo quando utilizado de modo mecânico. Reflete-se também sobre a necessidade de associar o método a uma perspectiva mais dialógica de ensino de literatura. Ao final, a partir de um poema, sugere-se como proceder em sala de aula visando estimular a descoberta de sentidos do poema pelo leitor mediante uma leitura compartilhada.

**Palavras-chave:** estilística, Leo Spitzer, ensino de poesia.

**Abstract:** This article proposes a recovery of elements from the literary text method used in stylistics as an instrument to teach poetry to the reader in training. The starting point was, above all, the formulations and analyses undertaken by the most prominent critic of stylistics, Leo Spitzer. There is also the contribution of Brazilian critics and we discuss the limits found in any method, particularly when used in a mechanical way. We also reflect on the need to associate the method to a more dialogic perspective of literature teaching. Finally, through a poem, we show how to proceed in the classroom to stimulate the discovery of the poem meanings as perceived by the reader through a shared reading.

**Keywords:** stylistics, Leo Spitzer, poetry teaching.

---

\* Professor da Universidade Federal de Campina Grande.

## Introdução

Uma questão sempre problemática para o ensino de literatura é a utilização de uma metodologia que favoreça a descoberta dos sentidos do texto e ao mesmo tempo não se transforme em algo aplicável mecanicamente.

O trabalho com o texto narrativo na escola, em geral, segue o modelo dos elementos estruturais da narrativa, que sofrem com o problema do mecanicismo e da ausência de sentido. Primeiramente estuda-se a teoria e, a seguir, indica-se a leitura de alguns textos para identificação das categorias apresentadas: personagens principais ou secundários, redondo, tipo; identificação do foco narrativo, do espaço; percepção se o tempo é cronológico ou psicológico, etc. O que poderia ocorrer de modo mais significativo, partindo do texto para a vida e vice versa, para, em seguida, chegar a alguma categoria que pudesse iluminar a experiência de leitura, fica perdido. Consequência final: desinteresse e descaso pela leitura literária.

Quando se trata da leitura de poemas os problemas se tornam mais sérios. Até há poucas décadas os livros didáticos de língua portuguesa, a partir da oitava série (hoje nono ano), traziam capítulos com noções de teoria do verso, que eram aplicadas de forma técnica, seca, independente de o aluno ter ou não uma experiência de leitura de poemas. Se por um lado a teoria do verso não perturba mais o jovem, por outro, a poesia no nível médio é estudada, no primeiro ano, a partir da teoria do gênero lírico, novamente pouco importando se o leitor tem ou não vivência de leitura de poemas. Logo a seguir, os poemas são retomados para assimilação das características das escolas literárias, sempre em número pouco significativo para comprovar determinada característica do poeta e do estilo de época a que pertence.

Enfrentar esse modelo, hoje predominante em praticamente todos os livros didáticos que chegam à escola, e que deixam de lado orientações curriculares bastante avançadas, como as OCEM-2006, constitui um desafio de natureza metodológica, mas também política, uma vez que uma mudança iria contrariar muitos interesses. É necessário, contudo, para que haja mudança, que haja propostas que sinalizem para uma vivência com o texto literário capaz de formar leitores. Neste contexto vimos buscando alternativas metodológicas que favoreçam uma experiência significativa com o texto literário e contribuam para uma

formação humana sensível e cidadã mais ampla<sup>1</sup>. A pergunta que nos fazemos e que neste artigo pretendemos responder é: de que modo a teoria literária pode contribuir para a formação de leitores de poesia? Como proceder a uma transposição didática que favoreça não meramente a assimilação de conceitos, mas a descoberta de nuances significativas dos textos literários?

Buscaremos responder a estas questões tomando como objeto de reflexão a contribuição para os estudos literários da denominada Crítica Estilística. Essa corrente desde o final do século XX anda aparentemente esquecida no âmbito disciplinar da academia, embora muitos de seus ensinamentos possam ser observados nos mais diferentes ensaios e teses, sobretudo naqueles voltados para a poesia<sup>2</sup>. Nosso intuito é oferecer ao professor-leitor algumas pistas que possam contribuir no seu trabalho cotidiano com o poema. Lançaremos mão do pensamento do principal expoente da Estilística, o crítico e ensaísta Leo Spitzer. Também faremos referências a críticos brasileiros que buscaram nessa perspectiva teórica uma base para suas pesquisas, como se pode observar em ensaios de Antonio Candido (1985) e Alfredo Bosi (1996).

