

## PARA QUE SERVEM AS AULAS DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO?

Gabriela Rodella de Oliveira PG (USP)

### Introdução: dos propósitos do exercício etnográfico

Pensar sobre o lugar que a literatura ocupa na escola brasileira hoje significa refletir sobre como ela é tratada dentro do currículo escolar e sobre as práticas de ensino dessa disciplina na escola. No sentido de orientar a formação de leitores literários foram publicadas pelo governo federal, em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) específicas de literatura. Nelas, destaca-se que é de grande importância a seleção dos textos feita pelos professores para serem trabalhados em sala de aula e que a escolha de qualquer texto escrito, “popular ou erudito”, deve levar em consideração o mesmo “crivo que se usa para os escritos canônicos: há ou não intencionalidade artística? a realização correspondeu à intenção? quais os recursos utilizados para tal? qual o seu significado histórico-social? proporciona o texto o estranhamento, o prazer estético?” (MEC, 2006, p. 57). O documento defende, portanto, que o texto a ser levado para a sala de aula deva ter uma qualidade estética, partindo do pressuposto de que ele será lido e trabalhado com os alunos, com vistas à formação de *leitores literários*, entendidos no sentido que Umberto Eco atribui ao *leitor crítico*<sup>1</sup>. Tais orientações, no entanto, vão na contramão das práticas instituídas e perpetuadas nas salas de aula de português do Ensino Médio.

Como se sabe, o ensino secundário brasileiro começou com a instalação de escolas jesuítas que passaram a encarregar-se da preparação da população branca – formada à

---

<sup>1</sup> Umberto Eco identifica dois tipos básicos de leitor: “O primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada” (Eco, 1989, *apud* MEC, 2006, p. 68). Segundo as orientações, o leitor vítima seria aquele interessado no conteúdo do texto, enquanto o leitor crítico se preocuparia com a questão formal, com o “como” a história é contada. Para as OCNEM, portanto, a principal questão do ensino de literatura deveria ser justamente fornecer as condições necessárias para que os alunos pudessem se tornar leitores críticos. Essa concepção de ensino de literatura como ensino de *leitura literária* tem sido defendida também por diversos pesquisadores franceses da atualidade, tais como Jean Verrier (2007), Annie Rouxel (2004) e Baudelot e Chartier (1998).

época por portugueses e seus descendentes – para o curso universitário português. Nesse modelo de educação, fundamentado em uma concepção humanista, a literatura era vista como “posse de um conhecimento erudito e de um patrimônio” (Zilberman, 1988) e como um “conjunto de modelos estéticos” (Frederico, Osakabe, 2004) necessários para unir os sujeitos que a ele tivessem acesso e para também diferenciá-los.

A segunda metade do século XIX trouxe mudanças para o ensino da disciplina. O conceito de literatura como conjunto de modelos persistiu, mas não se tratava mais dos modelos estéticos da “concepção clássica” e sim de modelos como “monumentos definidores das particularidades de uma língua e, via de regra, de uma nacionalidade” (Frederico, Osakabe, 2004). Algum tempo depois, em fins do século XIX, José Veríssimo, homem de letras e crítico literário, passou a defender um movimento pela presença de obras brasileiras no que era chamado o *livro de leitura*, antologia de trechos de obras literárias usada para o ensino (LAJOLO, 1982). Dessa maneira, entrava para o currículo a “história da literatura nacional.

Pesquisas de campo realizadas com professores do então chamado colegial nas décadas de 1970 (ROCCO, 1981), 1980 (VIEIRA, 1988), 1990 (LEAHY-DIOS, 1995) e 2000 (OLIVEIRA, 2008) apontam que nas quatro últimas décadas os professores continuam optando pelo ensino tradicional de história da literatura, que privilegia o estudo de dados sobre a biografia dos autores e o contexto sócio-histórico dos movimentos literários, organizado a partir da leitura de textos curtos ou de fragmentos de obras de autores selecionados dentro de um cânone escolar. Essa ênfase tem como consequência a ausência da proposta de leitura de textos maiores, sem que se trabalhe com a organização da linguagem literária ou os valores estéticos de uma obra, o que provavelmente não leva à formação de leitores literários.

Tendo em vista essas constatações, interessou-nos a idéia de poder verificar *in loco* como são as aulas de literatura hoje e se elas ajudam na formação de leitores literários. Assim, fomos a campo para observar as aulas de literatura de um professor de Ensino Médio da rede estadual. Depois de algumas dificuldades, chegamos à escola que nos aceitou como observadora. As observações foram realizadas nos dias 26, 27 e 29 de outubro, 13, 23 e 24 de novembro e 17 de dezembro de 2009.

## 1. A escola e o corpo docente

A Escola Estadual Marquês de Tamandaré fica no bairro da Freguesia do Ó, à rua Jacaré Copaíba, 33. Essa parte do bairro, considerada por alguns professores com os quais conversamos de “classe média baixa”, já afastada da zona da Marginal Tietê, é uma área bem cuidada e fica perto de uma grande avenida da região, que tem certa arborização. Uma das professoras nos disse, no entanto, que há favelas muito próximas e que considera a região como periférica.

Tida como uma boa escola pela comunidade que a frequenta, a Tamandaré, como é chamada pelo corpo docente e discente, tem cerca de 2 mil alunos e funciona em três turnos. Por determinação da Diretoria de Ensino da zona Norte e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a escola recebe mais alunos de Ensino Fundamental II do que de Ensino Médio. As turmas de Ensino Médio concentram-se pela manhã (três turmas de primeiro ano, uma de segundo e mais uma de terceiro) e à noite (com muito mais turmas desse ciclo nesse período).

Nas salas de aula, a impressão que se tem é a de que as carteiras e cadeiras são pequenas para os alunos do Ensino Médio. Pintadas de verde claro, as salas têm 40 metros quadrados e deveriam receber no máximo 37 alunos, mas há salas com mais de 45 alunos tanto pela manhã como à noite, principalmente nas turmas de Ensino Médio. Sintoma das salas-ambiente, em geral, os professores ficam em suas salas e os alunos é que circulam de sala em sala. Os deslocamentos, segundo José (professor cujas aulas observamos)<sup>2</sup>, têm a função de “sossegar” os alunos, que aproveitam para se mexer e conversar um pouco mais alto por alguns minutos, enquanto trocam de sala. Quando isso não acontece, os alunos tendem a ficar mais tensos e mais irritados e se torna mais difícil “controlá-los”.

Durante a observação foi possível perceber, por um lado, uma preocupação de todo o corpo docente e da vice-diretora no sentido de preservar o espaço destinado aos professores e aos funcionários da escola, evitando a presença dos alunos; a estes é permitido o acesso às salas de aula somente durante os momentos em que estão em aula.