Da maior importância é deixarmos claro nossa concepção de ensino de literatura na escola básica. Primeiro, não se trata de priorizar a transmissão de um saber sobre a literatura – histórico, estrutural, contextual, etc.; segundo, o objetivo nuclear é o de formar leitores de literatura e não críticos literários; por fim, o papel do professor, nesta perspectiva, é o de mediador da leitura e, para tanto, terá que cultivar a capacidade de ouvir o outro, de pôr em relevo sua fala, o que não significa aceitar tudo que é enunciado sobre o texto. Ou seja, colocar em discussão os vários modos de apreensão da leitura que circula na peculiar comunidade de leitores que é a sala de aula<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> A busca de alternativas metodológicas para o ensino de literatura já tem uma história entre nós, como se pode observar nas obras de Leite (1983, 2005), Bordini e Aguiar (1988), que estão entre as pioneiras. Mais recentemente obras como *Leitura da literatura na escola*, organizada por Maria Amélia Dalvi, Neide Rezende e Rita Jover-Faleiros (2013), dossiês de revistas acadêmicas, como o da revista *Graphos* (UFPB, Volume 10 nº 1, 2008), ABRALIC (2013), dentre outras, revelam as preocupações e pesquisas voltadas para o ensino de literatura.

<sup>2</sup> Dentre as teses e ensaios ancorados na análise estilística sobretudo da poesia, citamos Garcia (1996), Merquior (2012), dentre inúmeros outros.

<sup>3</sup> Por “comunidade de leitores” entendo, com Chartier (1999, p. 14), os grupos “espirituais”, intelectuais, profissionais que criam “redes de práticas” de leitura. Neste sentido, a sala de aula poderá ser uma dessas redes de práticas, uma vez que os leitores apresentam interesses bastante próximos, experiências também afins e podem, portanto, vivenciar significativas experiências

## Leo Spitzer e seu método de abordagem do texto literário

Herdeiro e continuador, a seu modo, da chamada Estilística de Karl Vossler, Leo Spitzer foi um grande leitor dos mais diferentes gêneros literários em diversas línguas neolatinas. Em um ensaio ainda de bastante interesse para o leitor de poesia, o crítico expõe e exemplifica o modo como desenvolveu suas práticas de leitura literária<sup>4</sup>. Segundo Spitzer, a investigação estilística “se basa en el postulado de que a una excitación *psíquica* que se aparta de los hábitos normales de nuestra mente corresponde también *en el lenguaje* un desvío del uso normal” (SPITZER, 1942, p. 92). Em linguagem poética, ele reafirma seu ponto de partida: “Nuestros sentimientos hacen brotar las formas del lenguaje como la havia fermentado llena de brotes los árboles en primavera” (SPITZER, 1942, p. 94). A questão que mais nos interessa é trilhar o percurso de descoberta – mais do que ficar na perspectiva tida como psicológica adotada por ele.

O caminho das pedras para chegar “a los centros de excitación espiritual de un poeta o un escritor es leer y leer con atención alerta para las formas que sorprendan en su lenguaje” (SPITZER, 1942, p. 94). Como crítico, ele busca reunir “essas observaciones lingüísticas”, tentando “reducirlas a común denominador”, para chegar ao *etimon* do poeta.

Mas Spitzer, em suas investigações, quase nunca fica preso a esse viés psicológico. Ele lembra – e este aspecto é pouco observado por seus críticos e resenhistas – que as descobertas que vão sendo feitas pelo leitor “se podrán relacionar adecuadamente con la arquitectura de la obra, con su proceso de elaboración y hasta com la vision del mundo que le sea propia” (SPITZER, 1942, p. 94) No mesmo ensaio ele exemplifica com algumas análises o seu método.

Destacaremos dois exemplos em que o crítico vai analisando e explicando, didaticamente, como chegou a determinadas descobertas. Primeiro trata-se da leitura de uma coleção de contos do século XV, denominado *Quinze joyes de mariage*. O ponto de partida são as imagens acionadas no texto para referir-se ao casamento da perspectiva do homem: “puerta del hiero”, “fosa”, “foso estrecho”, “la red” – todas corroborando para uma concepção de matrimônio como

---

leitoras.

<sup>4</sup> O ensaio a que nos referimos é *La interpretación lingüística de las obras literárias*, publicado em 1942 em espanhol.

cárcere. Ao final do percurso ele ratifica o procedimento adotado: “Del examen lingüístico de las metáforas con que se representan “la sujeción” y servidumbre conyugales”, podemos tender un puente hacia la técnica de composición de una obra medieval [...] hacia su manera de presentar la acción (sucesos no particulares, de acaecimiento singular, sino verosímiles, lógicamente determinados: tipificación)” (SPITZER, 1942, p. 103-4) Os detalhes atentamente observados “pueden reducirse a un comun denominador: sentimiento medieval de aire viciado y de cautiverio ante la vida terrena” (SPITZER, 1942, p. 104).

No exemplo seguinte Spitzer vai se deter especificamente em um poema e reforça, já de início, o procedimento analítico que consiste em: “leer subrayando aquello que nos impresione no solamente como filólogos y técnicos, sino como hombres, como simples lectores habituados a la lengua francesa” (SPITZER, 1942, p. 104). O poema escolhido, do final da Idade Média, é a “Ballade des dames du temps jadis”, do poeta francês François Villon. Ele começa por situar o poema na obra de onde foi retirado (*Grand Testament*). De certa forma antecipa suas descobertas ao apontar que o poema ostenta “la desespiritualización de todo lo terreno y carnal” bem como “la consciencia de la belleza de una carne condenada a desaparecer” (SPITZER, 1942, p. 106). Neste sentido, o poema “Pinta verbalmente una danza macabra de nobleza y bajeza” (SPITZER, 1942, p. 106). E como ele chega a essas observações? Analisando o refrão (“Mais où sont les neiges d’antan?”), bem como a estrutura interrogativa que demanda sobre várias mulheres de vários momentos da história do ocidente europeu. Na primeira estrofe, “Las mujeres de la antigüedad”; na segunda, “les apasionados amantes medievales, cuya belleza fue causa de desgracias terribles” (refere-se a Tristão e Isolda); na terceira, “una muchedumbre (...) de figuras medievales, históricas y legendarias” (SPITZER, 1942, p. 113). Por certo, além desse debruçar-se detido sobre os textos, seguindo uma intuição, que pode ou não ser confirmada, Spitzer articula um conhecimento histórico e filológico imenso, o que muito contribui para confirmar suas interpretações.

Encontramos o mesmo procedimento em um livro traduzido para o português, *Três poemas sobre o êxtase*, em que o ensaísta se detém sobre a análise de poemas de língua espanhola, inglesa e alemã. Indicaremos a porta de entrada de duas interpretações – certamente escolhidas após longo período de leitura e releitura. À certa altura do ensaio, quando inicia a análise do poema “Em uma noite escura”, de São João da Cruz, Spitzer resume o procedimento utilizado

para penetrar em “O êxtase”, de John Donne, e anuncia o ponto de partida para a leitura da obra do poeta espanhol:

Para que possamos compreender esse organismo poético, começemos novamente por uma “lista”, como fizemos na explicação do poema de Donne. Naquele caso, foi a *sequência de símiles* que nos permitiu penetrar no procedimento compositivo do poeta; aqui, entretanto, começaremos por um detalhe de linguagem, trivial à primeira vista: começando pelos *tempos verbais*, façamos uma lista dos pretéritos utilizados em nossa curta narrativa, pois são eles que conduzem a ação (SPITZER, 2003, p. 57-8) (grifos nossos).

O método de Spitzer não passou incólume ao longo do século XX. Vários críticos realçaram seus valores, sobretudo como um caminho de descoberta de sentidos muitas vezes aparentemente escondidos. Auerbach, ao discutir sobre “a explicação de texto”, de tradição francesa, afirma que Spitzer enriqueceu o método para servir a “finalidades que ultrapassaram a prática escolar” (AUERBACH, 1972, p. 40). Entendemos que essa prática escolar muitas vezes resseca qualquer método, sobretudo se aplicado de modo mecânico, sem estimular uma interação do leitor em formação com o texto.

Em longo ensaio denominado “Leo Spitzer et la lecture stylistique” [“Leo Spitzer e a leitura estilística”], que prefacia o livro *Etudes de style [Estudos de estilo]*, Jean Starobinsk apresenta diferentes nuances da importante crítica do ensaísta vienense, destacando-se a variação de seu método ao longo do tempo.

Em uma perspectiva estruturalista, Spitzer não mudará o que já constituía o ponto de partida mais frequente de suas pesquisas estilísticas: o estudo de textos a partir de um detalhe que a atenção privilegia e submete a um exame bastante ampliado. Mas enquanto o monitoramento do distanciamento orientava o espírito para detalhes anormais, para as formações com desvios (na condição em que sua repetição se tornou sintomática), a abordagem estrutural, tal como a compreende Spitzer, deixa o pesquisador mais livre: o detalhe inicial é eleito, de fato, após uma leitura prévia do conjunto, e pode ser escolhido seja por seu valor diferencial, seja em razão do que poderíamos nomear sua micro representatividade – sua forma de evidenciar já ao nível da parte, o que expressará a obra inteira (STAROBINSKI, 1970, p.28) (tradução nossa).