---

<sup>2</sup> Os nomes foram trocados para preservar a identidade dos sujeitos citados no artigo.

A mudança constante de sala faz com tenham de carregar suas mochilas para o intervalo; nesse período, em que a circulação fica restrita ao pátio, observou-se um fenômeno que denominamos “itinerância permanente”. Por outro lado – quando de uma discussão sobre a necessidade da instalação de uma grade que separasse o espaço dos alunos do espaço dos professores – foi possível notar a preocupação da escola de não se assemelhar a uma cadeia.

Esses elementos parecem constituir um *efeito de lugar*<sup>3</sup> que toma corpo na ação dos sujeitos dentro do espaço físico da escola. Como observa Bourdieu (2003, p. 165), se “o *habitat* contribui para fazer o hábito, o hábito contribui também para fazer o *habitat* através dos costumes sociais mais ou menos adequados que ele estimula a fazer”. Os adultos parecem buscar a segregação em relação aos alunos, ainda que à maneira disfarçada de uma grade “bonita”, e a esses últimos não é permitido ter uma sala ou um lugar que sejam “seus”, onde possam ficar quando não estão em aula e onde possam guardar seus pertences, ficando assim sujeitos a uma constante perambulação.

## 2. O professor

José tem 26 anos e é professor de português há seis anos. Filho de pais que trabalharam na área de turismo, em agências, ele nos contou que quem gosta de ler em sua casa é sua mãe. Leitora ávida de romances policiais, ela havia lido recentemente toda a série de livros sobre *Harry Potter* e os da série *Crepúsculo*, apesar da crítica do filho a esses últimos. Segundo o professor, ela costuma ter sempre um livro perto de si. O pai já gosta mais de ler jornal.

Com relação a seus próprios hábitos de leitura, José nos contou que só lê romances nas férias, quando tem tempo. Durante o ano letivo, ele prefere os livros de auto-ajuda, que pode ler de maneira fragmentada, entre as atividades na escola, a preparação das aulas e correção dos trabalhos dos alunos, suas aulas de yoga e seu treino na academia. Comentou também que um dos livros de que mais gosta é de Clarice Lispector,

---

<sup>3</sup> “Os efeitos de lugar”, explica Pereira *et. al.* (2006, p. 13), “são as formas pelas quais as características do espaço físico são incorporadas pelos agentes e, simultaneamente, os modos pelos quais os indivíduos emprestam ao espaço físico suas propriedades distintivas”.

confessando que quase havia desistido de lê-lo durante a faculdade. Mas explicou que, passadas as dez primeiras páginas, a leitura correu bem, tendo afirmado que considera esse livro um dos melhores dentre os 150/200 livros que já leu na vida, ainda que não se lembrasse do nome. Questionado se seus alunos liam, José respondeu que não, que eles não liam, tendo atribuído a falta de interesse deles pela leitura a uma provável falta de valorização dessa atividade por parte dos respectivos pais<sup>4</sup>. Quando perguntamos se ele havia pedido a leitura de livros durante o ano letivo, respondeu que havia feito isso no ano anterior e comentou que pretendia pedir a leitura de livros no próximo ano.

À época de prestar o vestibular, a primeira opção de José foi pelo curso de Jornalismo, para o qual se inscreveu no vestibular da FUVEST. Como não passou, resolveu tentar o curso de Letras, pensando em se tornar revisor ou preparador de textos e entrar para a área de edição ou ainda em se tornar tradutor. Chegou a passar no vestibular do Mackenzie, mas como o valor das prestações era muito alto, decidiu-se pelo curso da faculdade UniNove. Ao chegar ao segundo ano do curso de Letras, no entanto, começou a se interessar pelos assuntos da Educação e, ao fazer um estágio em sala de aula, acabou optando pela docência. Tendo passado em concurso do Estado, começou a dar aulas e está no Tamandaré há cinco anos. Afirmou que se sente “confortável” com sua escolha e com a profissão, embora, em alguns momentos reflita sobre a possibilidade de mudar de rumo algum dia.

### **3. Uma aula de literatura no 1º B**

Durante o período de observação, acompanhamos as aulas do professor José por seis dias letivos inteiros, tendo observado suas aulas no 1º B, no 1º C, no 2º A, no 3º e em uma 8ª série. Foram cerca de seis aulas por dia, tendo havido ocasiões em que eram

---

<sup>4</sup> Em pesquisa realizada com professores de literatura da rede estadual da cidade de São Paulo, Oliveira (2008, p. 91) afirma que dentre as causas apontadas pelos professores como responsáveis pela constituição de um aluno carente do ponto de vista intelectual estão as “famílias de origem dos estudantes, acusadas de não ‘incentivar’ o hábito da leitura, de não ‘motivar’ seus filhos a ler e de não dar ‘exemplos’ que possam ser seguidos.” Dessa maneira, no discurso dos professores, os jovens que freqüentam hoje o Ensino Médio não teriam aprendido a valorizar a leitura ou a literatura, “deficiência” que se reflete no trabalho em sala de aula.

ministradas duas aulas seguidas em uma mesma turma. Para este relato, optamos por descrever a primeira aula observada no 1º B, pois, após a análise do diário de campo produzido durante o período em que estivemos na escola, foi possível perceber que dela já constava grande parte da dinâmica presente em todas as aulas do professor.

Nessa primeira aula observada, que começou às 7h20, o professor procedeu a uma recapitulação da matéria vista ao longo do ano, desenhando na lousa uma linha do tempo da história da literatura, de 1200 d.C. a 1800 d.C. Ao comentário de uma aluna: “Lá vem a famosa linha do tempo...”, o professor respondeu: “Que eu sempre vou cobrar!” Em seguida, foram distribuídos aos alunos os livros de português do Ensino Médio de Maia, que ficam em estante da sala de aula do professor de português. Foi lido então em voz alta por um dos alunos um trecho do livro sobre o Neoclassicismo.

Em comentário sobre a passagem do período Barroco para o período Arcade e Neoclássico, José ressaltou a importância do movimento intelectual do Iluminismo. Ao falar sobre Rousseau, afirmou que para o pensador o homem era bom por princípio, sendo a vida em sociedade a grande causadora de todos os problemas. Um aluno sentado na frente da sala questionou-o: “Mas e quem nasce psicopata?”. José respondeu que essas eram as idéias de Rousseau e continuou sua exposição, destacando o desenvolvimento da ciência no mesmo período. Nesse momento, um segundo aluno, Fernando, garoto alto, agitado, inteligente e participativo, sentado ao fundo da sala, fez a seguinte observação: “Professor, como, de uma hora para outra, todo mundo resolve mudar de opinião?”. José respondeu dizendo que não era “assim de uma hora para outra”, que ele já havia explicado como se dava esse processo e lembrou que “o único movimento que teve hora e lugar para começar foi o Modernismo brasileiro, que se iniciou em 13 de fevereiro de 1922 no Teatro Municipal de São Paulo, às 20h”. Acrescentou ainda que essas nomeações eram feitas *a posteriori*, quando tudo já havia acontecido, ressaltando que hoje temos muitos tipos de livros diferentes (como os romances policiais, os de vampiros, os livros de auto-ajuda) e que não sabemos como seremos nomeados daqui a alguns anos. Retomando a explicação sobre o Arcadismo e o Neoclassicismo, José contou que se tratava de um período cuja literatura havia sido “elitizada” e que o movimento era “dos mais fracos”, além de ter sido “irrisório”,

“chato”, “sem importância”, “só ter tido poesias” e de não ter sequer influenciado o Romantismo, movimento que eles estudariam no 2º ano, “esse sim digno de nota”.

Às 7h40, foi retomada a leitura em voz alta do texto expositivo do livro didático. José ressaltou, ao final da leitura, que Bocage era um autor importante, pois seus poemas por vezes constavam dos vestibulares. Na sequência, o professor explicou ainda que “os movimentos mais distantes da gente têm temas *um pouco mais chatos*; depois, tudo fica mais interessante, porque os autores precisam vender para as pessoas e não escrevem mais para reis ou para a classe dominante”. Houve ainda uma discussão sobre uma imagem do período neoclássico presente no livro didático, que mostrava duas mulheres nuas. Um dos alunos disse que estava “todo mundo pelado no quadro”, outro afirmou que aquilo era “pedofilia”. O professor classificou a imagem como um “nu artístico”, explicou que se tratava de “influência da arte da Grécia Antiga” e seguiu com a aula. Em vez de resposta às questões propostas pelo livro, o professor propôs na lousa duas perguntas para os alunos: “1) Qual o tema central do poema?; 2) Identifique características do movimento *árcade* no poema.” Conforme José nos explicou em seguida, as perguntas do livro tratavam também de questões linguísticas, das quais ele não achava apropriado se ocupar naquele momento.

Durante a leitura e a exposição da matéria, metade da classe acompanhava pelo livro e metade só escutava, sendo que alguns grupos conversavam baixinho. Mas, de modo geral, a sala estava relativamente tranqüila. Às 8h05, porém, a dinâmica da escola passou a interferir no ritmo da aula. Nesse momento a inspetora bateu à porta, perguntando se uma aluna atrasada poderia entrar na sala de aula. O professor aquiesceu. Em seguida foi retomada a leitura de um poema de Bocage por Maria, uma aluna que se prontificou a lê-lo, mas, às 8h07, foi interrompida pela outra professora de português do Ensino Médio, que bateu à porta para perguntar algo a José. Alguns meninos passaram então a conversar mais alto, uma aluna resolveu pintar os olhos e outra passou a fazer anotações no que pareceu ser um diário ou agenda decorada com flores. Às 8h10 foi a vez de um aluno bater à porta. Quando ela foi aberta, ele gritou algo e os alunos do 1º B responderam aos berros. José repreendeu-os e retomou a aula. Às 8h15, chamado pela professora de matemática, o professor desceu para acudir o 1º C, sem aula em função da falta de um professor (os professores em geral buscavam “se

desdobrar”, dando aulas em duas salas ao mesmo tempo). Mas o 1º C comprometeu-se a ficar quieto durante a aula vaga e José pôde continuar somente com a aula no 1º B. A dispersão foi contínua durante todo o restante da aula. Faltando menos de 5 minutos para o seu final, dois alunos se prontificaram a responder às questões e o professor ditou as respostas “certas”, para que todos as tivessem registradas em seus cadernos, apagando a lousa em seguida. Aulas semelhantes, que tenderam ainda mais à dispersão e ao barulho, foram observadas ao longo do período de observação.

Todas as aulas de literatura observadas foram aulas sobre história da literatura. Nelas não se leu nem se discutiu nenhuma obra específica ou trecho de texto literário, à exceção do soneto de Bocage<sup>5</sup>. O que observamos os alunos fazerem foi copiar informações sobre o contexto sócio-histórico e sobre a biografia dos principais autores de determinados períodos literários, com a explicitação de que se esperava que os dados fossem memorizados e que isso talvez lhes servissem quando fossem prestar algum concurso vestibular. Parece ser em função dessa idéia de ensino propedêutico que os currículos de português são estruturados.

Ao optar por abordar a história da literatura, o professor se vê diante do desafio de dar conta de uma série de conteúdos de cunho sócio-histórico e filosófico para o qual, muitas vezes, não está preparado. Ao questionar a afirmação de Rousseau, por exemplo, o aluno propôs uma discussão, a que José se furtou, aparentemente por dificuldade em desenvolvê-la. A aula fica, nesse sentido, reduzida ao argumento de autoridade de um filósofo, sem que as implicações de suas reflexões possam de fato ser trabalhadas, ou seja, sem que se *conheça* seu pensamento. Aos alunos é negado o acesso ao *conhecimento*. O que parece se esperar deles é que adquiram a habilidade de articular cronologicamente informações fragmentadas sobre certas figuras importantes de diversos cânones (literário, filosófico, histórico, etc.), sem que saibam efetivamente sobre o que refletiram e discorreram essas figuras. Como observa Geraldí:

não se trata de trabalhar com dados ou fatos

---

<sup>5</sup> Rocco (1981) já chamava a atenção para a preferência dada pelos professores ao trabalho com aspectos da biografia do autor e da história da literatura, além da aquisição de cultura, em detrimento do trabalho com o próprio texto. Vieira (1988) também aponta a tendência docente de deixar em segundo plano os valores estéticos da obra literária.

para, refletindo sobre estes, produzir uma explicação. Trata-se de aprender/ensinar as explicações já produzidas e fazer os exercícios para chegar a respostas que o saber já produzido havia previamente fornecido. (GERALDI, 2002, p. 92)

A questão que mais nos chamou a atenção, no entanto, foi o trabalho com a cópia da lousa. Por que fazer com que os alunos copiassem poemas, textos sobre biografias de autores e sobre características de períodos literários ou pontos gramaticais com tanta frequência? A explicação que o professor nos forneceu sobre a atividade da cópia, é que esta serve para que os alunos fixem os conteúdos estudados e para que os tenham arquivados, já que precisarão devolver os livros para a escola ao final do ano letivo. Dessa maneira, eles poderão consultar seus cadernos quando precisarem rever a matéria para um concurso. Além disso, enquanto os alunos copiam, ele pode aproveitar o tempo para dar conta de todas as suas outras atribuições escolares (como corrigir provas, trabalhos e redações, preencher diários, dar vistos em cadernos, etc.). Nesse sentido, José parece entender a cópia como uma estratégia legítima para se “resguardar” do desgaste da profissão. Segundo ele, quando envolvidos nessa tarefa, com a qual aliás estão acostumados (“eles mesmos pedem a matéria na lousa”), os alunos tendem a ficar mais quietos e a se comportar melhor. Mas – José fez questão de ressaltar – isso só acontece se o professor realmente der visto nos cadernos depois: professores que não se dão ao trabalho de olhar os cadernos de seus alunos não costumam contar com a colaboração deles em sala de aula. A cópia parece então ter relação direta com o visto nos cadernos. Entretanto, há outra modalidade de trabalho que parece render à cópia uma apreciação negativa pelo professor: com relação à correção de trabalhos feitos em casa, José chegou a comentar que ele só lê a introdução e a conclusão porque o resto “eles copiam da internet mesmo...”. Mas como os alunos produziram trabalhos sem “copiá-los”, se são treinados a copiar tudo da lousa em sala?