Já o crítico espanhol José Luis Martín (1972), em sua *Crítica estilística*, aponta vários postulados da crítica exercida por Spitzer. Destacamos dois deles: no “5º *Penetremos en la obra usando la intuición* que deve estar constantemente verificada por observaciones analíticas. Debe en esto haber una especie de movimiento de ida y vuelta del centro a la periferia de la obra literaria continuamente” e “7º El estudio debe ser estilístico, tomando su punto de partida de un elemento lingüístico o literário” (MARTÍN, 1972, p. 155).

Alfredo Bosi (1996), em ensaio de caráter autobiográfico em que relata seu percurso de formação intelectual na FFLCH da USP, destaca o importante trabalho de Spitzer, mostrando como lança mão do “círculo hermenêutico”, em uma leitura de *Phèdre*, de Racine. O crítico já havia defendido a atualidade do círculo hermenêutico praticado por Spitzer num ensaio nuclear sobre a “Interpretação da obra literária.” Para Bosi, “A hipótese do *círculo filológico*, elaborado por Leo Spitzer [...] recomendava um ir-e-vir do todo às partes, e das partes ao todo: uma prática intelectual que solda na mesma operação as tarefas do analista e do intérprete” (BOSI, 1996, p. 281). Bosi põe em destaque a questão do pormenor que,

Quando lido estruturalmente, de tal forma que aclare e matize a compreensão do processo expressivo inteiro, o dado particular é extremamente revelador. Mas, se lido avulsamente, o seu significado oscila e afinal dependerá do arbítrio de quem o retirou do contexto (BOSI, 1996, p. 281-2).

Já Antonio Candido, em *Na sala de aula*, reforça a lição dos estilistas ao afirmar que: “Ler infatigavelmente o texto analisado é a regra de ouro do analista [...] A multiplicação de leituras suscita intuições, que são o combustível neste ofício” (CANDIDO, 1985, p. 6). Destaco ainda, a título de exemplo, a leitura que o crítico realiza do poema “Rondó dos cavalinhos”, de Manuel Bandeira, em que um elemento central para a interpretação é o ritmo, sobretudo do refrão: “Os cavalinhos correndo/ E nós, cavalões, comendo”. Nas palavras de Candido, “se lermos obedecendo rigorosamente a pontuação acima verificada, isto é, dando força às pausas determinadas pelas vírgulas, teremos a combinação de um ritmo corredio com um ritmo picado” (CANDIDO, 1985, p. 72). A fatura é sutil (e, na análise, reforçada por outros elementos da linguagem): “os cavalos de corrida estão correndo no prado, mas em ritmo deslizado (...); os homens, comparados

a cavalões, estão comendo e participando de uma reunião social, mas grotescamente em ritmo de galope” (CANDIDO, 1985, p. 72).

Vários ensaios de grande valor, sobre poesia, apontam a filiação à crítica estilística. Destaco apenas dois para o leitor ter uma ideia da importância dessa corrente crítica na reflexão sobre a lírica. Davi Arrigucci Júnior, em sua análise da poesia de Manuel Bandeira afirma:

Na verdade busca, todo o tempo, as articulações entre o particular e o geral, mantendo um movimento constante do olhar crítico que procura ver no pequeno o grande e neste, o pequeno. Este movimento, muito acentuado em toda crítica estilística, como se observa nas análises modelares de Leo Spitzer ou em Auerbach (ARRIGUCCI JÚNIOR, 1990, p. 16).

José Guilherme Merquior em sua leitura da poesia de Carlos Drummond de Andrade, faz referência à abordagem estilística: “De início, trataremos de obedecer a um método essencialmente *estilístico*, buscando todos os conteúdos da poesia de Drummond *no nível da organização verbal*: mostrar o *que* diz a poesia é mostrar *como* o diz” (MERQUIOR, 2012, p. 31). Inúmeras dissertações e ensaios produzidos nos últimos anos, embora não façam referência à crítica estilística, revelam na sua construção uma influência dessa corrente crítica<sup>5</sup>.