François Bresson, em seu artigo “A leitura e suas dificuldades” (2001), chama a atenção para o fato de que, ao contrário da linguagem oral (forma da língua que poderia ser considerada “natural”, já que pode ser adquirida espontaneamente no contato com a palavra do outro), a escrita e a leitura não podem ser objetos de um procedimento

espontâneo de aquisição. Segundo o autor, essas são práticas sociais instituídas, que não podem ser transmitidas pelo simples contato com a escrita ou a partir da observação de alguém lendo. Traçando um paralelo, poderíamos perguntar se o desenvolvimento de uma pesquisa ou a escrita de trabalhos comprometidos com a análise e a pesquisa não dependem de habilidades que precisam ser ensinadas e desenvolvidas pela própria escola. Será legítimo esperar que os alunos ajam de maneira diferente e que não se prestem a copiar da internet os textos que entregam como trabalhos seus? Afinal, o que é que se ensina em uma sala de aula de Português do Ensino Médio?

### **Conclusão: o que é ensinado em uma aula de literatura?**

Nos últimos dias do ano letivo, José reservou um bom tempo das aulas em todas as salas para dar vistos nos cadernos. Tanto a cópia da matéria colocada na lousa, como as respostas às questões propostas e a organização dos conteúdos foram vistadas.

Uma das alunas, que recebeu uma nota dez com direito a um “Excelente!” assinado por José, voltou para sua carteira exultante com o resultado e com o fato de o professor ter dado visto “em todas as páginas!” de seu caderno, tendo exclamado ainda: “Que da hora!”. Na sala do 1º C, pudemos observar outra aluna que copiou todo o bimestre do caderno de uma outra colega, enquanto o professor olhava os cadernos de outros alunos. Alternando canetas de cores diferentes, ela copiou tudo, inclusive as respostas que a amiga havia dado às questões colocadas ao longo do último bimestre de 2009. Um pouco antes do final da aula, levou seu caderno para a vistoria. Recebeu um 8,5, em função da falta da cópia da matéria dada nas últimas aulas e retornou à sua carteira feliz com o resultado e dizendo-nos que sua mãe ficaria contente com a nota obtida.

De alguma maneira, o esforço por manter os alunos quietos nas salas de aula, o emprego da estratégia da cópia da matéria e a criação de laços de identificação com os alunos fizeram sentido quando presenciamos o impacto que o momento de vistoria dos cadernos causou nos estudantes. Não se tratava, portanto, do ensino de história da literatura ou mesmo do ensino de gramática e muito menos da formação de leitores literários. Pois, então, do que se tratava?

O tecido da cultura – entendida como trama de significados, como a conceitua Geertz<sup>6</sup> – é composto de práticas hierarquizadas, nas quais estão implícitos valores e representações. Muitos autores afirmam que a cultura é conservadora, porque em geral os indivíduos buscam sentir-se seguros em suas vidas. A escola também é conservadora, resistente. Ela está imersa em uma cultura mais ampla, mas, como tem suas especificidades, institui regras e práticas particulares, uma “cultura escolar”, descrita pelo historiador Dominique Julia (2001) como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. A sala de aula é um espaço de comunicação. Se o aluno não consegue inserir-se dentro do espaço escolar, ele tem grandes chances de fracassar. Quando um aluno não consegue ter atitudes “adequadas”, obedecer a regras de interação, ele está fadado a ser excluído do grupo.

Na escola, lugar, portanto, de aprendizagem não só de saberes, mas também da aprendizagem de formas de exercício do poder e de relações com o poder, como observa Lahire (2004, p. 59), o professor parece esperar que os alunos apresentem um comportamento “ideal” que pressupõe o autocontrole, a sensatez, a racionalidade, a autodisciplina e a capacidade de se organizar sozinhos. José, no entanto, parece não partir do pressuposto de que o aluno deveria trazer essas disposições de casa. Pelo contrário, ele não se furta ao trabalho de desenvolvê-las em sala de aula com seus alunos e parece fazer isso justamente por meio da cópia, recompensada ao final de cada bimestre com momentos individuais de sua atenção, com a marca de sua caligrafia em cada caderno, com uma nota condizente com o trabalho pedido, a partir de um combinado acordado anteriormente com os alunos. Dessa maneira, eles sabem o que é esperado deles e ficam satisfeitos quando os resultados de seus trabalhos cumprem as expectativas do professor e as suas próprias. De alguma maneira, ao corresponderem

---

<sup>6</sup> O antropólogo defende um conceito de cultura essencialmente semiótico, partindo do pressuposto de que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu e que a cultura é essa teia. Geertz afirma, citando Goodenough, que “a cultura [está localizada] na mente e no coração dos homens”. Nesse sentido, ela seria composta de “estruturas psicológicas por meio das quais os indivíduos ou grupos de indivíduos guiam seu comportamento, consistindo no que quer que seja que alguém tem que saber ou [em que tem que] acreditar a fim de agir de uma forma aceita pelos seus membros”. Para o autor, “a cultura é pública porque a significação/o significado é pública/o” (Geertz, 1987, tradução nossa).

àquilo que o professor espera deles e receberem por isso atenção e uma nota coerente com a sua produção, os alunos parecem sentir-se respeitados.

Nesse sentido, o que é ensinado nas salas do professor José parece não ter relação com o saber sobre a literatura em si ou com um saber sobre a história da literatura, mas sim com um tipo de organização materializada no caderno por meio da cópia, com um tipo de trabalho do professor, que é colocar na lousa o que julga importante e conseguir a obediência a seu comando, ou seja, o que é ensinado tem a ver com o respeito à figura do professor e com a sua autoridade, tanto no que se refere à orientação de atividades como à avaliação do trabalho realizado.

## Referências

- BAUDELLOT, Christian, CARTIER, Marie. Lire au collège et au lycée. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1998), junho, nº 123.
- BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura* São Fernando: Estação Liberdade, 2001.
- FREDERICO, Enid Yatsuda e OSAKABE, Haquira. *PCNEM – Literatura. Análise crítica*. In: MEC/SEB/DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS DE ENSINO MÉDIO. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, 2004.
- GERALDI, José Wanderley. *Portos de passagem*. São Fernando: Martins Fontes, 2002.
- GEERTZ, Clifford. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In: GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. México: Quedisa, 1987.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista brasileira de História da Educação*, janeiro/junho, 2001, nº 1.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Fernando: Ática, 2004.



LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola. Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social. Desvios e rumos*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SEB. Orientações Curriculares Nacionais (ensino médio). Literatura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*. Dissertação de mestrado. São Fernando: Faculdade de Educação, USP, 2008.

PEREIRA, Gilson *et. al.* Lucro de ação: um exame das condições de possibilidade do magistério oficial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 2006, v. 87, n. 215, p. 9-18, jan/abr.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Fernando: Ática, 1981.

ROUXEL, Annie. Autobiographie de lecteur et identité littéraire. In: ROUXEL, Annie, LANGLADE, G. *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: PUR, 2004.

VERRIER, Jean. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino de literatura na França. In: *Educação e pesquisa*, revista da Faculdade de Educação da USP, 2007, maio/agô, nº 02, vol. 33. São Fernando.

VIEIRA, Alice. *Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º grau, hoje*. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ZILBERMAN, Regina. Segundo grau, vestibular e literatura. In: ZILBERMAN, Regina. *A Leitura e o Ensino de Literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.



## **PÉ DE PILÃO: UMA LEITURA DO GÊNERO LÍRICO**

Clair Fátima Zacchi (Unoesc- São Miguel do Oeste)

### **Introdução**

“Poesia é brinquedo de criança”. “Poesia é brincar com palavras/como se brinca com a bola, papagaio, pião”. “Meus pés/são dois moleques divertidos/brincando de poesia./” A poesia são pássaros que pousam no livro, que alçam voo, que se alimentam do leitor. Tomamos de Bordini (1991), Paes (2001), Dinorah (1994) e Quintana (1984) as belas definições para iniciarmos nossa conversa/leitura e dizer que compartilhamos da ideia desses poetas e escritores que, entre outros elementos, estabelecem um jogo lúdico, “brincadeira” de sentidos com a linguagem de seus versos, proposta do paradigma lúdico.

Modernamente, no sentido literário, a poesia se alarga para um leitor especial: o leitor infantil/juvenil, embora nem sempre esse gênero tenha sido/seja visto como o “brincar com palavras/como se brinca com a bola, papagaio, pião”; ou ainda, “Poesia é brinquedo de criança” – título que abre a obra de Bordini (*Poesia Infantil* 1991), na qual a autora expõe a trajetória da poesia destinada ao público infantil, mostrando, historicamente, a divisão entre mundo infantil e mundo adulto e como a lírica “transitou/transita nesse universo.

Desde sua escolarização – século XVIII –, a lírica se efetiva segundo os interesses e critérios adotados pelos organizadores/autores dos manuais escolares. A respeito da escolarização da literatura, Magda Soares (2001), em seu artigo *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, aponta que não há como não escolarizar o que se converte em saber escolar (a literatura). Em seguida, questiona o modo como essa escolarização se efetiva e o modo como são trabalhados os textos literários, nos livros didáticos, analisando-os. Segundo a autora,

essa escolarização acaba por adquirir [...] sentido negativo, pela maneira como ela tem se realizado, no cotidiano da escola. [...] se pode criticar [...] a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal

compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2001, p. 21-22).

A pedagogização e didatização da literatura, e sobretudo do gênero lírico, começam já no período de sua formação, ao final do século XX, quando se caracterizava pelo compromisso e obediência aos interesses relacionados ao caráter didático-moralista.

O papel lingüístico-pedagógico da literatura instaura-se no século XVIII, quando passa a ser matéria de ensino pelo fato de utilizar-se da língua escrita, interessando ao Estado Burguês que, em formação, necessitava de uma língua “homogênea” e nacional que lhe garantisse identidade e distinção. Assim, aprende-se literatura para dominar a língua culta, para estudar gramática e/ou linguística – como ainda fazem alguns professores e pensam alguns estudantes: “Literatura é um estudo que não me agrada, por isso não gosto de defini-lo.” ou “Literatura é um método que ensina a estudar a maneira como os poetas escrevem, levando em conta a época e os meios que os influenciaram”.<sup>7</sup> Observemos que essa última fala denota a literatura como estudo de poetas dentro de um determinado período literário.

Como podemos perceber, a literatura “entra” para a escola com objetivos pedagógicos bem definidos. De lá para cá, apesar de haver um esforço para romper com essa tendência pedagogizante, a literatura ainda é vista/tomada pela escola como veículo de aprendizagem lingüístico-pedagógica e moralista, servindo de “pretextos”, como apontou Magda Soares. Esses pretextos podem ser percebidos tanto por parte das escolas como em seus manuais didáticos. E nesse sentido, escola e professor precisam estar atentos ao encaminhamento dado à literatura.

Se a literatura, no espaço escolar, for encaminhada como pretexto – recurso utilizado pela escola do século XVIII – como garantir, para além da formação conteudística, a formação literária, entendida, aqui, como conhecimento e modalidade de produção humana? O questionamento nos leva para uma interrogação maior: que ensino de literatura há hoje? Qual paradigma perpassa esse ensino?

Entre as décadas de 20 e 50 do século XX, tenta-se uma desvinculação do caráter moral dado à literatura. Porém, só na década de 60 deste mesmo século, a poesia rompe com o utilitarismo pedagógico e assume as características da poética moderna. De

---

<sup>7</sup> Definição de Teresa Cristina, estudante de 15 anos (*apud* ZACCHI, 2000, p. 22).

acordo com Luís Camargo (2000), desenhou-se, então, a passagem de um *paradigma moral e cívico* para um *paradigma estético* e, posteriormente, para o *paradigma lúdico*. No *paradigma moral e cívico*, os poemas deveriam ser usados, nas aulas, como instrução primária, versando sobre a educação moral das crianças. Por isso, a temática estava relacionada aos valores cívicos, morais e familiares, e os livros eram escritos sob encomenda e publicados por editoras de livros didáticos. Olavo Bilac, poeta parnasiano, é autor de *Poesias infantis* (1904), obra “encomendada” e elaborada com esse propósito. A lírica visava, principalmente, à aprendizagem da língua portuguesa e estava comprometida em formar o aluno como cidadão “(...) de bons sentimentos [...], pois a criança era entendida como um adulto em miniatura que precisava assimilar, o mais rápido e o mais perfeitamente possível, o modo de ser, pensar e agir do adulto”, como registra Coelho (2000, p. 224). Via de regra, os poemas infantis funcionavam como “manuais” de bons costumes, de moral e obediência

Esse paradigma evidencia os primeiros indícios de declínio, com Henriqueta Lisboa (1943), em *O menino poeta*, no qual a autora esboça uma poesia de grande lirismo e de metáforas. Com *A televisão da bicharada*, Sidónio Muralha (1962) lança o *paradigma estético*, cuja consolidação acontece com Cecília Meireles e Vinícius de Moraes. Esse paradigma tem como principal característica o trabalho com a linguagem, destacando-se o humor e os jogos rítmicos e sonoros. O *paradigma lúdico*, representado por Sérgio Capparelli e José Paulo Paes – mais recentemente – vem fortemente marcado pelo humor, pelo ilógico, enfatizando o jogo/ludismo sonoro.