Feita esta apresentação sucinta do método trabalhado por Spitzer e um pouco de sua repercussão, importa reforçar a ideia de que na sala de aula do ensino básico o objetivo não é formar especialistas em literatura; antes, estimular uma atenção maior para a linguagem do texto e, assim, contribuir para a descoberta de sentidos que possam, à primeira vista, parecer distantes. O que não impede que, a partir da leitura de um conjunto de poemas, se possa chegar a uma visão de mundo e de procedimentos constantes na obra de um poeta ou poetisa. No

---

<sup>5</sup> Para uma discussão sobre estilo – mais do que propriamente sobre a contribuição da Estilística – veja-se o capítulo “O estilo” do livro *O demônio da teoria*, do teórico francês Antoine Compagnon (2003). Embora situe de modo bastante amplo o tema proposto, sua compreensão da obra de Spitzer parece-nos parcial, uma vez que reduz a contribuição do ensaísta à questão da abordagem psicológica.



tópico seguinte tentaremos aliar o que foi exposto até aqui com maneiras de abordar a poesia no âmbito escolar visando à formação de leitores<sup>6</sup>.

### **Pistas para o trabalho com o poema em sala de aula**

A questão que nos parece central no método acima descrito é o voltar-se para o texto, tê-lo como ponto de partida para o ensino. Não se deve, portanto, ter como conteúdo central um saber já formalizado quer sobre gêneros literários (presente normalmente nos livros do primeiro ano do ensino médio), a historiografia literária (que percorre os três anos do nível médio), o contexto e a biografia dos escritores (embora todos esses saberes, numa fase posterior, possam contribuir para uma melhor compreensão do texto).

A utilização do método, aliada a uma perspectiva pedagógica centrada na aposta de que o aluno/leitor em formação pode adentrar o texto, dialogar com ele a partir de suas vivências e da colaboração de seus colegas, é uma alternativa que deverá ser estimulada e que está respaldada em importantes documentos parametrizadores, como as OCEM, 2006. Segundo este documento,

É da troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muitos outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento (BRASIL, 2006, p. 68).

Neste sentido, a aula de literatura seria um espaço de enfrentamento dos textos – no caso específico dos poemas –, atento aos sons que se repetem, às palavras cujo sentido ou o modo como foram usadas causam algum estranhamento, uma pontuação, um ritmo, uma imagem, dentre outros elementos. Pode-se também partir de um tema – por que não? – para depois chegar ao modo como foi estruturado, que visão de mundo revela, sempre atento à linguagem que o enforma. Como nossa tradição de ensino é bastante expositiva, com pou-

---

<sup>6</sup> Para um conhecimento mais detido das diversas faces da Estilística, várias obras no Brasil foram publicadas. Destaco o trabalho de Nilce Sant'Anna Martins (2012) que traz uma síntese das principais linhas e, ao mesmo tempo, dos procedimentos analíticos mais recorrentes.

co espaço para ouvir o outro, quase nunca nos damos conta de que a “leitura compartilhada” (COLOMER, 2007) pode ser bastante enriquecedora, inclusive para o professor.

Em inúmeras vivências com poemas em sala de aula, nos mais diferentes níveis de ensino, observamos como uma metodologia mais dialógica favorece a descoberta de valores do texto. Lendo o poema “A chácara do Chico Bolacha”, de Cecília Meireles, com crianças das séries finais do primeiro ciclo do ensino básico e das séries iniciais do segundo ciclo, ouvimos várias vezes frases como “parece que tá chovendo...”, ou seja, eles, sensorialmente, apreendem o diálogo entre som e sentido, mesmo sem saber o nome técnico do fenômeno. Estimular esta percepção sensorial – visual, auditiva, tátil, gustativa e térmica – com os alunos é uma forma de contribuir com a “educação do ser poético”, para usar uma expressão de Carlos Drummond de Andrade.

O professor, para levar a cabo as sugestões metodológicas de Spitzer, deverá experimentar o procedimento apontado. Talvez sem necessariamente buscar uma interpretação mais abrangente de uma obra ou autor, mas, pelo menos, de alguns poemas de poetas e poetisas de seu interesse. E ler também análises que seguem esta perspectiva, sobretudo se na sua formação acadêmica não teve oportunidade de se deter mais analiticamente sobre os poemas. Por outro lado, a aplicação do método, nos moldes que vimos praticando e estamos propondo, pressupõe uma articulação com outras questões de ordem teórico-metodológica, sendo a primeira delas uma concepção de aula não apenas como transmissão de um saber – inclusive do saber analítico – mas como um espaço de descoberta coletiva, como já nos referimos. Esta perspectiva é, na prática, difícil de ser assimilada, uma vez que nossa formação é, na expressão feliz de Paulo Freire, ainda bastante bancária<sup>7</sup>. Trata-se, na prática, de optar por um modelo mais dialógico, que estimula a capacidade do aluno-leitor em formação de dizer algo sobre o que está sendo lido, de acostumar-se a enfrentar o texto e não a esperar uma resposta, ou, pior ainda, tentar adivinhar o que o professor ou livro didático quer que ele diga. Essa atitude de aproximação – que deve ser cotidiana – do leitor com o texto tem sempre grandes possibilidades de formar leitores.