Dentro do *paradigma lúdico*, o texto literário se assemelha a um jogo e, as manifestações do lúdico, na poesia, acontecem por diferentes elementos associados ao jogo de maneira geral, que, simbolicamente, representa uma luta. Amarilha (2003), partindo dessa idéia, observa: “O sentimento de combate é fundamental para toda atividade lúdica manifestada em jogo, assim como entendo que a poesia o seja”. E continua explicitando que as condições de jogo se dão no poema “(...) quando poeta e leitor se encontram no texto e o leitor tenta recriar as possíveis significações escondidas nas palavras propostas pelo poeta. (AMARILHA, 2003, p. 28). Massaud Moisés (2000, p.41) coloca que a expressão da poesia se dá “(...) por meio de linguagem conotativa ou de metáforas polivalentes (...)” E prossegue: “Tais metáforas, dada sua múltipla valência,

constituem-se de três camadas (a emocional, a sentimental e a conceptual, não superpostas, mas imbricadas ou inter-relacionadas).”

Evidenciamos o exposto nesse paradigma na criação literária de Mário Quintana, *Pé de pilão*.

### 1. Pé de pilão e seus aspectos caracterizadores nos paradigmas estético e lúdico

*Pé de Pilão* (2001), nome que nasceu da quadra popular “Pé de pilão/ carne seca com feijão./Arreda camundongo,/Pra passar o batalhão!”, é uma das mais belas obras de Mário Quintana. O poema narrativo – característica da poesia modernista –, mostra a história de um menino que virou pato. “O pato, naqueles dias,/ Era um menino, o Matias. (QUINTANA, 2001, não pag). O menino fora enfeitiçado pela Fada Mascarada:

“Olha, menino, o que eu trouxe!”

E lhe mostra um lindo doce.

Ele, guloso e contente,

Finca o dente no presente.

Vai falar. Mas que é que há?

Só pode dizer quá... quá...

Pois, o menino tão belo

Virou patinho amarelo.

(QUINTANA, 2001, não pag.).

O texto está estruturado em dísticos (estrofes de dois versos), redondilhas (sete sílabas) e rimas binárias (aa bb cc...). Essas rimas produzem uma espécie de compasso de música, cujo ritmo é facilmente percebido, quando o poema é lido em voz alta.

A fluidez da narrativa também é marcada, de verso em verso, pela apresentação de novos personagens, que no “percurso” se somam, inesperadamente, surpreendendo o leitor. De leitura envolvente e divertida, é um bom exemplo de poema que reúne aspectos dos paradigmas *estético* e *lúdico* –, criando muitas possibilidades de imaginar

e construir imagens, ao mesmo tempo em que instiga o leitor a querer saber o que vem depois.

O poema inicia em *médias res*, apresentando o pato-menino enfeitado pela Fada Mascarada, que deseja tirar retrato para mandar à sua avó. Já no início, surge a complicação. O macaco tenta tirar retrato do pato, quando chega o passarinho: “- Eu também quero retrato!” Nesse instante, passa um polícia: “Uma briga? Que delícia!”

O polícia era um cavalo  
Montado noutro cavalo.

Entra como um pé-de-vento  
Prende tudo num momento.  
(QUINTANA, 2001, não pag.).

A narrativa é interrompida para apresentar o feitiço sofrido pela avó Alice e o neto Matias, agora pato. Na sequência, os versos mostram como o pato se perde na floresta e é encontrado, num regato, pela menina Rosa. O pato, então, vai à escola com a menina e aprende muitas lições. A história retoma a confusão inicial, em que há o polícia levando pato, macaco e passarinho à cadeia. A esses personagens, é acrescentada uma cobra cascavel. “E entra nova personagem/Para dar gosto à viagem/Uma cobra cascavel/Bicho enganoso e cruel.”

O apelo de Quintana aos seus leitores, independentemente de idade, está na construção de sentidos que ultrapassam as idéias aparentes. O fato de os acontecimentos não se desenrolarem de forma linear, convocam o leitor a ordenar os fatos, tecê-los e alinhavá-los.

Desse modo, *Pé de pilão*, além das características do *paradigma estético* – elaboração da linguagem – é intensamente marcado pelo *paradigma lúdico*, no qual o jogo sonoro, o humor, o inesperado fazem dessa narrativa uma lírica tão ímpar e tão ao gosto infantil. Como pode um pato tirar retrato para mandar à avó? “O pato ganhou sapato,/ Foi logo tirar retrato.”/ O macaco retratista /Era mesmo um grande artista./ Disse ao pato: “Não se mexa/ Para depois não ter queixa.” Os versos são quase uma música. E prossegue: “E o pato, duro e sem graça/ Como se fosse de massa!/ “Olhe pra cá direitinho/ vai sair um passarinho.” (QUINTANA, 2001, não pag.).

A estranheza inicial, causada pelo ilogismo, mostra como diz Bordini (1991, p. 13),

uma das modernas convenções sobre o uso poético da linguagem verbal — aquele em que as palavras sobressaem, espessando-se e fazendo-se perceptíveis, de modo a se interpor entre o usuário e as coisas a que se referem, subvertendo-lhes a face cotidiana.

O encontro entre poeta e leitor é marcado, sobretudo, pelo lúdico e pela linguagem. Na contemporaneidade, esse encontro se diferencia do caso tradicional, em que o poema era o veículo privilegiado de conselhos, ensinamentos e normas, “(...) exceto no que respeita à utilização de certos recursos formais como a redondilha, o paralelismo, o dístico e a rima fácil.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 148). Quintana, em *Pé de pilão*, constrói o diálogo com seu leitor, aproveitando esses recursos formais, acrescentados da temática do cotidiano infantil e do ponto de vista que “(...) compartilha com seus pequenos leitores a anticonvencionalidade, quer na linguagem, quer do recorte de realidade.” (LAJOLO; ZILBERMAN 1999, p.148).