---

<sup>7</sup> Vide *Pedagogia do oprimido* (Freire (1987, p. 67), em que discute a concepção “bancária” de educação.

Imaginemos que fôssemos trabalhar com poemas de Mario Quintana com alunos do primeiro ano do ensino médio – ou mesmo das demais séries. Para tanto, se não tivéssemos a possibilidade de escolher um livro e partíssemos da organização de uma pequena antologia de poemas, esta poderia ser composta por poemas como: “Soneto I”, “Soneto II”, “Canção” (“Primavera cruza o rio”), “Canção da chuva e do vento”, “Inscrição para uma lareira”, “Os poemas”, “Tão lenta serena e bela” e “Aula inaugural”. Ao invés de iniciar situando o poeta – seu primeiro livro, sua ligação com a poesia moderna, alguns traços de sua lírica etc. –, começar lendo os poemas e conversando sobre eles. Imaginemos também que um dos primeiros em que paramos, por sugestão dos próprios leitores, fosse o poema abaixo:

### **Tão Lenta e Serena e Bela**

Tão lenta e serena e bela e majestosa vai passando a vaca  
 Que, se fora na manhã dos tempos, de rosas a coroar  
 A vaca natural e simples como a primeira canção  
 A vaca, se cantasse,  
 Que cantaria?  
 Nada de óperas, que ela não é dessas, não!  
 Cantaria o gosto dos arroios bebidos de madrugada,  
 Tão diferente do gosto de pedra do meio-dia!  
 Cantaria o cheiro dos trevos machucados.  
 O voo decorativo dos quero-queros,  
 Ou, quando muito,  
 A longa, misteriosa vibração dos alambrados...  
 Mas nada de superaviões, tratores, êmbolos  
 E outros truques mecânicos! (QUINTANA, 2005).

Como proceder? De que maneira estimular os leitores a se aproximar tanto afetiva como analiticamente do poema? O percurso sugerido é fruto de numerosas leituras coletivas com esse poema, tanto no nível médio quanto no nível superior, com estudantes de Letras. O primeiro passo é a leitura oral realizada por vários alunos. A partir da terceira vocalização eles começam a se aperceber de aspectos que passaram ao largo na primeira leitura. Por exemplo, o ritmo e an-

damento do primeiro verso. Alguns dizem: “Parece que a gente tá vento a vaca andando...” Outros “e bem devagarinho...”. Uma pergunta a ser feita é: o que nos causa essa impressão? O diálogo se instaura e quase sempre se relê o verso e se vai descobrindo detalhes como o tempo verbal composto (“vai passando”), a repetição das aditivas, que não favorece uma leitura apressada do verso. Essas pequenas entradas pela linguagem vão como que aguçando o leitor a, naturalmente, diante de cada poema, atentar para determinados aspectos da linguagem. Muitas vezes a reação inicial dos jovens leitores é de riso durante a leitura. Acham engraçado o poeta falar de uma vaca. Paulatinamente vão percebendo que esse falar de uma vaca tem muito a ver com nosso tempo e realidade.

Outro aspecto que estimula o debate a partir do poema são as imagens. O que seria essa “manhã dos tempos”? Por que, nesse contexto, a vaca seria corada de rosas? Aqui normalmente os leitores trazem seus conhecimentos sobre o animal, inclusive o caráter simbólico que assume em outras culturas. Ao se sentirem livres para partilhar seus conhecimentos, vão se sentindo valorizados e estimulados a participar. O que seria ou como seria essa “primeira canção”? O fato de imaginar, a partir das imagens, mesmo que não se chegue *a priori* a uma interpretação “acabada”, já é de grande valor. E os leitores começam a formular questões, como: uma vaca canta? O que se está querendo dizer com isto? E o que caracteriza esse canto? Muitos leitores, num primeiro momento, buscam no poema um sentido ao pé da letra. Acham absurdo pensar numa vaca que cante. Diante desse tipo de reação, é preciso cuidado para não manifestar atitudes indelicadas. Afinal a sala de aula é um espaço de aprendizagem. Pode-se, nesse contexto, refletir sobre o caráter simbólico que a linguagem assume em muitas situações e que na poesia isto pode chegar a um nível mais intenso e significativo. Os leitores, ao afirmarem que a vaca cantaria, fazem descobertas muitas vezes surpreendentes. Por exemplo, novamente a riqueza de certas imagens: “o gosto dos arroios”. Pensar no gosto da água bebida em diferentes momentos do dia é algo que pode surpreender e chamar a atenção do leitor para experiências peculiares de suas vidas. Algumas vezes, dificuldades no nível do vocabulário podem criar pequenos entraves, mas que são fáceis de resolver. Arroio, por exemplo, não é um termo usado em todo o Brasil, como se usa no sul, por exemplo. Quase sempre um ou outro leitor conhece o sentido de uma palavra e o compartilha. Se isso não ocorrer, o professor pode trazer sua contribuição. A que nos remete o “gosto de pedra bebido ao meio dia”? Por que contraposição entre

os dois tempos? Outra expressão que suscita boas discussões e percepções: o “cheiro dos trevos machucados”. Cantar o cheiro é algo difícil de ser realizado. Os leitores ficam intrigados com essa imagem. Primeiro vão investigar o que são “trevos”; alguns percebem o sentido da palavra “machucado”, que traz tanta sutileza. Aqui pode-se refletir sobre o sentido das palavras e sua adequação ao contexto. Se mudarmos essa palavra por um sinônimo, teria o mesmo efeito? Testar com eles algumas palavras para que percebam a justeza da escolha do poeta. Afinal, a descoberta da poesia passa, quase sempre, pela descoberta do valor e encanto das palavras, tanto na sua individualidade quanto na cintilação que podem assumir em determinado contexto linguístico e cultural. Mas o canto da vaca ainda não findou: falta o “voo decorativo dos quero-queros” e “a longa, misteriosa vibração dos alambrados”. Por que o “quando muito”? Eles quase sempre percebem que neste verso temos um elemento da cultura para compor o canto da vaca e não da natureza. No entanto, é uma espécie de canto, de som, que tem seu encantamento.

Ao final desse percurso da afirmação do canto, pode-se chamar a atenção para o fato de que o canto da vaca articula diferentes sentidos, como paladar, olfato, tato, visão e audição. Essa percepção pode ajudar a compreender o poema numa dimensão mais ampla. Mas antes disso há ainda algumas expressões que suscitam discussão. Por que não cantaria “nada de óperas”? E por que nada de “superaviões” e “outros truques mecânicos”? Aqui normalmente os leitores percebem a oposição que está posta entre uma aproximação mais íntima da natureza e a “negação” – não sei se seria a melhor palavra – de um certo tipo de progresso. Ou, dito de outro modo, há uma opção pelo reencontro com a natureza.

Uma aula que propiciasse todo esse diálogo com o poema demoraria bem mais do que o tempo que se gasta com a poesia através da resolução de exercício e leitura de informações em livros didáticos. No entanto, estimularia o ir e vir ao texto, a capacidade de observação e reflexão, e, sobretudo, um percurso de descoberta das riquezas da linguagem poética. Certamente estaríamos cumprindo aquela sugestão de Spitzer: ler o texto demoradamente e descobrir algum elemento de linguagem que conduza a sentidos que aparentemente não foram percebidos. Não se trata de algo escondido a ser descoberto, antes, de algo que pede um pouco mais atenção, de acuidade, mas que nos oferece bem mais do

que quando passamos a vista de modo correio. Talvez a leitura do poema devesse seguir o ritmo daquela vaca: lenta, serena e, claro, bela.

Nas aulas seguintes, retomando a antologia proposta, pode-se seguir o mesmo procedimento e, à medida que se for descobrindo as peculiaridades de cada texto, pode-se ir formando e formulando uma visão sobre a poesia do poeta. Por exemplo, que imagens são predominantes? Que elementos da natureza são mais acionados? Que concepção sobre a vida e o tempo podem ser inferidos? Que ritmos são recorrentes e que sentidos podem suscitar? Atentar, inclusive, para os poemas que falam da sua concepção de poesia. Eles condizem com o que é poetizado nos demais poemas? Que poemas se aproximam? Em que sentido? Que atitudes são perceptíveis a partir da leitura dos poemas? O poeta é irônico? É pessimista ou desencantado? Revela alguma crença – no homem, em Deus, numa ideologia? Estas perguntas podem ajudar o leitor a organizar suas descobertas. Mas é preciso ficar claro que o amadurecimento diante de uma poesia se dá paulatinamente, com o tempo e sempre a partir dos interesses mais íntimos, que nem sempre conseguimos – nem precisamos – explicitar.