Ainda de acordo com as autoras:

no projeto de incorporação do cotidiano infantil, ganha espaço e relevo a recuperação de modinhas infantis, canções de ninar e brincadeiras de roda que, submetidas ao processo de colagem ou enumeração, caros à poesia moderna, estabelecem com o destinatário infantil a cumplicidade de linguagem e de repertório cultural. É o que se sucede, por exemplo, com o livro *Pé de Pilão*, de Mário Quintana, cujo título é tomado a uma brincadeira infantil. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p.150).

A peculiaridade do olhar infantil de Quintana traz os elementos mágicos que já fazem parte da imaginação das crianças, ou seja, elementos de suas memórias de leitura: Fada, feitiço, Floresta Encantada, avó, espelho. Conforme afirma Coelho (2000, p. 249): “o fluxo poético se forma de lembranças de velhas histórias, tropelias de animais, situações absurdas e engraçadas, feitiçarias ou milagres” Para a autora, tudo isso “resulta num jogo divertido que atrai e estimula a imaginação criativa do leitor.”

Esses aspectos, comuns às memórias de leitura, aliados aos efeitos do som, também provocavam/convocam o pequeno leitor, embora nem sempre consiga efetuar as transformações de representação implicadas em *Pé de pilão*. Os mais experientes atinge por meio do exercício da reflexão, porém baseado na coordenação de relações sensoriais possíveis e inesperadas, perceptíveis pela carga figurativa do discurso. Daí ser uma leitura para qualquer idade. E nesse sentido, também possibilita a apreensão das camadas emocional, sentimental e conceptual do poema, mesmo que não aconteça de uma só vez.

Seguindo essa perspectiva, a passagem seguinte ilustra a transformação da avó de Matias pela Fada Mascarada, que a enfeitiçou:

Lá na Floreta Encantada  
Mora a Fada Mascarada.  
(...)  
Chega a vó. E vejam só:  
A Fada lhe atira um pó.  
(...)  
Num segundo a pobre Alice  
Toda encolheu de velhice.  
(QUINTANA, 2001, não pag.).

A Fada Mascarada é uma bruxa que usa disfarces com interesses malvados. Suas travessuras se confundem com as travessuras verbais e recursos poéticos elaborados pelo autor, num clima envolvente, mágico, produzindo prazer. A poeticidade dessa obra está, entre outros elementos, na construção fluida, assegurada pelo ritmo, e na brincadeira que se dá também pelas surpresas. O fato de a bruxa mudar o rosto, segundo seu gosto e o dia, além de tornar a narrativa poética diferente, a sonoridade lhe confere um certo “suspense” peculiar: /Ninguém direito a conhece,/ Pois sempre outra parece./(...)/ Quando no espelho se olhava,/O espelho logo rachava./ - Se olhava um rio – ora essa!/Corria o rio mais depressa!

Esse suspense se acentua nos versos:

E entra uma nova personagem  
Para dar gosto à viagem.

Uma cobra cascavel  
Bicho enganoso e cruel  
(...)  
Essa cobra amaldiçoada,  
Em um galho enroscada,  
(...)  
Pelos dois chifres do Diabo!  
De meu rival vou dar cabo.”

E o repelente animal  
Prepara o bote mortal.  
(QUINTANA, 2001, não pag.).

Medo e suspense, tão bem enfatizados pelos personagens e seus adjetivos, tomam um sentido maior pela pontuação, sobretudo pelo uso da exclamação. Esses elementos são detonadores, a um só tempo, de medo e prazer, sentimentos desejados pelos leitores infantis/juvenis. Por outro lado, a melodia, o ritmo e o fluxo dos acontecimentos causam uma espécie de “apagamento” do medo, mostrando-se muito mais como uma brincadeira.

O jogo sonoro, criado pelas rimas, estende-se pelo emprego das aliterações (t,s,v,z,p), assonâncias (a,a,e), alternância de sílabas fortes e fracas e rimas bem marcadas: /quanto é **sete vezes nove?**/ e rosinha nem se **move?** /mas o **pato**, desta **vez**,/ **assopra: sessenta e três**/. Além disso, o s sibilante faz som com o z. Esses elementos, estabelecidos pelo paradigma estético-lúdico, imprimem à poesia uma brincadeira semelhante à das quadras populares.

Ao conflito inicial, a prisão do pato, macaco e passarinho, Quintana arranja uma bela saída, sempre mantendo as rimas, o ritmo e o lúdico:

“O macaco retratista,

(...)

Vê a cobra e pensa: “hum!

Vou matar esse muçum...”

(...)

Pega a cobra do chocalho.

[..] torce a desgraçada,

Tal qual roupa enxaguada.

E a cobra, de cabo a rabo,

Entrega a alma ao Diabo.

(QUINTANA, 2001, não pag.).

E agora? Ainda é preciso dar um jeito no polícia:

“E o macaco...desgranido

Tem uma idéia, o sabido...

(...)

Corta o chocalho da cobra

(...)

Também corta com perícia,

Ao cavalo do polícia,

A corda que liga aos dois,

Prende-lhe o guizo depois.

(QUINTANA, 2001, não pag.).

O sabido macaco engana o polícia que continua ouvindo o guizo da extinta cobra à  
“procura de outra rima”:

“Olhar pra trás não preciso,

Enquanto escuto esse guizo...”

Assim pensa o chischibéu.

Fazendo versos ao léu,

Enquanto os presos se vão

Vai rimando o paspalhão...

(QUINTANA, 2001, não pag.).

E para finalizar, o céu escurece, a noite cai e todos se encontram em uma modesta capela à beira da floresta. E “Por fé, ou outros motivos”, como diz o autor, “Entram nela os fugitivos” e mais tarde, somam-se a eles “Uma velha... quem é ela? Eis que surge a avó Alice enfeitada. Passam a noite na capela, e Quintana mescla magia, fantasia e religião, numa bem humorada solução:

No estado em que estou agora

Só mesmo Nossa Senhora!

(...)

Com a graça celestial

Põe fim a tudo que é mal.

(...)

Quando acorda – que alegria!

Matias lhe dá bom-dia.

É ele, outra vez menino,

Com seu sorriso ladino!

E ela está em pleno viço,

Como antes do feitiço!

(QUINTANA, 2001, não pag.).

Por fim, Matias retorna à escola, e como poetiza Quintana: “E para que nossa história/Não ficasse relambória,/A Rosinha, envergonhada/(...)/Estuda como uma traça/Passa sempre nos exames/Como a luz pela vidraça.