## **Conclusão**

É necessário reafirmar que nenhum método faz milagres. Cada professor deverá adequar o método à sua experiência, ao ambiente em que trabalha, às suas leituras prediletas, dentre outros aspectos. Por outro lado, uma experiência que busque formar leitores necessita lançar mão de procedimentos que possam contribuir para a descoberta de sentidos dos textos pelos leitores. Nesta perspectiva, a poesia é um gênero que tem muito a oferecer. Primeiro, pela sua extensão, que favorece uma leitura minimamente detida no espaço de uma ou duas aulas. Segundo, é possível o acesso a vários poemas de um mesmo poeta ou poetisa ou ainda a poemas de poetas que abordem um mesmo tema sem demandar um tempo maior como o da leitura de um romance. O tempo maior seria o da releitura e do debate compartilhado. Terceiro, por ter um investimento mais efetivo sobre a linguagem, ele permite, em certo nível, a percepção do que os formalistas russos chamavam de literariedade. Noutras palavras, a partir da experiência leitora é possível ir descobrindo os elementos responsáveis pelo valor estético do poema. Desta forma estaremos formando leitores mais inde-

pendentes, que terão mais chances de, terminado o período escolar, dar continuidade à experiência leitora.

Ora, num tempo de massificação quase compulsória, inclusive do gosto, por certo a poesia – e a arte em geral – é ainda um grande instrumento de resistência, de acesso a uma visão mais particularizada e problemática do real. Por fim, enfatizamos a necessidade de uma prática dialógica sobre o texto. Neste sentido, lembra-nos Paulo Freire que até quando se “fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso” (FREIRE, 1996, p. 113). O pedagogo afirma ainda que escutar “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p. 119). Atentar para esta questão é da maior importância, uma vez que sempre acreditamos que a voz da poesia pode ecoar de diferentes modos em cada leitor e é preciso estar atento para não querer silenciar o outro impondo um modo de ler e compreender um texto. Por outro lado, sempre que possível apontar possibilidades para que o outro possa ter acesso a outras descobertas no convívio com o texto literário. Numa palavra: apostar numa educação dialógica através da poesia. Está no eixo da questão do ensino de literatura não apenas a aprendizagem de um método, mas, sobretudo, a incorporação de um modo diferenciado de ensinar. E nesta perspectiva é fundamental o diálogo com as teorias sobre o ensino e aprendizagem que estão em sintonia com a teoria construtivista. Essa concepção

vê o ensino como um processo de construção compartilhada de significados, orientados para autonomia do aluno, e que não opõe a autonomia – como resultado de um processo – à ajuda necessária que este processo exige, sem o qual dificilmente se poderia alcançar com êxito a construção de significados que deveriam caracterizar a aprendizagem escolar (ZABALA, 2010, p. 91-92).

Se essa reflexão se aplica aos mais diversos conteúdos de ensino, no âmbito da literatura ela nos parece indispensável. Pensar um ensino que forme leitores pressupõe deixar de lado, por exemplo, o predomínio das aulas expositivas, da leitura de texto e resolução de exercícios sem a devida discussão do que se leu, e buscar práticas mais dialógicas que favoreçam o encontro efetivo e afetivo entre texto e leitor.

## Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- AUERBACH, Eric. *Introdução aos estudos literários*. Trad. José P. Paes. São Paulo: Cultrix, 1972.
- ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. *Humildade, Paixão e Morte: a poesia de Manuel Bandeira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- BOSI, Alfredo. (Org.). Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões. In *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 1996.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Vol. 1.
- CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula: Caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1985.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary Del Priori. Brasília: Editora UNB, 1999.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Trad. Cleonice P. B. Mourão e Consuelo F. Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Othon M. *Esfinge Clara e outros enigmas*. 2 ed. Rio de Janeiro: TOPBOOKS, 1996.
- LEITE, Lígia Chiappini M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LEITE, Lígia Chiappini M. *Reinvenção da catedral: Língua, Literatura, Comunicação, Novas tecnologias, Políticas de ensino*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- MARTÍN, José Luis. *Crítica estilística*. Madrid: Editorial Gredos, 1972.
- MARTINS, Nilce Sant'Ana. *Introdução à estilística*. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2012.
- MERQUIOR, José Guilherme. *Verso Universo em Drummond*. 3 ed. São Paulo: É Realizações, 2012.
- QUINTANA, Mario. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.
- SPITZER, Leo. La interpretación lingüística de las obras literarias. In: VOSSLER, Karl, SPITZER, Leo, HATZFELD, Helmut. *Introducción a la estilística romance*. 2 ed. Buenos Aires, 1942.
- SPITZER, Leo. *Três poemas sobre o êxtase*. Trad. Samuel T. Jr. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.



- STAROBINSKI, Jean. Leo Spitzer et la lecture stylistique. In: SPITZER, Leo. *Étude de style*. Trad. Éliane K, Alain Coulon, Michel Foucault. Paris: Gallimard, 1970.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.