**Concluindo: a simbiose do jogo lírico-lúdico em *Pé de Pilão* como uma**

## **possibilidade de literatura e ensino**

Partindo do pressuposto de que a decifração do poema é um jogo lúdico, retomamos a questão inicial dessa discussão: poesia é brincadeira no sentido de jogo, de enigma. Para decifrá-lo, estabelece-se uma luta entre autor e leitor. Sobre o assunto, Amarilha (2003, p. 28) diz: “A luta pelo sentido produz os efeitos típicos da ação lúdica: tensão, contraste, solução.” Observamos que o jogo se efetiva por semelhanças e diferenças; por aproximações e distanciamento. Assim, começar a decifração/jogo pelo campo semântico é um primeiro momento. Partindo dessa idéia, um segundo momento pode se dar no estabelecer de diferenças e semelhanças entre esse campo semântico, considerando a ordem emotivo-sentimental-conceptual, conforme apontou Massaud (2000). Buscar uma ordem lógica é um equívoco. Assim, *Pé de Pilão* é um constante jogo marcado por aproximações/distanciamentos que se constroem pelas idas e vindas da poética narrativa.

Seguindo a perspectiva de Massaud (2000, p. 43), desveladas as metáforas do poema, (o campo semântico e/ou as suas semelhanças e diferenças) e apreendidas as camadas emocional, sentimental e conceptual, o leitor terá surpreendido a essência do poema, mesmo que “(...) sua decifração total não tenha ocorrido”, porque a análise jamais se esgota. Amarilha (2003) e Massaud (2000) falam em decifrar o poema. Isso reforça a ideia de brincadeira, de enigma, de embate entre leitor e poema.

A imagética – caminho poético de elucidação sensorial –, elaborada pelo deslizamento e associação de elementos intrínsecos, extrínsecos, e arbitrários ao poema também marcam esse texto. Esses elementos, responsáveis pela imaginação, representam uma ruptura/abertura para uma nova poesia voltada para o público infantil/juvenil, como um significativo recurso estético, assegurando, também, o efeito da arte literária, segundo afirma Bordini (1991, p. 31):

Se, conforme os teóricos formalistas, o efeito especificante da arte literária é desacomodar os esquemas perceptuais, através de artifícios discursivos que deformam os referentes habituais das palavras no cotidiano e promovem representações singularizantes do objeto visado, é ao nível da imagética que esse processo acontece mais claramente.

O jogo linguístico do texto se completa com o plano interno da obra, com as formas, com as ilustrações, que tornam o momento da leitura ainda mais prazeroso.

As imagens retratam muito bem o dinamismo/movimento dos personagens, suas expressões frente aos acontecimentos. Quando o pato reclama: “/- No retrato saiu eu só”, sua imagem expressa um bater de pé, um mexer com as mãos e uma boca bem aberta para deixar bem claro que era só ele que deveria sair na foto. Além de complementarem, as ilustrações imprimem mais movimento ao texto, criando uma simbiose perfeita entre a imagem e a palavra, uma simbiose lírico-lúdica.

A Fada Mascarada é outro exemplo. Suas mãos magras e compridas passam a impressão da agilidade para fazer feitiços e maldades; seus disfarces são as máscaras como o próprio texto descreve: Cada dia usa um rosto.” A figura do pássaro é produzida numa confluência de imagem e palavra, enriquecendo de tal forma a leitura, que é possível imaginar e escutar o barulho dos guizos que enfeitam suas penas: “Com três penas no topete/ E no rabo apenas sete./ E como enfeite ele tinha/ Um guizo em cada peninha.”

A narrativa poética encanta, prende pela sonoridade e a plasticidade, aguçando a curiosidade do leitor para saber o que vem depois e como se desenrola a história. No exemplo acima, pelas rimas emparelhadas (*topete/sete = ete*), (*tinha/peninha = inha*) e ricas (substantivo, verbo e numeral, adjetivo); pela aliteração das consoantes T e P: “/São Três Penas no ToPeTe,/ E no rabo aPenas seTe/”, somando-se ao som sibilante do S; pela assonância da vogal **E**, fica evidente a relação desses elementos. Acentuando ainda mais a sonoridade, o autor “brinca” com as palavras *apenas* e *penas*, revelando um jogo sonoro/rítmico que se associa ao jogo linguístico. Mário Quintana evidencia em seu texto um lírico-lúdico. O jogo sonoro, os ritmos, o trabalho realizado com a linguagem, o humor, características dos *paradigmas estético* e *lúdico* trazidos por Luis Camargo e, aqui, refletidos pelos autores com os quais conversamos, não só promovem o encontro do leitor com o literário, como contribuem com o desenvolvimento do imaginário e suas vivências perceptivas. Desse modo, a articulação da linguagem escrita e sua plasticidade auxilia nas representações mentais, na compreensão de vivências ou experiências anteriores e presenciais da infância.

*Pé de pilão* é um poema “em movimento”, que se constrói por seus ritmos, suas

imagens, suas metáforas e sua linguagem. É um jogo lúdico entre texto e leitor na descoberta/decifração semântica e rítmica proposto por Quintana. O leitor identifica sua própria voz na voz do eu-lírico, desencadeado pelo poema. Todavia, isso requer uma leitura literária, cujo itinerário teórico, em sua maior parte, está por ser percorrido. Dessa perspectiva, partimos do pressuposto de que, para encaminhar o texto poético, no espaço escolar, é necessário conhecer as suas peculiaridades, o que tentamos evidenciar aqui.

Na perspectiva do *paradigma lúdico*, fizemos uma leitura da obra de Quintana, considerando que os elementos/recursos trazidos por esse paradigma desafiam seus leitores a responderem com inteligência aos jogos propostos pela linguagem literária. Dito de outro modo, o poema aproxima-se do “eu” infantil/juvenil e provoca-o poética e criativamente. Há, nessa produção, um comprometimento com os leitores, à medida que delega a eles a tarefa de decifrar, de entrar no jogo enigmático, provocativo e desafiador. Ora, se o texto literário se compromete com o leitor, entendemos ser compromisso da escola uma literatura sem “pretextos”.

Nossa leitura é só mais uma leitura que deseja somar-se a outras leituras e instigar leituras provocativas, que privilegiem os aspectos propostos pelo *paradigma lúdico*, presentes nos poemas; que convidem os leitores a entrar na ciranda poética, no jogo, com Quintanas, Dinorahs, Paes, Capparellis e tantos outros, no ensino de nossas escolas, a fim de decifrar os enigmas do poema que os desafiam e desacomodam, a exemplo de *Pé de Pilão*.

## Referências

- AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Literatura infantil e prática pedagógica. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- CAMARGO, Luiz. *A Poesia infantil no Brasil*. Disponível em: <[www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021.htm](http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021.htm)>. Acesso em: 8 mar. 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.



LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MASSAUD, Moisés. *A análise literária*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. 16. ed. Ática, 2001.

PRADO, Maria Dinorah. *Cantiga de estrela*. 3.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

QUINTANA, Mário. *Pé de pilão*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. *Nariz de vidro*. 13.ed. São Paulo: Moderna, 1984

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins *et al.* (orgs.). *A escolarização da leitura literária*. São Paulo: Autêntica, 2001, 17- 48.